

Luiz Paulo da  
Moita Lopes  
[ORG.]

# O PORTUGUÊS NO SÉCULO XXI

CENÁRIO GEOPOLÍTICO E SOCIOLINGUÍSTICO

Alan Silvio R. Carneiro

Branca F. Fabrício

Emanuel da Silva

Gilvan M. de Oliveira

Inês Signorini

Joana P. Pinto

José L. Fiorin

Letícia S. Bortolini, Pedro M. Garcez e

Margarete Schlatter

Marcos Bagno

Margarita Correia e José P. Ferreira

Maria C. Keating, Olga Solovova e Olga Barradas

Samima A. Patel e Marilda C. Cavalcanti

Xoán C. Lagares

# SUMÁRIO

<b>Agradecimentos</b> .....	9
<b>Apresentação</b> .....	11
<i>Luiz Paulo da Moita Lopes</i>	
<b>Prefácio</b> .....	13
<i>José Luiz Fiorin</i>	
<b>Introdução</b> .....	18
Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI <i>Luiz Paulo da Moita Lopes</i>	
<b>Capítulo 1</b> .....	53
Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI <i>Gilvan Müller de Oliveira</i>	
<b>Capítulo 2</b> .....	74
Política, língua portuguesa e globalização <i>Inês Signorini</i>	
<b>Capítulo 3</b> .....	101
Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural <i>Luiz Paulo da Moita Lopes</i>	
<b>Capítulo 4</b> .....	120
Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português <i>Joana Plaza Pinto</i>	
<b>Capítulo 5</b> .....	144
A "outridade lusófona" em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico <i>Branca Falabella Fabrício</i>	

<b>Capítulo 6</b> .....	<b>169</b>
Tensões sociolinguísticas na comunidade portuguesa/lusófona de Toronto <i>Emanuel da Silva</i>	
<b>Capítulo 7</b> .....	<b>192</b>
Conflitos em torno da (des)construção da(s) língua(s) legítima(s): a situação da língua portuguesa no contexto multilíngue de Timor-Leste <i>Alan Silvio Ribeiro Carneiro</i>	
<b>Capítulo 8</b> .....	<b>219</b>
Políticas de língua, multilinguismos e migrações: para uma reflexão policêntrica sobre os valores do português no espaço europeu <i>Maria Clara Keating, Olga Solovova e Olga Barradas</i>	
<b>Capítulo 9</b> .....	<b>249</b>
Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil <i>Leília Soares Bortolini, Pedro M. Garcez e Margarete Schlatter</i>	
<b>Capítulo 10</b> .....	<b>274</b>
O caso do português em Moçambique: unidade nacional com base em educação bilíngue e intercompreensão <i>Samima A. Patel e Marilda C. Cavalcanti</i>	
<b>Capítulo 11</b> .....	<b>297</b>
Dicionários e vocabulários ortográficos na constituição da norma <i>Margarita Correia e José Pedro Ferreira</i>	
<b>Capítulo 12</b> .....	<b>319</b>
Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas <i>Marcos Bagno</i>	
<b>Capítulo 13</b> .....	<b>339</b>
O galego e os limites imprecisos do espaço lusófono <i>Xoán Carlos Lagares</i>	
<b>Referências bibliográficas</b> .....	<b>361</b>
<b>Os autores</b> .....	<b>394</b>

## Capítulo 8

# POLÍTICAS DE LÍNGUA, MULTILINGUISMOS E MIGRAÇÕES: PARA UMA REFLEXÃO POLICÊNTRICA SOBRE OS VALORES DO PORTUGUÊS NO ESPAÇO EUROPEU

Maria Clara Keating, Olga Solovova<sup>1</sup>  
e Olga Barradas

### 1. Introdução<sup>2</sup>

Este capítulo ilustra a abordagem sobre políticas de língua, multilinguismo e as migrações que desenvolvemos partindo de etnografias linguísticas que assumem dois lugares subalternos de conhecimento. Iniciámos este percurso a partir de dois projectos de pesquisa de natureza longitudinal: o primeiro, uma pesquisa longitudinal (entre 1990 e 2000) sobre as experiências, vividas por mulheres imigrantes portuguesas em Londres, de alfabetização e práticas multilingues letradas (em português e em inglês), desenvolvida por uma cidadã de nacionalidade portuguesa no Reino Unido (Clara Keating); o segundo, uma etnografia (iniciada em 2004 e agora em fase terminal), no âmbito de um grupo de imigrantes do Leste Europeu numa cidade no centro de Portugal e desenvolvida por uma cidadã de nacionalidade russa radicada em Portugal (Olga Solovo-

1. A contribuição de Olga Solovova neste capítulo enquadra-se no âmbito do seu projeto de doutoramento que tem apoio financeiro de POPH-Fundo Social Europeu e é compartilhado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia de Portugal. Também a contribuição de Clara Keating se insere em projectos de pesquisa financiados pela Fundação Calouste Gulbenkian nos anos 1990.

2. Dado que o novo acordo ortográfico é em si um lugar de tensão ideológica no espaço do português, este texto não segue as novas regras, tendo optado as autoras pelo uso da antiga ortografia do português europeu, assim tornando visível esse mesmo lugar de diferença.

va). Quando colocados lado a lado à escala europeia, estes trabalhos revelaram a acção hegemónica de ideologias linguísticas em concorrência no mesmo lugar e apontaram para a co-habitação de narrativas culturais imperiais e distintos projectos de nacionalidade, que nos permitiram definir estes lugares como eminentemente policêntricos<sup>3</sup> (Keating e Solovova, 2011a, 2011b; Blommaert *et alii*, 2005a; Zentella, A, 2007).

Porque de cariz longitudinal, estes trabalhos encontraram-se também em diálogo com outros trabalhos, outras pesquisadoras e outras perspectivas, que neste texto pretendemos reconhecer, de tal modo foram relevantes para esta abordagem. Da etnografia escolar de Olga Barradas (2004a, 2004b) desenvolvida no Goldsmiths, Universidade de Londres, no contexto educativo dos portugueses de segunda geração em Londres, recorremos à informação sobre o papel das escolas complementares naquela cidade e ao desenvolvimento das políticas educativas no Reino Unido e em Portugal, a quem convidámos a co-autorar este texto. Os diálogos e o trabalho de análise textual de documentos oficiais e políticas linguísticas surgiram também do desafio que nos foi colocado por Margarida Calafate Ribeiro para a preparação de um projecto de formação de professores de português para o Instituto Camões em 2009 (Ribeiro *et alii*, 2010)<sup>4</sup>. Descrevemos brevemente cada um destes trabalhos na primeira seção deste capítulo.

A partir dos novos estudos de escrita e leitura, da antropologia linguística e da educação, dos estudos sociolinguísticos em contextos glo-

---

3. Policentricidade tem vindo a ser usado por analistas do discurso e sociolinguistas para descrever a existência, num mesmo espaço, de regimes de multilinguismo diferenciados cujas percepções são conjuntos aceitáveis de recursos, instigados por lugares diferentes. Ver Blommaert *et alii* (2005a). Cf. também Zentella (2007) sobre o espaço policêntrico da fronteira mexicana e a co-habitação de regimes de bilinguismo distintos no mesmo lugar. Oriundo de abordagens discursivas, este poderia eventualmente entrar em diálogo com o conceito sociolinguístico e sociocognitivo existente de línguas pluricêntricas, já trabalhado para o português por Baxter (1992), e desenvolvido recentemente, para o contexto de Timor-Leste, por Batoreo e Casadinho (2009). Quando falamos de policentricidade, porém, referimo-nos à exploração discursiva de lugares (contextos) de enunciação, permeados por constrangimentos de várias ordens e materialidades (que instigam múltiplos centros) e que afectam a criatividade e o uso performativo que decorre dos e recorre aos conhecimentos em duas ou mais línguas (Keating e Solovova, 2011a, 2011b).

4. O desafio colocado por Margarida Calafate Ribeiro para criarmos equipa para a preparação do projecto de formação de professores no âmbito do Instituto Camões desbloqueou, de forma crucial, muitas das nossas intuições até aí debatidas apenas em espaços restritos. A possibilidade de diálogo transdisciplinar com os estudos pós-coloniais em português, de reflexão de natureza sociolinguística à luz destas abordagens culturais, históricas e literárias deu uma nova respiração ao nosso debate de natureza linguística (mesmo que socio-cultural e discursiva), assim como a possibilidade de pensar a relevância científica e política das nossas intuições no contexto português. À Margarida Calafate Ribeiro, à Hélia Santos e ao Ricardo Cabrita, os outros trabalhadores incansáveis do projecto *Palma da Mão*, dedicamos com gratidão a possibilidade de escrita deste texto.

bais e dos estudos do discurso (Barton, 2007; Duranti e Goodwin, 1992; Wortham e Rymes, 2003; Collins *et alii*, 2009; Blackledge, 2005), o nosso trabalho de cruzamento tem vindo a explorar línguas de descrição — instrumentos analíticos — que melhor permitam descrever e explicar a natureza complexa destes lugares, assumindo desde logo a singularidade das vozes e do conhecimento construído em cada uma das etnografias. Para este fim contribuíram as intuições oriundas de abordagens etnográficas que George Marcus denomina de *multi-sited* (e que aqui traduzimos como *multi-situadas*, cf. Marcus, 1995).

Indo para além das etnografias convencionais que exaustivamente exploram um só sítio, a partir do qual se analisa a actuação de determinadas ordens sociais, a etnografia *multi-situada* assume a multiplicidade de sítios de observação e participação que, quando cruzados, fazem implodir dicotomias até aí dadas como adquiridas (global/local, público/privado, norma/variação, entre outras). Testando os limites da etnografia, a etnografia multi-situada assume a transdisciplinaridade e propõe várias estratégias que permitem seguir as trajectórias encontradas nos lugares de participação e observação, das quais resultam subjectividades etnográficas contraditórias, permeadas por múltiplos compromissos<sup>5</sup>.

Quando colocadas lado a lado, as etnografias nestes dois lugares, situadas nas trajectórias de múltiplos sítios dos seus respectivos trabalhos de campo, ilustraram, de modo particularmente claro, o estatuto intermédio da língua portuguesa no espaço geopolítico europeu, agindo simultaneamente como *língua de estrutura* (língua nacional, oficial, institucional) e como *língua de acção* (de minorias migrantes e como língua franca)<sup>6</sup>,

5. Usando uma metáfora militar, poderemos dizer que estes compromissos estão quase *sitiados* em múltiplos lugares, ou *multi-sitiados*: "Assumir a natureza *multi-situada* de uma pesquisa etnográfica significa encontrarmo-nos perante todo o tipo de compromissos pessoais cruzados e contraditórios. Estes resolvem-se (...) ao tornarmo-nos numa espécie de etnógrafos-activistas, renegociando identidades em sítios diferentes à medida que vamos aprendendo mais sobre um pedaço do sistema mundial" (Marcus, 1995: 113, nossa tradução e adaptação).

6. A noção de estruturação, familiar na tradição sociológica e oriunda de Anthony Giddens, não deixa de fazer sentido como ponto de partida para linguistas sociais. Diz este autor sobre *estrutura social e acção humana*: "Os meios sociais em que vivemos não consistem numa colecção casuística de eventos ou acções. Existem regularidades subjacentes, ou padronizações, nos comportamentos e nas relações humanas. Referimo-nos a estas regularidades através do conceito de estrutura social. (...) Estruturas sociais são feitas de relações e de acções humanas; o que lhes dá padrão é a sua *repetição* ao longo de períodos de tempo e distâncias de espaço. Assim, na análise sociológica, as ideias de reprodução social e estrutura social estão intimamente associadas. Devemos compreender as sociedades humanas como se fossem edifícios que a cada momento se reconstróem pelos próprios tijolos que os compõem. As nossas acções são influenciadas pelas características estruturais das sociedades em que vivemos e crescemos; ao mesmo tempo, recriamos (e até certo ponto transformamos) estes traços estruturais pelas nossas próprias acções" (Giddens, 1989: 19, nossa tradução e adaptação, a partir da versão inglesa da 1ª edição).

parte integrante de regimes de multilinguismo configurados por forças históricas distintas (Keating e Solovova, 2011a, 2011b). Numa segunda secção descrevemos o modo como, no nosso trabalho desenvolvido no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, enquadrámos este olhar plural, indo para além desta dualidade de *estrutura* e *acção*, procurando línguas de descrição que assumam a *superdiversidade* como ponto de partida e permitam olhar para o modo como conceitos hegemónicos de língua agem em dinâmicas de mobilidade, criatividade e constrangimento em contextos dinâmicos radicalmente locais<sup>7</sup>.

Ao longo do trabalho de comparação desenvolveram-se três aspectos que se tornaram alvos de exploração aprofundada: em primeiro lugar, a necessidade de identificar os regimes de uso multilingue e de diversidade linguística em que o português faz parte da equação; em segundo lugar, o reconhecimento da existência de contextos de uso permeados por migrações e mobilidades onde atuam espacialidades e temporalidades sobrepostas; por último, a emergência de políticas de língua, a escalas microscópicas informais, mas também macroscópicas e de carácter institucional, que lidam com este fenómeno complexo e policêntrico.

Os valores do português europeu tornam-se, neste capítulo, o estudo de caso, o ponto de encontro das trajectórias das hegemonias linguísticas que se manifestam em dois conjuntos de documentos oficiais: um, lido por cidadãos de nacionalidade portuguesa vivendo no estrangeiro, o outro, lido por falantes de línguas estrangeiras em Portugal. Observamos como o estado português age simultaneamente em duas posições discursivas: por um lado, definindo o português como língua de migração, por outro, língua oficial de um estado-nação europeu historicamente construído como monolíngue. As trajectórias permitem-nos ainda observar o investimento monolíngue no português como língua moderna, de prestígio internacional e mundial que, evocando lusofonias como mais-valias,

---

7. O processo de globalização das duas últimas décadas alterou de forma dramática a configuração da diversidade social, cultural e linguística em todas as sociedades mundiais. Dada a natureza difusa da migração desde os anos 1990, a multiculturalidade tem vindo a ser substituída por um processo que Stephen Vertovec (2007) chama de *superdiversidade*, caracterizado pela multiplicação potencial dos critérios de categorização das migrações. Num texto recente, Jan Blommaert e Ben Rampton apropriam este conceito para apontar a necessidade de des-pensar as línguas, o linguístico e o verbal como um entre muitos outros regimes semióticos em que, assumindo simultaneamente a desigualdade, a criatividade e a normatividade, se procuram formas de olhar para os contextos como lugares em que os intervenientes se orientam bem mais para além do evento comunicativo em que participam, em actividade e em ideologia (estas histórica e culturalmente situadas e imaginadas), que melhor se trabalham através de metodologias que combinam a linguística e a etnografia (Blommaert e Rampton, 2011: 2).

silenciam os repertórios multilingues em que se encontram, estes mesmos com outros significativos capitais simbólicos (Heller, 2007).

Os dados gerados ultrapassam de longe os documentos oficiais que aqui analisamos. Contextualizamos a sua recolha na terceira seção, à luz de uma outra das escalas de acção cujas trajectórias seguimos — as escolas complementares. Ao seguir de perto as trajectórias textuais dos documentos oficiais, identificamos os espaços que deles emergem discursivamente. Em ambas escalas de análise sociolinguística — escolas complementares e textos oficiais — assistimos a uma transição discursiva que enuncia o português como língua moderna, propícia a dispositivos discursivos de auditoria e avaliação públicas<sup>8</sup>. Este processo de “modernização” é acompanhado por um processo de “monolingualização”, ou seja, separação institucional das línguas por domínios e espaços sociais, onde tanto a nível individual como a nível institucional (nas escolas complementares) se vão erodindo até à extinção (ou mesmo destruição) as experiências informais e eminentemente criativas de uso, aprendizagem e legitimação de práticas alternativas — não necessariamente quantificáveis — que partem da experiência vivida de socialização multilingue.

Concluimos em tom auto-reflexivo, explorando o modo como esta experiência de comparação e de escrita colaborativa (em que deixámos as nossas vozes locais falar, em caleidoscópica autoria) nos permitiu identificar linhas de acção e reflexão futura, tanto do ponto de vista teórico e académico como do ponto de vista da acção e prática nos contextos dos nossos trabalhos.

## 2. As etnografias linguísticas

### 2.1. *Português no Reino Unido*

No seu estudo sobre a migração portuguesa em Londres, Clara Keating deteve-se nas rotas individuais dinâmicas e informais por práticas verbais, multilingues e letradas, manifestas por um grupo de mulheres adultas portuguesas em Londres no processo da sua realocação de Portugal para Londres e em Londres ao longo de um período considerável

---

8. À importância dada à língua nas políticas públicas de integração social e educação associam-se os discursos de regulação vindos do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Deparamo-nos assim com um processo de avaliação de competências e conhecimentos linguísticos que colabora para a normatização de sistemas emergentes denominados Português Língua Estrangeira (PLE), ou, em Portugal, Português Língua Não Materna (PLNM), esses sim agora isolados e tornados objectos de investigação, quantificação, qualificação, avaliação, auditoria e até mesmo comercialização.

de tempo. Estes percursos foram vistos como processos semióticos dinâmicos, situados tanto nas suas experiências íntimas e biográficas (manifestas nas suas narrativas, em histórias de vida e biografias linguísticas), como nas subjectividades propiciadas pelas próprias práticas híbridas e bilingues de escrita e leitura por elas vividas e narradas, e, em muitos casos, observadas e documentadas. Alguns princípios da teoria de actividade de inspiração vigotskiana, um enfoque nos ciclos de vida destas mulheres, assim como nos actos discursivos concretos, participados e observados em eventos situados, permitiu desenvolver um olhar discursivo para a "pessoa na acção e no fazer" ("the person in the doing" em diálogo com o conceito de "the person in history", cf. Holland e Lave, 2001), posicionada por constrangimentos históricos que configuravam as subjectividades destas mulheres numa justaposição de discursos da "emigração" e/ou de "cidadania europeia" (sustentados em práticas, eventos e textos oficiais e/ou mediáticos) no espaço cosmopolita e poliglota da cidade de Londres também em constante transformação e mudança nos finais do século XX (cf. Keating, 2005, 2009).

Dado que nos focamos aqui em políticas linguísticas que agem em contextos locais e comunitários, o trabalho desenvolvido pela co-autora deste trabalho, Olga Barradas, foi particularmente relevante para os nossos propósitos. Desde os anos 1990, Olga Barradas tem vindo a acompanhar as dinâmicas educativas de alunos portugueses em escolas comunitárias de português na cidade de Londres, em trabalho de pesquisa-acção, simultaneamente professora de português de comunidade e pesquisadora no Goldsmiths, Universidade de Londres. Tendo sido participante no estudo de Clara Keating, assim como professora entrevistada e agente educativa no seio da comunidade portuguesa em Londres, muito do trabalho sobre políticas educativas para portugueses nesta cidade origina da sua pesquisa entretanto já publicada, em particular no que concerne os graus de sucesso e insucesso escolar, acesso/exclusão de alunos portugueses no sistema educativo britânico e o papel das escolas complementares, acompanhando na prática escolar da última década o desenvolvimento de políticas educativas de ambos governos britânico e português (Barradas, 2004c, 2007, 2008).

## *2.2. Línguas eslavas em Portugal*

As línguas eslavas não faziam parte da paisagem linguística de Portugal até finais do século XX — altura em que os padrões de migração

e mobilidade mudaram drasticamente por toda a União Europeia. A entrada do país no espaço europeu e o fechamento de fronteiras, regulado pelo Tratado de Schengen, o desmoronamento do Pacto de Varsóvia e da União Soviética, bem como o financiamento europeu das grandes obras em Portugal contam-se entre os factores responsáveis por sucessivas vagas de migração dos países de Leste da Europa para Portugal. Em 2002, pela primeira vez na história do país, a comunidade ucraniana ultrapassou em número a comunidade cabo-verdiana, a habitual líder de estatísticas de migração em Portugal. Nesse mesmo ano, o inquérito nacional realizado no âmbito do projecto "Diversidade Linguística" (em articulação com o Ministério da Educação) registou 54 línguas diferentes nas 410 escolas que participaram no estudo (Mateus, 2011, 16), entre elas o russo, ucraniano e o bielorrusso. De acordo com as estatísticas recentes fornecidas pelos Serviços para Estrangeiros e Fronteiras no seu portal (sefstat.sef.pt), até 20 por cento da população estrangeira a viver em Portugal em 2009 tinha origens nas repúblicas da antiga União Soviética. Em 2005, o russo e o ucraniano eram representados como "línguas minoritárias significativas na educação" da região do Norte e do Centro do país (Feytor Pinto, 2008, 82-83).

O reconhecimento acrescido desta diversidade linguística necessitava de enquadramento numa política de línguas. Baseando-se na proeminência de várias comunidades de falantes no país, Feytor Pinto (2008) distingue dois períodos na política linguística em Portugal das últimas décadas: em primeiro lugar, o 'período africano' (1990-1999), que reconhece a crescente presença de línguas africanas e crioulos de base lexical portuguesa na paisagem linguística; em segundo lugar, o 'período eslavo' (2000-2004), que coincide com a construção de conceito de Português como Língua Não Materna. Finalmente, em 2005, assiste-se a uma mudança drástica na política de línguas em Portugal, com a criação intensa de nova legislação que regula a imigração, as condições de acesso à nacionalidade e à educação.

Ainda em curso, a pesquisa etnográfica no contexto da imigração do Leste Europeu em Portugal nasce de um pequeno estudo-piloto iniciado em 2004 sobre as experiências bilingues e biletreadas de alfabetização, numa escola informal fundada pela pesquisadora, de um grupo de crianças de origem do Leste Europeu e imigradas numa cidade do centro de Portugal (Solovova, 2008). Dada a utilização de abordagens historico-culturais para a explicação dos processos de escrita e leitura observados,

a orientação mais cognitiva de aprendizagem individual das crianças do estudo-piloto transformou-se numa etnografia do próprio contexto informal da escola e das políticas de língua aí evidenciadas.

Acompanhando o processo de desenvolvimento de uma identidade institucional pública enquanto associação de imigrantes, este espaço comunitário (escola complementar/associação) revelou duas tendências: por um lado, uma gradual exotificação das línguas e das culturas das comunidades imigradas por autoridades portuguesas; por outro lado, a redistribuição dos valores das línguas conforme os objectivos pragmáticos de agentes adultos no contexto da escola informal multilingue.

Em interacção e negociação com a língua portuguesa a várias escalas (interpessoal, local e institucional, entre outras), a língua russa foi ganhando força, simultaneamente empurrando outras línguas — como o ucraniano e o bielorrusso — para as margens do espaço da escola complementar. As dinâmicas de ensino de língua na escola complementar foram sendo negociadas em diálogo entre as estratégias pedagógicas trazidas dos contextos soviéticos e pós-soviéticos e as práticas correntes nas escolas portuguesas. As políticas emergentes do Português como Língua Não Materna corroboravam as opções tomadas pelos actores educativos do contexto da escola complementar, justificando assim a acção asfixiante do russo em relação às outras línguas. Neste sentido, ressurgiram as distribuições linguísticas hierárquicas dos tempos soviéticos, onde o valor simbólico do russo era associado ao progresso e à cultura geral, mesmo apesar da (ou graças à) existência de quotas especiais para o uso de línguas nacionais (Alpatov, 1997). Agora, como antes, e desta vez na diáspora, o russo era visto como a solução racional e prática.

Oriundos das trajectórias individuais de aprendizagem e ensino dos adultos, tal como manifestas nas suas opiniões, estas hegemonias linguísticas apoiaram-se mutuamente no contexto de co-habitação do português, inglês e línguas eslavas. Elas foram sendo reproduzidas e negociadas em momentos concretos de interacção verbal e social, consoante a configuração discursiva permeada por valores — muitos deles normativos e puristas — associados aos registos escritos e orais, nas várias línguas, em jogo nos eventos observados. Foram estas hegemonias que nos levaram a ver como o multilinguismo discursivamente se constrói aqui como uma soma de línguas diferentes, fixas, discretas e separadas, implícitas ainda no ensino de línguas em Portugal e na Rússia. Segundo este modelo de multilinguismo, a dicotomia entre língua de acção vs. língua de estrutura

faria todo o sentido, não fossem os próprios dados gerados no contexto a argumentarem a favor de um modelo mais flexível e dinâmico de reconhecimento dos contextos e dos recursos multilingues, sendo para aí que apontam, em interessante contraponto, as análises feitas nos dois espaços<sup>9</sup>.

### 3. O português europeu e as migrações em português na Europa: estrutura, acção, mobilidade

Apesar de já conhecida e amplamente tratada nas ciências sociais, a abordagem do fenómeno das migrações portuguesas a partir de uma perspectiva que assume a posição intermédia de Portugal como portal de fluxos migratórios, ora importando ora exportando força laboral (seres humanos, falantes de línguas naturais) para estruturas institucionais sobrepostas no contexto europeu (Baganha, 2001: 147, Santos, 1995, 2001), abre a possibilidade inovadora de reconhecer o uso do português na Europa a partir de uma pluralidade de posições estruturais e institucionais que operam simultaneamente nos mesmos espaços de acção. Por estas razões usámos o português como o nosso primeiro ponto de comparação, apesar de reconhecermos que as histórias — e os nexos das redes de contacto, até mesmo geopolíticos — seriam outros, caso abordássemos os mesmos contextos a partir das outras línguas presentes naqueles lugares: na cidade de Londres, o inglês, o português de outros países lusófonos, os crioulos cabo-verdianos ou jamaicanos, entre tantas outras; no centro de Portugal, o russo, o ucraniano, o bielorrusso, entre outras também.

Usada por população migrante com experiência vivida em múltiplas trajectórias, a língua portuguesa emerge, desde os tempos da primeira modernidade e dos contínuos fluxos migratórios ao longo da história, como um recurso criativo, de contacto e criouliização, e, agora no século XXI, útil para a mobilidade em nichos da vida social. Uma vez vista como língua mundial de estados-nação (Portugal, Brasil ou outros países

---

9. As interacções acima indicadas reflectem e reflectem-se nas dinâmicas de ensino-aprendizagem presentes em situação de escola complementar nos dois contextos. As estratégias desenvolvidas pelos professores revelam a negociação ecológica e a participação ativa dos alunos na construção de línguas-identidades e línguas-negociação de identidades (Valdés *et alii*, 2008; Hornberger, 2007). Quando nos foi colocado o desafio de formar de raiz um projecto de formação de professores do ensino primário e pré-primário de português no estrangeiro por uma das instituições portuguesas principais de divulgação da língua portuguesa — o Instituto Camões —, assumimos como princípio operativo esta mesma heterogeneidade. Enunciamos assim a necessidade de criação de consciência crítica, situada e local do uso do português em diversas configurações multilingues, assim como a necessidade de um enfoque na socialização linguística e semiótica que aponta para outras dinâmicas de desenvolvimento para além da aquisição do português.

de língua oficial portuguesa), língua oficial europeia, parte integrante do multilinguismo europeu ou língua oficial de organizações internacionais como as Nações Unidas, língua internacional africana que, a par do inglês, e, por vezes, do francês e do árabe, funciona como língua de trabalho das grandes organizações africanas, desde a União Africana, SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), ECO-WAS (Comunidade Económica dos Estados da África Ocidental), o português é língua de instituições, burocracias ou estruturas — relacionada com projectos nacionais e transnacionais mais a sul do que a norte do globo. Outras vezes, ela é vista como língua menor, subordinada, associada a nichos de deslocalização e relocalização (urbana, rural, ou outra em movimento, mas sempre radicalmente local) de falantes de português que vivem vidas de resistência e sobrevivência informal a outras línguas de maior prestígio (e até mesmo, como língua europeia reconhecida como menos usada, junto do húngaro, do búlgaro, do polaco ou do letão). Reproduzindo prestígios alternativos no âmbito de racionalidades diaspóricas associadas a exílios ou a "comunidades lusofalantes", encontramos a força do português a agir nas linhas de fuga de lugares de poder, colaborando para a construção de cosmopolitismos alternativos ou contra-hegemónicos (Deleuze e Guattari, 1987; Santos, 1994, 1995; Capinha, 1993; Capinha e Galano, 1996).

Uma perspectiva diaspórica sobre o português não pode, por isso mesmo, dissociar-se de uma outra pós-colonial. A presença do português no mundo é resultado de múltiplos processos históricos associados aos projectos coloniais e às temporalidades desta colonização com efeitos profundos na condição pós-colonial, permeada de traumas, de todos os actores envolvidos. Esta perspectiva é colocada na pesquisa de Margarida Calafate Ribeiro de um modo particularmente perspicaz no trabalho que desenvolve sobre língua portuguesa como património, e por ela eloquentemente enunciada também no projecto de formação de professores, para o qual nos desafiou:

Nas margens dos discursos eurocêntricos existiram sempre outras versões, que foram evidenciando a existência de diferentes sujeitos etno-culturais, também falantes da língua portuguesa, capazes de narrar uma outra história. A narrativa dessas outras histórias foi também feita na língua imperial, tomada em muitos momentos de luta política — e para usar a expressão de José Luandino Vieira, como "um troféu de guerra" — e nela foi introduzida e pronunciada a diferença cultural que justificou os actos políticos das várias independências políticas, sociais e culturais. A partir de então, e por vocação

nacionalista, outras leis foram criadas, outros programas de ensino da língua e de história foram produzidos e adoptados (...) Quando hoje falamos da língua portuguesa nas suas dimensões europeia, brasileira e africanas e nas diásporas que criaram e criam no contexto das mobilidades e migrações, temos de reflectir sobre o conjunto de passados com temporalidades próprias que lhes estão na origem, e que geraram a pluralidade externa do colonialismo português e a sua grande diversidade interna (Ribeiro *et alii*, 2010).

Num mundo cada vez mais global, permeado de fluxos migratórios formais ou informais, e de movimentos de refugiados, a língua portuguesa torna-se um estudo de caso que nos permite localizar as dinâmicas de poder e ideologia nos contextos do encontro e do contacto linguístico, muito dele fortuito, configurado por mobilidades e pela co-habitação de projectos históricos transportados nessas mesmas bagagens em movimento e encontro, que agem no momento microscópico do uso do português. Sendo parte intrínseca de projectos nacionais em desenvolvimento, e existindo em repertórios multilingues configurados de modos distintos conforme os espaços e as temporalidades plurais dessas diásporas, o português faz-se também pela capacidade estratégica de quem acha que o usa em momentos de reconhecimento das forças dominantes em jogo, e na identificação em improvisado das linhas de fuga possíveis em tempos e lugares concretos.

Esta tensão de reconhecimentos situados em forças centrífugas e centrípetas é, nos estudos sociolinguísticos e do discurso, de primordial importância. Dela se infere, também, a parcialidade desse mesmo reconhecimento, e o modo como o que é dominante num lugar pode ser subalterno no outro. A perspectiva de uma hermenêutica diatópica (cf. Santos, 2004), ou seja, a ideia da impossibilidade da completude, da necessidade de diálogo, comparação e confronto com outras configurações histórico-culturais, foi o ponto de partida que nos permitiu compreender o carácter dinâmico, híbrido e policêntrico do uso multilingue em sociedades contemporâneas, situado em configurações momentâneas e simultaneamente históricas de poder, agindo localmente e narradas de modos distintos pelos participantes envolvidos (cf. Keating e Solovova, 2011).

A nossa abordagem às línguas é, por esta mesma razão, crítica e discursiva, no sentido da construção, reinvenção e reforço performativos de qualquer língua (suas estruturas, registos, géneros e estilos), ou seja, *no uso e na negociação concreta da sua existência/reconhecimento "como se fosse língua"* (já que línguas são invenções), *em contextos heteroglóssicos e de alteridade*. É este sentido que orienta a visão de autores como Ofélia

Garcia (2009) ou Li Wei (2011). Analisando a língua (a partir de uma definição em inglês) "como verbo de acção" (*linguaging*, cf. Garcia, 2009 ou *translanguaging*, Wei, 2011), estes autores assumem a natureza primordial do uso, do meio e da interacção verbal e textual de onde emerge o reconhecimento, também político, da língua, agindo a escalas microscópicas informais, mas também macroscópicas e de carácter institucional, sustentadas por vozes que apontam para determinadas hegemonias linguísticas. Em português — e no sentido de revalorizar e celebrar, no sentido *performativo* de Judith Butler (Butler, 1997), um termo menor — poderíamos traduzir esta abordagem pelo termo bem português de *linguajar*. Desta reflexão não é possível dissociar a historicidade deste linguajar, que as abordagens da teoria da actividade (Engeström, 1999) nos têm vindo a propiciar.

A enunciação das três dinâmicas agindo nos valores simbólicos do português — língua de estrutura, língua de acção e língua de mobilidade (ou movimento) — permite-nos reconhecer, em contextos concretos, a existência simultânea de espaços estruturais e institucionais que se sobrepõem e a possibilidade de brechas que o encontro de hegemonias distintas propicia, já descritas det lhadamente em trabalhos anteriores (Keating, 2009; Keating e Solovova, 2011). É nestas brechas que se propõem as linhas possíveis de movimento, criatividade e reinvenção emancipatória, que melhor se tornam visíveis quando usando metodologias *multi-situadas* e com o cariz longitudinal desenvolvido por pesquisadoras em lugares subalternos, tal como aquele em que os trabalhos aqui mencionados se sustentam.

O trabalho desenvolvido, tanto nas etnografias como no projecto que as reuniu com os estudos pós-coloniais, resultou num diálogo interdisciplinar enriquecedor que nos permite contemplar os seguintes pontos:

- (a) Identificar, na observação do quotidiano informal em contextos de uso multilingue, os processos discursivos de construção de línguas — portuguesa ou outras;
- (b) Descrever esta produção e apropriação discursiva no momento do encontro entre indivíduos, artefactos materiais e tecnologias, objectos letrados (textos impressos, seus géneros, estilos e registos, entre outros), espaços e instituições, regimes de uso e interacção comunicativa situados em tempor lidades e espacialidades concretas;
- (c) Acompanhar os processos de legitimação e institucionalização deste *fazer de línguas* (ou *linguajar*) ao longo de escalas de tempo

de curta, média ou longa duração: integrar, apropriar, reinventar experiências prévias em contextos formais (educativos, por exemplo), como modos de “integração institucional”, tal como esta se manifesta no uso linguístico, nas rotas e nos processos de reciclagem discursiva;

- (d) A cada passo e momento, questionarmo-nos: quais as experiências que foram descartadas ao longo do percurso? E de que modo são, foram ou podem elas vir a ser retomadas ao longo de uma dada escala temporal?<sup>10</sup>

#### 4. Contextos e escalas: as escolas comunitárias, os textos oficiais

Os olhares aqui apresentados comparam as dinâmicas de busca de identidade, legitimação, sobrevivência e manutenção linguística por falantes de línguas em situação minoritária. Por razões de economia, apresentamos aqui duas escalas em que esta comparação se tornou mais evidente: a primeira, à escala comunitária, as escolas complementares (escolas portuguesas em Londres e escola russóфона em Portugal), com as suas trajectórias e possibilidades de acção acompanhadas ao longo de uma década por Olga Barradas e Olga Solovova e nas quais nos detemos apenas brevemente; a segunda, à escala das políticas públicas, as trajectórias discursivas emergentes nos textos legislativos e documentos oficiais vitais para falantes de português europeu no estrangeiro e para falantes de outras línguas em Portugal, recolhidos e recorrentes nos quatro trabalhos de onde retiramos os nossos dados.

##### 4.1. As escolas comunitárias ou complementares

O enfoque adoptado por Olga Barradas e por Olga Solovova nas escolas complementares é um nicho interessante, um lugar não formal que ilustra de modo bem claro as dinâmicas de estrutura e acção envolvidas no papel do português em repertórios multilingues distintos. Vistas como voluntárias, as escolas complementares são, nas palavras de Vally Lytra e Peter Martin sobre as escolas complementares no Reino Unido

10. Esta reflexão conjuntural, de natureza comparativa, foi explorada numa conferência plenária e no *workshop* que Clara Keating apresentou em julho de 2010 a convite da Universidade de Jyväskylä no colóquio *Who Needs Languages? Micro and Macro Perspectives into Language Education Policies*. O texto deste capítulo é um resultado — enunciado e desenvolvido agora em português — destas mesmas explorações. Para mais informação acesse: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/solki/en/news/whoneedslanguages>.

(Lytra e Martin, 2010), organizadas por comunidades com afinidades linguísticas, culturais ou religiosas com vista à manutenção de identidades culturais face ao risco da sua erosão ou extinção. “Complementares” porque complementam a educação formal das sociedades de acolhimento, elas afirmam porém uma identidade e herança que resiste à educação formal, normalmente vista como pouco satisfatória ou insuficiente, tanto pelas crianças como pelos adultos falantes de línguas minoritárias, apontando para um conjunto de políticas de língua à escala doméstica e familiar que carecem de pesquisa aprofundada<sup>11</sup>. Assumindo o multilinguismo como ponto de partida, elas adoptam pedagogias flexíveis que complementam a educação formal, criando espaços que permitem o desenvolvimento de alguns dos aspectos dos repertórios e identidades multilingues de crianças e adultos, normalmente não reconhecidas pelas escolas oficiais, pelas comunidades académicas ou pelas políticas educativas das sociedades dominantes.

O enfoque nas escolas complementares permite analisar a intervenção directa ou indirecta dos estados nação e das suas projecções “no estrangeiro”, assim como as possibilidades de acção que algumas línguas — mas não todas — têm em distribuições multilingues específicas. Estas dependem do capital simbólico, do grau de reconhecimento, apoio e investimento que os estados dão à provisão de língua materna, tanto dentro como fora dos limites do território nacional. As possibilidades de acção pública para ambas as escolas observadas estavam associadas, para além dos graus de intervenção das instituições formais dos países de origem, ao reconhecimento oficial do estatuto da língua minoritária na sociedade de acolhimento (se língua europeia, não europeia ou de país terceiro, língua moderna presente ou ausente no sistema educativo nacional, língua de herança, língua segunda ou estrangeira) configuradas de modos distintos pelas sociedades de acolhimento e pelas correspondentes tradições disciplinares historicamente situadas<sup>12</sup>. Para além disso, influía também o tempo de permanência da língua na sociedade de acolhimento, associada a lutas de curto ou de longo prazo — e das práticas já desenvolvidas — das comunidades minoritárias na procura intencional de nichos de visibilidade e reconhecimento oficial, ou,

11. Para uma exploração destas políticas familiares em Portugal, ver o trabalho desenvolvido por Olga Solovova na sua dissertação de doutoramento, ainda em progresso.

12. Por si sós, elas necessitariam de cuidadosa reflexão epistémica aliada ao desenvolvimento disciplinar da linguística ou das “ciências da linguagem” nos vários lugares.

pelo contrário, de nichos de resistência à visibilidade pública, em lógicas de fechamento<sup>13</sup>.

Uma análise textual dos documentos oficiais relativos às escolas complementares ou comunitárias — e das suas trajectórias ao longo dos últimos anos — permite-nos observar o modo como discursivamente se vão construindo, à escala das políticas públicas, estes mesmos espaços de acção<sup>14</sup>. Por isso mesmo passamos, já na seção seguinte, à sua descrição e do enquadramento analítico, demonstrando de modo breve e necessariamente sucinto, algumas das conclusões a que chegámos. Foi mais este olhar cruzado que nos ajudou a assistir ao modo como a sociedade portuguesa se encontra, no momento da escrita deste texto, lidando e, na maioria das vezes, resistindo, em tempo de crise económica e financeira, à natureza multilingue dos seus recursos no momento em que se define como europeia, mas, ao mesmo tempo, configurada por outros multilinguismos permeados por outros lugares e temporalidades que passam ao largo desta mesma identidade.

#### 4.2. Os textos

O primeiro conjunto de textos é lido por cidadãos de nacionalidade portuguesa vivendo no estrangeiro, e regula a provisão do ensino de português no estrangeiro. Dada a transição estrutural nesta área de acção política, colocámos em confronto dois textos oficiais: Decreto-Lei n.º 165/2006, de 11 de agosto, e o Decreto-Lei n.º 165-C/2009, de 28 de julho, que enuncia a transição política do governo português no que respeita a provisão de português no estrangeiro. Contextualizamos estes textos, não só à luz das trajectórias das escolas comunitárias ou complementares em Londres, mas também dos seus efeitos concretos no terreno, bem ilustradas no trabalho de Olga Barradas.

O outro conjunto de textos, lido por falantes de línguas estrangeiras em Portugal, parte da perspectiva da “integração linguística”, proces-

---

13. Apesar de invisível para alguns, é de longa duração a presença de portugueses em Londres, assim como sedimentada a presença da emigração portuguesa nesta cidade. Em contraponto, a presença de população migrante oriunda de países de Leste é recente em Portugal, tendo já atingido um grau de visibilidade e de participação cívica considerável. A vontade ou o alheamento das duas populações na participação da vida pública, assim como as possibilidades históricas do seu reconhecimento e visibilidade, são factores fundamentais que contribuem para a explicação destas realidades e que só parcialmente nos foi possível explorar.

14. Tal como já mencionámos, esta é uma entre muitas outras escalas de acção cujas trajectórias seguimos. Não partilhamos por isso mesmo, de uma perspectiva *top-down* da política linguística, mas colocamo-la à luz das outras escalas em acção (*grounded*, vertical e até mesmo horizontal) nos mesmos espaços.

so assim denominado por documentos da União Europeia, produzido pelo *High Level Group of Multilingualism* (Comissão Europeia, 2007). Ele caracteriza-se, por um lado, pelo tipo de apoio a imigrantes no processo de aprendizagem de português e, por outro lado, pelo grau de reconhecimento de línguas de imigrantes enquanto recurso linguístico. Os documentos analisados são vitais na regulação das vidas de imigrantes e falantes de outras línguas em Portugal. O primeiro, o Plano de Integração de Imigrantes (PII) (Conselho de Ministros, 2007), é um conjunto de acordos interministeriais, que propõe medidas e metas políticas para o período de três anos (2007-2009; 2010-2012) para a integração social, cultural e económica de imigrantes. Analisamos a primeira edição do Plano, uma vez que o governo português considera que as metas foram atingidas a 80 por cento. O segundo texto representa as linhas orientadoras traçadas pelo Ministério da Educação de Portugal para regular a provisão do Português como Língua Não Materna (PLNM) (DGIDC, 2005) no currículo educativo nacional. Também a análise destes textos será enquadrada pelo trabalho etnográfico, na escola complementar russófona em Portugal, com uma breve descrição dos seus efeitos no desenvolvimento dos recursos possíveis dados a adultos migrantes para a educação das suas crianças.

## 5. Enquadramento e análise

### 5.1. O enquadramento analítico dos textos

Focamo-nos nas representações em curso que emergem dos quatro textos seleccionados. Porque incluídos em racionalidades locais estes textos — e a exploração das suas representações — encontram-se numa rede de trajectórias de outros textos e acontecimentos em línguas outras que não o português. Por exemplo, textos públicos oriundos da academia e dos meios de comunicação social em português, inglês, russo, ucraniano, assim como textos orais — multilíngues — produzidos em entrevistas com adultos e crianças migrantes, em contextos formais, semi-formais e informais, que ultrapassam largamente este capítulo e esta análise, aqui necessariamente superficial.

Porque reúne recolhas produzidas em lugares e com metodologias distintas, recorreremos a uma panóplia de abordagens críticas ao discurso, sem uma preocupação rigorosa em uma só escolha teórica do modelo utilizado, assumindo, por isso mesmo, a sua natureza ecléctica e explora-

tória. Seguindo Pertti Alasuutari, este foi um processo de "*bricolage*", em que usámos métodos específicos onde e quando necessário:

... o princípio de fundo dos estudos culturais é fazer uso de todas as teorias e métodos que se tornem relevantes para desenvolver olhares e intuições sobre o fenómeno em observação. No esforço de evitar a acusação de se ser eclético, pode cair-se no risco de exercitar uma correcção teórica tal que torna o trabalho intelectualmente monótono ou monocórdico. Em vez disso, os estudos culturais começam pela ideia de que teoria e métodos não se devem tornar formas de cegueira mas antes perspectivas adicionais sobre a realidade. A metodologia dos estudos culturais tem sido várias vezes descrita através do conceito de *bricolage*, que assim assume uma postura suficientemente pragmática e estratégica que permita a selecção e aplicação de metodologias e práticas distintas. A perspectiva dos estudos culturais dá ênfase à ideia de que o verdadeiro objectivo da pesquisa não deverá ser o de repetir as "velhas verdades", mas antes procurar encontrar novos pontos de reflexão que permitam contribuir para o discurso científico e público sobre os fenómenos sociais. (Alasuutari, 1995: 2, nossa tradução e adaptação)

Para o trabalho de análise destes textos em particular, foram-nos úteis instrumentos como a análise do discurso crítica adaptada ao português (Ramalho e Resende, 2011), entre outros tipos de abordagens de cariz discursivo e pragmático (como identificação de metáforas, uso de pressuposições, colocações sintácticas e topicalizações, intertextualidades, indexicalidades, reapropriação e re-textualizações face à comparação de textos produzidos em períodos de tempo distintos, cf. Blommaert 2005). Estas análises em "*bricolage*" — utilizando metodologias distintas consoante os contextos e os produtos materiais das escritas etnográficas e das recolhas nos espaços de pesquisa — permitiram-nos compensar as fragilidades, triangulando a observação do re-escalar, ou seja, da recontextualização de aspectos sobre a língua em outras escalas de significação, e assim cruzar análises, observações e conhecimentos prévios construídos pelas pesquisadoras no terreno, que, postos a um serviço colaborativo comum, nos permitiram chegar a determinadas interpretações textuais e discursivas.

Este tipo de opção vai ao encontro das abordagens críticas ao discurso, que, em vez de um conjunto distinto de métodos específicos, se articula em torno de um compromisso filosófico de desafiar o poder dos discursos hegemónicos, que de um modo ou outro oprimem, constroem ou subjagam (Wodak, 1996). Esta "nebulosidade" de métodos, talvez dialogando e reflectindo algumas das suas tendências pós-modernas, tem as suas críticas (Blommaert, 2005). Aceitando-as com algumas reservas, defendemos porém aqui que as abordagens críticas ao discurso são re-

levantes para uma observação do planeamento e da política linguística pelas seguintes razões: em primeiro lugar, a sua atenção às várias camadas de contexto em que um texto é produzido e interpretado é útil porque acompanha a identificação das múltiplas dimensões e escalas de contexto pelos quais as políticas linguísticas devem passar; em segundo lugar, o enfoque nas questões de discurso e poder ajudam a explorar de que modo as políticas de língua e os discursos sociais hegemonicamente moldam a educação e ajudam a esculpir o ensino de línguas num sentido da legitimação apenas das práticas monolíngues. Em terceiro lugar, dado que as abordagens críticas ao discurso reconhecem o poder dos discursos à escala macro, elas permitem a existência de contra-discursos (que assim interpretam e apropriam políticas linguísticas de modo agentivo, emancipatório e transformador). A abordagem crítica aos discursos das políticas de língua, então, tem como enfoque principal as articulações entre os textos de política de língua e os discursos que os permeiam e circundam por dentro e por fora, nas redes e nexos discursivos que fomos previamente identificando (Johnson, 2009: 151)<sup>15</sup>.

Nas duas secções que se seguem, discutimos, num primeiro momento, o modo como as abordagens críticas ao discurso auxiliam o entendimento etnográfico das políticas linguísticas, articulando textos com a narrativa etnográfica dos contextos (neste caso, em Londres). Detemo-nos, num segundo momento, numa análise textual à luz de práticas discursivas vividas em Portugal. Com isto pretendemos também ilustrar a maneira como tentámos operacionalizar o cruzamento dos nossos três olhares.

## *5.2. Textos e contextos: provisão de português para residentes no estrangeiro*

Da perspectiva do governo português, o decreto-lei de 2006 reconhece a provisão do ensino da língua portuguesa como parte integrante da sua missão e projecto nacional, como ordem de trabalhos que providencia aos cidadãos nacionais e seus descendentes o direito constitucional à língua nacional. Ao apropriar a diversidade de experiências passadas

15. A reflexão de David Cassels Johnson articula as abordagens críticas do discurso com a etnografia linguística, criando "... uma metodologia heurística que permita conduzir a recolha de dados no âmbito de uma etnografia de políticas linguísticas: deveremos considerar (1) actores e agentes; (2) objectivos; (3) processos, (4) discursos que moldam e pe peñuam a política, e (5) as dinâmicas dos contextos sociais e históricos em que as políticas se encontram e existem, tendo em conta que nenhuma destas categorias nem é estática nem se exclui uma à outra (Johnson, 2009: 144). Confrontar também o trabalho de análise histórico-discursiva desenvolvido pela Universidade de Lancaster, no âmbito do projeto europeu Dylan, financiado pelo 6º Quadro Europeu. (Krzyszowski; Wodak, (2007, 2008). [http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/index.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/index.php).

de ensino de língua materna no estrangeiro — tal como estas haviam sido apoiadas por instituições governamentais portuguesas (Ministério da Educação, Ministério dos Negócios Estrangeiros, Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas), este decreto-lei enuncia um número de princípios que regulamentam o ensino, o financiamento da língua materna dos “emigrantes”, assim como a ligação com as associações locais e as comunidades escolares em várias partes do mundo, no sentido de unificar políticas de apoio a cidadãos nacionais em situação de emigração, e no contexto do apoio às “comunidades portuguesas no estrangeiro”.

É também de assinalar que a versão de 2006 desta lei foi promulgada pelo Ministério da Educação no mesmo ano em que o governo decidiu nomear o Instituto Camões como o corpo institucional que unificaria a provisão e a divulgação da língua e da cultura fora do território nacional.

Na versão do decreto-lei de 2009, o Ministério dos Negócios Estrangeiros assume o controlo total do sistema de provisão do ensino de português no estrangeiro, implementando um número de políticas que serão cruciais, não só para o desenvolvimento da língua de cidadãos de nacionalidade portuguesa e europeia, como para as vidas das escolas complementares em vários locais do mundo, não havendo, no texto oficial, distinção entre comunidades localizadas na Europa ou comunidades localizadas em outros contextos geopolíticos. O apoio às escolas de comunidade, associações de imigrantes ou escolas complementares é enquadrado num argumento que define o português como língua moderna, estrangeira e internacional, a partir de uma administração pública sustentada por discursos de avaliação de qualidade, eficiência e responsabilização dos actores institucionais (auditoria). Quando colocados lado a lado, os textos de 2006 e 2009 apontam para um re-escalar dos sentidos associados à provisão do ensino do português, que de missão educativa às comunidades da diáspora (sustentadas em discursos sobre a emigração portuguesa e das comunidades), se re-coloca à luz de racionalidades cosmopolitas numa nova ordem de mercado global e numa nova economia política, onde a língua se transforma num dos produtos de maior exportação pelo estado português, liderado pela diplomacia, pelos gestores e sob a égide do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Os objetivos mais importantes para a provisão de língua são enunciados da maneira seguinte:

1. Promover a inserção do português nos sistemas educativos das sociedades de acolhimento;

2. Avaliar competências linguísticas, usando um instrumento que regula a avaliação destas competências — o Quadro Europeu de Referência para as Línguas — já implementado para um documento oficial para o português no estrangeiro, o QuaREPE;
3. Promover a avaliação de professores através de um instrumento pré-formatado e quantitativo que substitui as avaliações qualitativas anteriores promovidas por atores educativos locais;
4. Deixar ao Instituto Camões o controlo de todos os assuntos relacionados com a provisão da língua, desde a contratação, a formação e avaliação de professores, assim como a promoção da língua e da cultura no estrangeiro.<sup>16</sup>

### 5.2.1. Cruzando trajetórias

A publicação destes dois decretos-lei torna-se ainda mais interessante se a analisarmos à luz do resumo das trajetórias da provisão do português num contexto local, como o das aulas de português em Londres do Reino Unido, elaborado por Olga Barradas, que observa o desenvolvimento em simultâneo das políticas linguísticas pelos dois estados (Barradas, 2010).

As aulas de português no Reino Unido iniciaram-se nos anos 1960. Organizadas e pagas por comunidades locais e associações de imigrantes, os pais recrutavam os professores, pagavam pelos materiais e, quando necessário, pelos custos do aluguel das salas, numa conjuntura histórica configurada por um regime ditatorial, e pelo êxodo de Portugal para os países europeus como forma de escape à pobreza e ao desemprego, à perseguição política ou à fuga da guerra colonial em África.

Nos anos 1970, sob a égide do Greater London Council (Prefeitura de Londres) e das autoridades locais educativas londrinas, estas aulas puderam ser albergadas em escolas em horários pós-laborais, sendo os professores ainda pagos pelas comunidades portuguesas. Em 1976, depois da revolução de Abril em 1974, o governo português tomou a responsabilidade de recrutar e pagar estes mesmos professores. O que então começou como uma iniciativa de base desenvolveu-se num empreendimento subsidiado pelo governo português, reconhecendo os professores como agentes profissionais legitimados e as aulas como parte, se bem perifé-

---

16. Os tipos de práticas letradas associadas a este processo profundamente burocrático apontam para um conjunto de actividades associadas à avaliação de qualidade, eficácia e dispêndio de tempo, totalmente integrado em racionalidades ligadas a novas ordens de trabalho, que necessita pesquisa vista de duas perspectivas: a partir dos processos locais de produção destas novas práticas burocráticas e a partir do modo como estas afectam a organização do tempo (e subsequentemente do espaço) dos contextos escolares locais.

rica porque em horário pós-laboral, da formação educativa das crianças portuguesas que frequentavam a educação formal e o sistema educativo britânico. Existem ainda hoje ligações próximas entre as aulas de português e as comunidades, ilustradas pela recente organização de uma associação de pais e professores de português em Londres, uma iniciativa de base que envolve representantes locais, e que pode vir a ter um papel importante na ligação entre as escolas formais britânicas e as aulas pós-laborais de português.

Desde 2001 assiste-se a um aumento de estudantes que se candidatam aos exames de Português como Língua Moderna dentro do sistema educativo britânico — *GCSE* e *A Level*— na sua maioria na área de Londres. Para além da possibilidade de oferta de língua estrangeira nos currículos das escolas primárias e secundárias (em que o português não é oferecido), assiste-se também a um conjunto de protocolos com os departamentos de educação de Jersey (com uma significativa população de crianças de origem portuguesa migrante), deste modo reconhecendo a necessidade de estabelecer a ligação entre as línguas usadas nos espaços doméstico e educativo. Juntamente com a promoção de parcerias entre escolas formais e complementares no Reino Unido, através de projectos como *The Extended Schools Programme*, Barradas reconhece a crescente visibilidade do português como língua moderna, europeia e simultaneamente de comunidade, sem dúvida produto de políticas estabilizadas ao longo de mais de vinte anos e com a intervenção de ambos os estados português e britânico.

A configuração institucional da provisão do português em Londres é, por isso mesmo, um produto da intervenção dos dois estados, resultante de um período histórico contemporâneo — de duração geracional em dois lugares do sistema-mundo — que culmina numa forte regulação no financiamento e provisão escolar e conteúdos curriculares com resultados em ambos os lados: em primeiro lugar, cria capital simbólico do português como uma língua oficial europeia; em segundo lugar, porém, afecta as escolas locais de tal maneira que as pode obrigar a privar-se de um conjunto de práticas pedagógicas — informais mas já estabilizadas e com alguma tradição — que assume um uso flexível das línguas e a existência do repertório multilingue de crianças com experiências e trajectórias que ultrapassam de longe a experiência europeia e as exigências dos quadros de referência supra-nacionais, traduzidos no decreto-lei de 2009.

Os efeitos destas decisões em contextos locais certamente influenciarão as vidas escolares, os agentes educativos portugueses e os promotores de escolas de língua materna, sejam eles pais, professores ou voluntários, assim como os currículos alternativos, que adoptam pedagogias flexíveis multilíngues, já testadas localmente para aqueles contextos. Em contraponto com as políticas educativas no Reino Unido, estes regulamentos reforçarão a existência de mais uma camada de regime institucional que envolverá o ensino, o uso linguístico e o reconhecimento — ou não reconhecimento — de conhecimentos flexíveis em sala de aula, a que estão associados repertórios, identidades e recursos de natureza eminentemente multilíngue. Este processo de regulação e institucionalização à escala supra-nacional, regimentada pelas políticas estatais nacionais, ajudou-nos a entender até que ponto os adultos envolvidos sentiram necessidade de criar uma associação de pais e professores de português, que fizesse sentir as suas vozes, tanto no sistema educativo britânico como junto aos responsáveis educativos portugueses agindo no Reino Unido, emergindo deste modo uma nova forma de participação cívica da comunidade portuguesa migrante na cidade de Londres.

### 5.3. *Textos e discursos: português língua não materna e integração linguística*

Detemo-nos agora, numa análise textual mais detalhada, na emergência de questões de língua na legislação relacionada com falantes de outras línguas em Portugal, mais particularmente aqueles relacionados com a integração linguística de adultos e crianças de origem migrante. Estas políticas surgem no âmbito de decisões feitas à escala supra-nacional europeia, a partir dos princípios enunciados nos textos europeus produzidos pela Comissão de Cultura e Educação da Comissão Europeia.

Enquadrados pela retórica liberal que declara a igualdade de oportunidades para todos, os dois documentos (PII [2007-2010] e PLNM [2005]) analisados

- (a) admitem a existência de desvantagens no acesso aos direitos sociais;
- (b) identificam critérios sobre os quais se fundamentam estas discriminações e, finalmente,
- (c) enumeram a *língua*<sup>17</sup> entre esses mesmos critérios discriminatórios.

17. Para uma desconstrução deste conceito, cf. a nossa abordagem dinâmica à construção discursiva de língua enunciada na seção II.

A análise textual permite-nos desmontar esta retórica liberal e analisar mais de perto os processos através dos quais se encontram soluções para corrigir esta mesma discriminação, atender aos seus critérios e propor uma política que atente à questão da língua em particular.

Em 2007, o Plano de Integração aos Imigrantes reconhece, num primeiro momento, as necessidades específicas de provisão da aprendizagem das línguas maternas de crianças migrantes, deixando esse espaço de acção para outros parceiros, como as associações de imigrantes, e enquadrando-o, não em discursos educativos mas em lugares eminentemente culturais — como manifestações culturais desenvolvidas por comunidades migrantes e as áreas das artes do espectáculo. Quando colocadas no âmbito de discursos de ensino/aprendizagem, as línguas maternas dos estudantes são vistas como interferências nos processos do desenvolvimento do português. Em 2010, o conhecimento da língua portuguesa como factor de integração é desenvolvido ainda um pouco mais através de uma iniciativa denominada “Ler + em vários sotaques”, a concretizar pelas escolas, que reforça a necessidade do domínio do português e a existência de variedades em contacto, dando incidência à diversidade e integração de cariz eminentemente cultural através do português e com base no português.

PII, 2007:

“Estabelecer um diálogo inter-institucional, com associações de imigrantes e outros parceiros, no sentido da melhoria das condições específicas de suporte a aprendizagem das diferentes línguas maternas dos alunos”.

“Identificar, em colaboração com aquelas organizações, bolsas de especialistas, nas diferentes línguas, de apoio ao reconhecimento das interferências nos processos de ensino/aprendizagem de português.”

“Promover e encorajar acções que dêem visibilidade e expressão públicas às manifestações culturais desenvolvidas pelas comunidades migrantes.

Promover co-produções e outras formas de colaboração entre criadores ou outros agentes culturais, designadamente nas áreas das artes do espectáculo e artes plásticas.”

PII 2010:

“O conhecimento da língua portuguesa como factor de integração” (...) “iniciativa “Ler + em vários sotaques”, a desenvolver pelas escolas.

O conhecimento da língua portuguesa como factor de integração torna-se particularmente revelador, quando nos detemos num excerto do documento orientador *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*, produzido pelo Ministério da Educação, DGIDC, em julho de 2005):

A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens recém-chegados. O seu sucesso escolar, intrinsecamente ligado ao domínio da língua portuguesa, é o factor essencial desta integração. Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.

[...] avançar com medidas que possibilitem a eficaz integração dos alunos no sistema educativo nacional, garantindo o domínio suficiente da língua portuguesa como veículo de todos os saberes escolares. Esta é a língua em que os alunos vão seguir os seus estudos, mas é também a língua que lhes vai permitir orientarem-se num novo espaço que não pode ser conquistado sem a sua consolidação.

No primeiro excerto, o uso da modalidade epistémica, com valor de certeza, faz-se através da repetição do presente do indicativo que liga directamente o estado e a escola, não deixando espaço para questionar a veracidade das declarações que (1) a escola constitui um espaço privilegiado para integração e (2) que a integração nos campos sociais, culturais e profissionais é ligada ao domínio da Língua Portuguesa. O advérbio "intrinsecamente" e, em outros lugares, os adjectivos "essencial" ("factor essencial") "eficaz" (em "eficaz integração dos alunos") solidifica esta ligação e corrobora esta mesma modalidade. No segundo excerto, a língua portuguesa é posicionada não só enquanto a língua de instrução e veículo do currículo mas ainda aquela que implicitamente servirá para a comunicação, a socialização e a interacção dentro e fora da sala de aula, e para além do espaço de socialização na escola.

Por detrás destes enunciados está implícito um modelo de imersão linguística, sem mudanças nos currículos nacionais e com a existência de um apoio extra de Língua Portuguesa não Materna fora dos horários das turmas. Ao longo dos documentos analisados (PII-1 e 2 e PLNM), é também de notar o uso singular e definido de "a língua", referindo-se exclusivamente à língua portuguesa, ao passo que o uso de "línguas" no plural se refere às línguas maternas, corroborando a ideia de que a situação multilingue são vários monolinguismos sem intercompreensão, complexos e difíceis de gerir. Quando referidas, as línguas maternas dos alunos são vistas a partir de uma perspectiva de análise do erro (e logo fonte de erros) em português, sendo os seus falantes mais informados convocados para identificar as interferências na aprendizagem de LP. Daí, talvez, a utilização de discurso médico de "diagnóstico" e de "correção" por um lado e, por outro lado, a utilização de discursos economicistas de "unidades capitalizáveis", que evidenciam a visão do português, não só como investimento mas como produto quantificável, ecoando, assim, vezes

de avaliação e eficácia presentes em outros discursos da administração pública. Finalmente, o conhecimento de português é colocado a par de aspectos que podem ser documentados (idade e o período de estadia no país) — criando mais uma vez a ideia da quantificação da competência na língua estrangeira.

Sem nos determos muito mais nos fragmentos aqui apresentados, podemos ir identificando quais são os espaços, processos e intervenientes que ganham legitimidade, pelos discursos oficiais, no âmbito da integração linguística, adoptando, na expressão de Adrian Blackledge um discurso assimilacionista (Blackledge, 2005). Assim, o PII circunscreve (1) um espaço para apoio às línguas maternas de imigrantes, (2) um outro, para criação de visibilidade de diversidade cultural e por último, (3) um espaço para aprendizagem de português. Dois destes espaços posicionam-se unidos pela colaboração com organizações de imigrantes, dividida entre provisão de línguas maternas e reconhecimento de interferências destas mesmas línguas na aprendizagem do português. Deste modo, o interesse pela língua do outro define-se pela relevância que tem na comparação com o português (língua-alvo), em que a diferença fica resumida ao erro e à correcção do erro. Existem, porém, outras abordagens ao recurso às línguas maternas, que consideram até que ponto as práticas numa determinada língua materna podem facilitar as práticas de aprendizagem do português (cf. "translanguaging as flexible bilingual pedagogy": García, 2009; Blackledge e Creese, 2010). Essas abordagens colocam o falante e não a língua no centro do processo de aprendizagem e consideram as fronteiras entre as línguas permeáveis em contextos plurilingues, multiplicando assim os recursos na aprendizagem e desenvolvimento linguístico.

Nos discursos oficiais em Portugal, porém, o silenciamento e a ambiguidade de tratamento das outras línguas justificam-se pela associação directa do "domínio" de língua portuguesa à "integração". Para além disso, os discursos oficiais separam a língua e a cultura das comunidades imigradas, dando mais destaque às manifestações culturais. Deste modo, fica claro que os discursos oficiais operam, por um lado, a partir de uma noção de língua enquanto sistema fixo, evidente no termo "interferências na aprendizagem", e que consiste numa abordagem à aquisição de conhecimento gramatical sem raízes nos contextos de socialização das vivências culturais. A língua portuguesa posiciona-se como denominador comum, sendo assim associado ainda mais valor simbólico ao chamado

falante de português como língua materna. Dada a internacionalização, a globalização e o uso do português como recurso linguístico em contextos multilingues, a tradicional definição de português como língua materna, língua segunda, língua não materna, são conceitos que necessitam, por todas as razões apresentadas, de uma desconstrução e reconceptualização sérias (para uma revisão crítica detalhada das abordagens aqui referidas, cf. Block, 2003).

## 6. Textos, trajectórias e espaços de acção

Do trabalho já desenvolvido, emergiram dois temas: um a representação do português como conhecimento (competência na norma e eficácia comunicativa) aferido no âmbito de discursos de avaliação de processos cognitivos e comunicativos, reestruturados a partir de modelos globais, como o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e a sua aplicação para o QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro); dois, a representação da distribuição dos domínios e espaços de acção e socialização para o português e para as outras línguas (socialização linguística e distribuição diglósica/poliglósica do multilinguismo).

Quando colocados frente à frente, os dois conjuntos de documentos representam uma posição dual em que o mesmo governo, não reconhecendo as outras línguas em casa, luta pelo reconhecimento no estrangeiro. Por exemplo, o reconhecimento do português como língua moderna no âmbito do sistema educativo das sociedades de acolhimento não é acompanhado pela possibilidade de oferta de línguas estrangeiras de uso nas comunidades imigradas — como o russo, o ucraniano, o crioulo ou o mandarim — como línguas estrangeiras<sup>18</sup>. Apesar de dual, esta posição indica um investimento integrado nacional e monolíngue no português

---

18. Reconhecemos, porém, o trabalho original e profundamente inovador desenvolvido no âmbito do projecto de Dulce Pereira sobre turmas bilingues, onde o português e o crioulo de Cabo Verde são utilizados como línguas de instrução numa turma de uma escola pública em Lisboa. Apesar de este lutar pelo reconhecimento do crioulo cabo-verdiano como língua institucional na escola portuguesa, muito há ainda para reflectir sobre o modo como determinada língua se pode considerar língua estrangeira e/ou moderna, seja no sistema educativo português seja em outros sistemas educativos europeus. Observamos aqui então mais uma outra escala de configuração de distribuição hierárquica multilingue — a do reconhecimento de línguas como línguas modernas oficiais em sistemas educativos locais — na qual obviamente não nos poderemos deter. Ver, por exemplo, como o reconhecimento do inglês como língua global tem vindo a modificar a oferta desta língua no sistema educativo português e as políticas de formação de professores nas próprias universidades públicas (Decreto-Lei n. 43/2007 de 22 de fevereiro).

como língua internacional, moderna e mundial, seja dentro seja fora do território português.

Por outro lado, esta acção, que está finalmente integrada num conjunto de medidas unificadoras e de estratégia a médio e longo prazo, corre o risco de desmontar as experiências locais já desenvolvidas no campo, que assumem a multiplicidade de línguas maternas nas mesmas salas de aula. À luz de outras escalas nas nossas etnografias linguísticas, estes aspectos tomam uma relevância particular. A título de exemplo, atentemos às vozes locais dos efeitos destas políticas no Reino Unido, particularmente em Inglaterra.

Embora, ao longo dos anos, a política de língua tenha sido dominada por um discurso assimilacionista (cf. Blackledge, 2005), o discurso oficial britânico aponta para uma valorização das línguas estrangeiras no sistema de ensino. A remoção da obrigatoriedade de aprendizagem de línguas nos anos finais de escolaridade levou a uma redução significativa no número de alunos que estudam estas línguas durante o horário escolar e que procuram o reconhecimento dos seus conhecimentos de línguas estrangeiras no sistema educativo. As chamadas línguas de comunidade (*community languages*), desenvolvidas principalmente em escolas complementares, como é o caso do português, constituem a excepção para esta regra. Numa sondagem efectuada em 2005, o *CILT — National Centre for Languages* — identificou pelo menos 35 línguas de comunidade a serem ensinadas em instalações escolares (durante ou após o horário escolar) e, pelo menos, 61 línguas a serem ensinadas noutros locais a alunos de idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos (CILT, 2005).

Se, por um lado, no caso do português (e de muitas das outras línguas), o sistema oferece a possibilidade de certificação para competências linguísticas desde a escola primária (*Asset Languages*) até aos exames de final de escolaridade obrigatória (*GCSE*) e pós-obrigatória (*Advanced Level*), assim como a garantia (com estes últimos) de que esse reconhecimento será levado em conta a nível de habilitações e ingresso no ensino superior, por outro lado, o Instituto Camões, como entidade que providencia as condições para a aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento linguístico a nível de comunidade lusófona e, a nível internacional, instituição responsável pela promoção da língua e da cultura portuguesa no estrangeiro, oferece também, com base no *QuAREPE*, a possibilidade de certificação das competências linguísticas. Sendo o Instituto Camões uma instituição externa ao sistema de ensino britânico,

ele não comporta em si o estatuto habilitacional que o reconhecimento interno pelo sistema oferece.

Cria-se assim, uma situação de competição entre instituições nacionais à escala europeia que lutam pela validação de competências linguísticas como base para o estabelecimento de espaços de língua-padrão, ambas tendo como panorama a mensurabilidade da norma. Nos dois casos, projecta-se um aprendente monolíngue de língua estrangeira-padrão que ignora a experiência vivida bilingue do aluno. Ao utilizar instrumentos de medição estáticos (a norma), pretende-se avaliar um aluno de língua estrangeira a partir de uma neutralidade idealizada (Blackledge e Creese 2010). Reduz-se o uso da língua ao seu papel de instrumento de comunicação, são excluídas as características multilingues e multiculturais das comunidades e dos luso-falantes e ignorada a multiplicidade de espaços e identidades pessoais e de grupo associados. O sincretismo (Gregory *et alii*, 2004) resultante desta interacção pessoal, social, cultural e linguística constitui uma outra dimensão a considerar que, embora muito mais difícil de avaliar e quantificar, poderá contribuir para oferecer uma visão verdadeiramente global da actividade linguística multilingue. Sendo, diacronicamente, vítima do seu próprio sucesso, o que no início (na década de 1960) era, claramente, uma iniciativa de base social, nascida da comunidade e para a comunidade, foi transferida no Reino Unido para uma base institucional ao ser organizada e financiada por uma organização governamental nacional (portuguesa) cuja agenda é normativa e centralizadora. A contrabalançar a segurança financeira, continuidade e prestígio que advêm de tal carácter organizativo, sobrepõe-se a visão única do português como língua moderna e confunde-se, mais uma vez, poupança económica com auditoria, avaliação públicas e mecanismos de manutenção de qualidade.

Deste modo se ilustra também como os lugares dos textos oficiais aqui analisados são policêntricos — eles emergem de, mas ao mesmo tempo encontram, versões distintas de experiências e passados de migrações e tentam articulá-las à luz de um discurso de investimento perante uma nova economia política em que a língua é um dos factores centrais. Na selecção de umas, mas não outras experiências, perde-se, neste processo de reciclagem discursiva orientada para a definição de multilinguismo como soma de monolinguismos, a criatividade das práticas pedagógicas flexíveis, oriundas de práticas comunitárias de base, que assumem a existência de repertórios à partida eminentemente plurilingues. Dada

a situação de Portugal nesta economia política, o aumento de emigração para o Brasil, Angola e outros países lusófonos, assim como a sobreposição, à escala europeia, de falantes de português europeu e não europeu oriunda de migrações e exílios vários, a exaltação da identidade lusófona dentro e fora das portas da Europa torna-se uma bóia de salvação que necessita de cuidadosa análise crítica.

## 7. A pluricentricidade de olhares e a escrita colaborativa

Este exercício colaborativo de escrita, cruzamento e comparação de-nos alguns instrumentos de análise que gostaríamos de incorporar nas nossas metodologias de pesquisa. Do ponto de vista de uma prática teórica e académica, assumir a experiência migrante como uma mais valia permitiu-nos

- reconhecer o detalhe de diversidade e encontrar os lugares rizomáticos de fuga possível e concreta, aqui em particular no âmbito de políticas monolíngues (Deleuze e Guattari, 1987; Garcia, 2005);
- identificar os graus de reconhecimento das experiências e das soluções informais aos problemas encontradas pelos grupos de base, desenvolvendo simultaneamente um olhar crítico para as condições nas quais estas experiências são re-localizadas — recontextualizadas — às escalas institucionais, o que permite tomar conta das experiências perdidas ou silenciadas neste processo;
- incluir, de modo sistemático, uma perspectiva sobre a existência de distintas escalas — temporais e espaciais — de reconhecimento de saberes e investimentos, situadas na co-habitação de lealdades, estratégias e ordens distintas de trabalho e de imaginações de futuro.

Do ponto de vista da prática, este tipo de abordagem pode ajudar-nos a

- aperfeiçoar modos de desenvolver diálogos entre escolas complementares e a educação formal;
- promover o treino e a formação de professores como observadores, pesquisadores e etnógrafos críticos, activistas dos seus próprios contextos (Conteh e Brock, 2010)
- assumir a desordem que de facto existe em qualquer espaço educativo quando este é visto como comunidades de aprendentes (alunos, professores e outros intervenientes, cf. Rogoff, 1990) com múltiplas experiências e trajectórias, sejam elas linguísticas, migrantes, formais ou não formais, profissionais e institucionais.

Reconhecer desde logo a existência, não só da diversidade de experiências e biografias linguísticas, mas também do facto de que cada encontro pedagógico só pode ser visto como um nexo — complexo — de histórias e temporalidades que concorrem em espaços institucionais concretos.

Desta perspectiva conjunta, espaços de uso e reconhecimento institucional parecem estar num jogo de esconde-esconde que aponta para a circulação de línguas na Europa e em outras regiões mundiais, em fluxos subterrâneos de dominação e resistência à dominação, à medida que se vão apropriando, como modo de sobrevivência, dos discursos reguladores das políticas linguísticas feitas pelos agentes institucionais, a escalas locais, nacionais ou supra-nacionais europeias. Por esta razão, este texto, escrito a seis mãos em três lugares institucionais distintos, assume, como exercício teórico, a policentricidade de acção dos regimes de distribuição multilingue em que o português faz parte da equação e exercita uma compreensão dos fluxos de uso do português europeu na Europa através da lente de uma sociolinguística de escalas (Collins *et alii*, 2009; Zentella, 2007).

A nossa ordem de trabalhos não se foca apenas na acção institucional. Pelo contrário, não queremos descurar a natureza rizomática do uso das línguas, da linguagem e do discurso que escapa as políticas e os planeamentos linguísticos e no entanto os transforma em busca do reconhecimento da informalidade envolvida em qualquer lugar de contacto linguístico, apropriada em processos — sempre políticos — de legitimação de multilinguismos distintos em contextos de superdiversidade. Abre a possibilidade à pesquisadora de línguas, não só de entender o carácter dinâmico e policêntrico do uso de línguas na modernidade tardia, mas também tornar explícito quem legitima o quê, em que contextos, e porquê ou para que fins.

Reconhecer a multiplicidade de perspectivas, não apenas naquilo que lá está — ou seja, nos fenómenos que participantes e pesquisador/a conseguiram identificar e explicar — mas também as condições de possibilidade para outros cursos diferentes de acção, pode dar mais instrumentos tanto a pesquisador/a como a pesquisado/as de avaliar o espaço para acção transformadora, que é necessariamente um processo colaborativo. Por esta razão, esta colaboração em descoberta pede não só a comparação de etnografias multi-situadas e críticas, mas também a construção de pesquisa linguística posicionada e desenhada, desde o início, a partir de lugares subalternos que se manifestam em múltiplas versões.

- R. (orgs.). *Comunicação e Lusofonia: Para uma abordagem crítica das culturas e das médias*. Porto: Campo das Letras.
- CARDOSO, L. (2000). Caspita, in: SEIXO, M.-A.; NOYES, J.; MOUTINHO, I. *The Paths of Multiculturalism. Travel Writing and Postcolonialism*. Lisboa: Edições Cosmos.
- CORTE-REAL, B. (2008). Uma procura contínua por um modelo, in: *Timor-Leste. Ajudar as crianças a aprender: uma conferência internacional sobre educação bilingue em Timor-Leste Dili, Timor-Leste*, vol. II.
- DUCHÊNE, A.; HELLER, M. (1959). *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Routledge, 2011.
- FERGUSON, C. Diglossia. *Word*, 15, pp. 325-340
- GUNN, G. (2007). A ocupação indonésia de Timor-Leste: lições e legados para a construção do Estado na Nova Nação, in: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. (orgs.). *Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- HELLER, M. (2007). Bilingualism as Ideology and Practice, in: HELLER, M. (org.) *Bilingualism: a Social Approach*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 1-20.
- HYMES, D. (1996). *Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding of Voice*. London: Taylor e Francis.
- KÖSTER, D. (2004). Política linguística de Timor-Leste. A reintrodução do português como língua oficial e de ensino. *SLCET*, volume 6: 1-7.
- LEACH, M. (2007/2008). Talking Portuguese: China and East Timor, *Arena Magazine*, 92: 6-8.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (2006). *Disinventing and Reconstituting Languages*. Cleveland: Multilingual Matters.
- MARTIN-JONES, M. E; HELLER, M. (1996). Introduction to the Special Issues on Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities, and Power. *Linguistics and Education*, 8, pp. 3-16
- MCCARTY, T. L. (2010). *Entry into Conversation: Introducing Ethnography and Language Policy*, in: MCCARTY, T. L. *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge, pp. 1-28.
- NEVES, G. (2007). O Paradoxo da Cooperação em Timor-Leste, in: SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. (orgs.). *Timor-Leste por trás do palco: Cooperação internacional e dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- QUINN, M. (2007). The Challenge of Realising Language and Literacy Goals in East Timor's Schools, in: LEACH, M. KINGSBURY, D. (orgs.). *East Timor: Beyond Independence*. Clayton, Victoria: Monash Asia Press.
- SASSEN, S. (2004). The Global City, in: NUGENT, D.; VINCENT, J. *A Companion to Anthropology of Politics*. Malden: Blackwell.
- SHAH, R. (2011). It Takes Two (or More) to Tango: Partnerships Within The Education Sector in Timor-Leste. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 10(2), 71-85.
- SILVA, K. C.; SIMIÃO, D. S. (orgs.). (2007). *Timor-Leste por trás do palco: cooperação internacional e dialética da formação do Estado*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- STROUD, C. (2001). African Mother-Tongue Programmes and the Politics of Language: Linguistic Citizenship Versus Linguistic Human Rights, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22:4, pp. 339-355

- STROUD, C. (2003). Postmodernist Perspectives on Local Languages: African Mother-Tongue Education in Times of Globalisation, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 6:1, pp. 17-36.
- TAYLOR-LEBCH, K. (2011). Timor-Leste: Sustaining and Maintaining the National Languages in Education, *Current Issues in Language Planning*, pp. 1-20.
- THOMAZ, L. F. R. (2002). *Babel Loro Sa'e: o problema linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.
- THOMAZ, O. R. (2007). Tigres de papel: Gilberto Freyre, Portugal e os países africanos de língua oficial portuguesa, in: BASTOS, C.; ALMEIDA, M. V.; FELDMAN-BIANCO, B. *Trânsitos coloniais: diálogos críticos luso-brasileiros*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- TIMOR-LESTE (2002). *Constituição*. Constituição da República Democrática de Timor-Leste: promulgada em 20 de maio de 2002. Disponível em <www.gov.east-timor.org/PMpage1.htm>. Acesso em 10 ago. 2009.
- \_\_\_\_\_. (2011a). *Diretoria Nacional de Estatística*. Censo de 2010. Díli, Timor-Leste.
- \_\_\_\_\_. (2006a). *Diretoria Nacional de Estatística*. Censo de 2004. Díli, Timor-Leste.
- \_\_\_\_\_. (2008a). Ministério da Educação. *Ajudar as crianças a aprender: uma conferência internacional sobre educação bilingue em Timor-Leste*. Díli, Timor-Leste, vol. I e II.
- \_\_\_\_\_. (2008b). Ministério da Educação. *Avaliação anual conjunta*. Díli, Timor-Leste.
- \_\_\_\_\_. (2011b). Ministério da Educação. *Uma educação multilinguística para Timor-Leste. Plano de implementação*.
- \_\_\_\_\_. (2011c). Ministério da Educação. *Educação multilingue baseada em língua materna*. Política Nacional.
- UNESCO (2005). *First Language First. Community-based Literacy Programmes for Minority Language Contexts in Asia*. Bangkok: UNESCO Bangkok. Disponível em <http://www2.unesco.org/elib/publications/first\_language/index.htm>. Acesso em 10 jul. 2010.
- VALVERDÚ, F. (1981). *El conflicto lingüístico en Cataluña: historia y presente*. Barcelona: Ediciones Península.
- VERTOVEC, S. (2007). Super-Diversity and its Implications, *Ethnic and Racial Studies*, 30: 6: 1024 – 1054.
- WRIGHT, S. (2004). *Language Policy and Planning: From Nationalism to Globalization*. New York: Palgrave Mcmillan.

## Capítulo 8

- ALASUUTARI, P. (1995). *Researching Culture: Qualitative Methods and Cultural Studies*. London: Sage.
- ALPÁTOV, V. M. (1997). *150 yazykov i politika. [As 150 línguas e a política]*. Moscou: Instituto de Estudos Orientais da Academia de Ciências da Rússia.
- BAGANHA, Maria Ioannis (2001). "A cada Sul seu Norte": Dinâmicas Migratórias em Portugal", in SOUSA SANTOS, DE B. (org.). *Globalização: Fatalidade ou Utopia?* Porto: Afrontamento, p. 135-159.

- BARRADAS, O. (2004a). A Disappearing Act: Portuguese Students — Social Inclusion and Academic Attainment, in: ABREU, G.; CLINE, T.; LAMBERT, H. (orgs.). *The Education of Portuguese Children in Britain: Insights from Research and Practice in England and Overseas*. Lisboa: Calouste Gulbenkian Foundation/Ministério da Educação.
- \_\_\_\_\_. (2004b). *Portuguese Students in London Schools: Patterns of Participation in Community Language Classes and Patterns of Educational Achievement*. Tese inédita, Goldsmiths University of London.
- \_\_\_\_\_. (2007). Learning Portuguese: A Tale of Two Worlds, in: CONTEH, J.; MARTIN, P.; ROBERTSON, L. H. (orgs.). *Multilingual Learning: Stories from Schools and Communities in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- BARRADAS, O.; CHEN, Y. (2008). How Portuguese and Chinese Community Schools Support Educational Achievement, in: C. KENNER, T. HICKEY (orgs.). *Multilingual Europe: Diversity and Learning*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- BARRADAS, O. (2010). Linking Community and Mainstream Schools: Opportunities and Challenges for Portuguese Language and Culture Classes, in: LYTRA, V.; MARTIN, P. (orgs.). *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- BARTON, D. (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. London: Blackwell.
- BATORBO, H.; CASADINHO, M. (2009). O português: uma língua pluricêntrica: o caso de Tâmor-Leste, in: *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos*, 13-1. Braga, Universidade Católica Portuguesa de Braga, 63-79.
- BAXTER, A. (1992). Portuguese as a Pluricentric Language, in: CLYNE, M. *Different Norms in Different Languages*. Berlin-Nova Iorque: Mouton de Gruyter.
- BLACKLEDGE, A. (2005). *Discourse and Power in a Multilingual World*. Amsterdam: John Benjamins.
- BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (2010). *Multilingualism*. London-New York: Continuum.
- BLOCK, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- BLOMMAERT, J. (2005). *Discourse: A Critical Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. (2005a). Polycentricity and Interactional Regimes in 'Global Neighborhoods'. *Ethnography* 6 (2), 205-235.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. (2011). Language and Superdiversity: A Position Paper. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 70.
- BLOMMAERT, J.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. (2005). Spaces of Multilingualism. *Language and Communication*, 25 (3), 197-216.
- BOURDIEU, P. (1981). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BUTLER, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. London: Routledge.
- CAPINHA, G.; GALANO, A. M. et alii (orgs.) (1996). *Língua-Mar. Criações e confrontos em português*. Rio de Janeiro: Fundação Nacional da Arte — MCB.
- CILT (The National Centre for Languages) (2005). *Language Trends 2005: Community Language Learning in England, Wales and Scotland*. Reading: CILT.

- COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S.; BAYNHAM, M. (org.) (2009). *Globalization and Language in Contact*. London: Continuum Press.
- COMISSÃO EUROPEIA (2007). High Level Group of Multilingualism. Final Report. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em <<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1221>>.
- CONSELHO DE MINISTROS (2007). *Plano para a integração dos imigrantes*. Diário da República, 1.ª série, n. 85: 3 de maio.
- CONTEH, J.; BROCK, A. (2010). 'Safe Spaces'? Sites of Bilingualism for Young Learners in Home, School and Community. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14:3, 347-360.
- DECRETO-LEI Nº 165/2006, de 11 de agosto. Disponível em <[http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1188efileName=decreto\\_lei\\_165\\_2006.pdf](http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1188efileName=decreto_lei_165_2006.pdf)>. Acesso em 3 jul. 2012.
- DECRETO-LEI Nº 165-C/2009, de 28 de julho. Disponível em <[www.instituto-camoes.pt/.../decretos-leis-dp1?...165-c-2009...165...](http://www.instituto-camoes.pt/.../decretos-leis-dp1?...165-c-2009...165...)>. Acesso em 3 jul. 2012.
- DECRETO-LEI Nº 43/2007, de 22 de Fevereiro de 2007. Diário da República Portuguesa, 1.ª série - n. 38.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1987). *A Thousand Plateaux: Capitalism and Schizophrenia*. Trad.: Brian Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGDIC) (2005). *Português língua não materna no currículo nacional. Documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DUARTE, J. (2011). *Bilingual Language Proficiency: A Comparative Study*. Interkulturelle Bildungsforschung, vol.17. Münster: Wachsmann Verlag.
- DURANTI, A.; CHARLES G. (orgs.). (1992). *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DYLAN PROJECT (2012). *Language Dynamics and Management of Diversity*. Disponível em <[http://www.dylan-project.org/Dylan\\_en/index.php](http://www.dylan-project.org/Dylan_en/index.php)>. Acesso em 3 jul. 2012.
- ENGSTRÖM, Y. (1999). Activity Theory and Individual and Social Transformation, in: ENGSTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R.-L. (org.). *Perspectives on Activity Theory*. London: Cambridge University Press, 19-38.
- FEYTOR PINTO, P. (2008). *Política da língua na democracia portuguesa (1974-2004)*. Tese de doutorado. Lisboa: Universidade Aberta.
- GARCÍA, O. (2005). Minority Language Education, in: *Encyclopedia of Language and Linguistics*, in: BROWN, K. (org.). Vol. 8. Oxford: Elsevier, pp. 159-163.
- GARCIA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- GIDDENS, A. (1989). *Sociology*. London: Polity Press
- GREGORY, E.; LONG, S.; VOLK, D. (2004). Introduction: Syncretic Literacy Studies, in: GREGORY, E.; LONG, S.; VOLK, D. (orgs.). *Many Pathways to Literacy: Young Children Learning with Siblings: Grandparents, Peers and Communities*. London: Routledge.
- HELLER, M. (org.). (2007). *Bilingualism: A Social Approach*. Basingstoke: Palgrave, McMillan.
- HOLLAND, D.; LAW, J. (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. New Mexico: School of American Research Press, Santa Fe.

- HORNBERGER, N. (2007). Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: An Ecological Approach, in: GARCIA, O.; BAKER, C. (orgs.). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JOHNSON, D. C. (2009). Ethnography of Language Policy. *Language Policy*, 8: 139-159.
- KEATING, M. C. (2005). The Person in the Doing: Negotiating the Experience of Self, in: BARTON, D.; TUSTING, K. (orgs.). *Beyond Communities of Practice*. Cambridge University Press, London, pp. 105-138.
- \_\_\_\_\_. (2009). Changing Participation in Changing Practice: Uses of Language and Literacy among Portuguese Based Migrant Contexts, in: BAYNHAM, M.; COLLINS, J.; SLEMBROUCK, S. (org.). *Globalization and Language Contact: Spatiotemporal Scales, Migration Flows, and Communicative Practices*. London: Continuum.
- KEATING, M. C.; SOLOVOVA, O. (2011a). Multilingual Dynamics among Portuguese-Based Migrant Contexts in Europe. *Journal of Pragmatics* 43: 1251-1263.
- \_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. (2011b). Imaginações da língua de uma perspectiva migratória e multilingue: que implicações práticas?, in: CONLAB (org.). Disponível em <[http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308231437\\_ARQUIVO\\_KEATINGeSOLOVOVA\\_curtissimavf1\\_ConLAB.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308231437_ARQUIVO_KEATINGeSOLOVOVA_curtissimavf1_ConLAB.pdf)> .
- KRZYZANOWSKI, M.; WODAK, R. (2007). Multilingual European Institutions and the Discourse on the EU Enlargement in the National Public Spheres: A Pilot Study. Project Report for DYLAN. Disponível em <[http://www.lancs.ac.uk/fass/doc\\_library/linguistics/wodakr/DYLANWP2Lancasterfinal.pdf](http://www.lancs.ac.uk/fass/doc_library/linguistics/wodakr/DYLANWP2Lancasterfinal.pdf)> . Acesso em 3 jul. 2012
- KRZYZANOWSKI, M.; WODAK, R. (2008). Multilingualism in EU-Institutions (Working Paper 3). DYLAN Project Report.
- LYTRA, V.; MARTIN, P. (2010). Introduction, in: LYTRA, V.; MARTIN, P. (orgs.). *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain Today*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- MARCUS, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography, *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.
- RAMALHO, V.; RESENDE, V. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes.
- RIBEIRO, M. C.; KEATING, M. C.; SANTOS, H.; SOLOVOVA, O. (2010). *Português na palma da mão: formação de professores. Língua portuguesa no estrangeiro, pré-escolar e 1º ciclo. Projecto apresentado ao Instituto Camões*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- SANTOS, B. de S. (1994). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (1995). *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge.
- \_\_\_\_\_. (orgs.) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Afrontamento.
- \_\_\_\_\_. (2004). *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez.
- SOLOVOVA, O. (2008). Estratégias de compreensão da literacia multilingue: a perspectiva do aprendiz, in: FLORES, C. (org.). *Temas em bilinguismo*. Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos Humanísticos, pp.139-175.

- VALDÉS, G.; GONZALEZ, S.; GARCIA, D. L.; MARQUEZ, P. (2008). *Heritage Languages and Ideologies of Language: Unexamined Challenges*, in: BRINTON, D.; KAGAN, O.; BAUCKUS, S. (orgs.). *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York/London: Routledge.
- VERTOVEC, S. (2007). 'Super-Diversity and its Implications', *Ethnic and Racial Studies*, 30: 6, 1024-1054. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em 3 jul. 2012
- WEI, L. (2011), Moment Analysis and Translanguaging Space: Discursive Construction of Identities by Multilingual Chinese Youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43, 1222-1235.
- WODAK, R. (1996). *Disorders of Discourse*. London: Longman.
- WORTHAM, S.; RYMES, B. (2003). *Linguistic Anthropology of Education*. Praeger: Westport.
- ZRNTELLA, A. C. (2007). *US-Mexico Border Crossers: Polycentric Identities and Conflicting Constructions of Bilingualism*. Comunicação apresentada no âmbito do 1º seminário internacional "Language and Migration", AILA. Centro de Estudos Sociais, Universidade de Coimbra, 19 Setembro.