

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras
Departamento de Língua e Cultura Portuguesa



Da Presença da Literatura Açoriana nos Manuais Escolares de Português Língua
Estrangeira no Contexto da Aprendizagem dos Luso-Descendentes nos Estados
Unidos (EUA)

2012

Aqui o homem ergue
Uma ilha e olha
As palavras cercadas de sal
Até onde o olhar se afoga

Naufraágios Inscricões

Urbano Bettencourt

Agradecimentos:

Agradeço às minhas orientadoras,
Professora Dr^a Maria José Grosso e Professora Dr^a Inocência Mata
o incentivo, a dedicação e a persistência que me inculiram.

Ao Silvo, meu companheiro, às minhas amigas
Cristina Cândido e Cristina Weber,
pelo apoio incondicional que me deram.

Ana Isabel do Couto Medeiros

RESUMO

O objecto de estudo deste trabalho de investigação, conducente à dissertação do Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa (LE/ 12), centra-se no papel da literatura designada como açoriana, no contexto do ensino-aprendizagem do português, designadamente no contexto dos Estados Unidos (EUA) dirigida a um público-aprendente jovem adulto luso-descendente, filhos de pais de origem açoriana. Esta dissertação pretendeu entender a ligação entre a presença da Literatura Açoriana e a sua representação nos manuais escolares de Português Língua Estrangeira utilizados nas escolas dos Estados Unidos da América, entre 1994 e 2011. A proposta de investigação conjuga a análise da presença da Literatura Açoriana, em cinco manuais escolares, com os três maiores movimentos diaspóricos do povo açoriano para os EUA. Para além disso, o trabalho tentou dialogar com os ícones da identidade açoriana, através da sua representatividade nas comunidades açorianas, no âmbito da preservação de uma identidade espalhada por todos os movimentos de índole cultural, designadamente - os encontros da lusofonia, os jornais das comunidades açorianas, os cadernos açorianos, a Fundação Luso-Americana e os encontros do governo açoriano junto das comunidades da diáspora.

Palavras-Chave: literatura açoriana - manuais escolares - contexto do ensino nos Estados Unidos da América

RÉSUMÉ

L'objet d'étude de ce travail de recherche, favorisant à la dissertation au Diplôme d'études approfondies dans Langue et Culture Portugaise (LE/l2), se centre dans le rôle de la littérature désignée comme açoréenne, dans le contexte de enseignement-apprentissage du Portugais, notamment dans le contexte des États-Unis (E.U.A.) dirigée à un public-apprenant jeune adulte luso-descendante, fils de parents d'origine açoréenne. Cette dissertation a prétendu comprendre la liaison entre la diaspora de la littérature açoréenne et sa représentation dans les manuels écoliers de Portugais Langue Non Maternelle utilisés dans les écoles des États-Unis de l'Amérique, entre 1994 et 2011. La proposition de recherche conjugue l'analyse de la présence de la littérature açoréenne dans les manuels scolaires, utilisés dans les écoles des États-Unis de l'Amérique, entre 1994 et 2011. La proposition de recherche conjugue l'analyse de la présence de la Littérature Açoréenne, dans cinq manuels scolaires, avec les trois plus grands mouvements diasporiques du peuple açoréen pour les E.U.A. En outre, le travail a essayé de dialoguer avec les icônes de l'identité açoréenne, à travers sa représentativité dans les communautés açoréennes, dans le contexte de la conservation d'une identité éparpillée par tous les mouvements de nature culturelle, notamment - les rencontres de la lusofonia, les journaux des communautés açoréennes, les cahiers açoréens, la Fondation Luso-Americana et les rencontres du gouvernement açoréen près des communautés de la diaspora.

Mots-Clés: diaspora de la littérature açoréenne - contexte de l'enseignement aux États-Unis de l'Amérique - manuels scolaires

ABREVIATURAS

EPE- Ensino do Português no Estrangeiro

EUA - Estados Unidos da América

IC - Instituto Camões

LP - Língua Portuguesa

LM- Língua Materna

LH - Língua de Herança

L2 - Língua Segunda

LE - Língua Estrangeira

LH- Língua de Herança

ME- Ministério da Educação

PLNM - Português Língua Não Materna

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência

QUAREPE - Quadro De Referência Do Ensino Português No Estrangeiro

Índice

Agradecimentos

Resumo

Résumé

Abreviaturas

Introdução.....1

Capítulo 1

1. Acerca da Literatura Açoriana.....4

1.1. Algumas reflexões sobre os Açorianos e a Emigração.....8

Capítulo 2

2. Os Manuais Escolares-Esquemas para Comunicar ou Esquemas para Aprender.....17

2.1. Enquadramento Teórico.....17

2.2. Objecto de Estudo.....17

2.3. Metodologia de Análise.....19

2.4. Algumas Considerações Prévias sobre os Projectos das Línguas Vivas.....20

2.5 Análise dos Manuais22

2.6. Algumas Concepções sobre Manuais Escolares35

Capítulo 3

3. O Contexto Educativo dos Estados Unidos da América37

3.1. Algumas Considerações Prévias.....37

3.1.1. A História do Ensino do Português nos Estados Unidos da América.....38

3.1.2. O Ensino do Português nos Estados Unidos da América44

3.1.3. Acerca da Diversidade do Campo46

3.1.4. As Escolas Oficiais48

3.1.5. As Escolas Comunitárias.....50

3.1.6. As Comunidades Portuguesas.....56

3.2. Interesse Pedagógico do Estudo.....58

3.2.1. Acerca da Língua de Acolhimento, Língua Materna, Língua de Herança, Língua Segunda.....	59
3.2.2. Da Construção de uma Competência Plurilingue e Pluricultural.....	65
3.2.3. Sobre as Abordagens em Comunicação.....	71
3.2.4. O Papel Decisivo do Ensinante no Contexto Educativo dos EUA.....	74
3.2.5. Das Representações.....	76
Conclusão.....	83
Propostas.....	85
Referências Bibliográficas.....	86
Anexos.....	92, 93, 94,95

Introdução

A diáspora da literatura açoriana que acompanha a diáspora do seu povo constitui uma das principais categorias de apelo identitário, no domínio educativo, de qualquer luso-descendente nos Estados Unidos da América.

As raízes da diáspora açoriana encontram-se nas contingências próprias de uma insularidade que impele à emigração, por razões de ordem social, política e geográfica.

O mapeamento geopolítico do arquipélago dos Açores convidou o povo das ilhas, desde a época dos descobrimentos aos nossos dias, a emigrar, em grande parte, para os Estados Unidos da América, primeiro para as costas fronteiriças, por altura da pesca da baleia, e depois para um espalhamento contínuo, pelos cinquenta estados americanos, primeiro pela erupção do vulcão dos Capelinhos (1957), segundo, pela lei das oito preferências ¹(1966) e terceiro, pelas políticas advindas da revolução do 25 de Abril de 1974.

A formação das comunidades açorianas nos EUA é já uma realidade que une a identidade do povo das ilhas à identidade do povo da diáspora. A ponte que liga a diáspora da terra de origem à terra de acolhimento, compromete o domínio educativo do contexto do país que acolhe o emigrante açoriano.

Esse contexto educativo, consignado a cinquenta estados, é legislado fragmentariamente, pelas leis federais, estaduais e municipais, comprometendo a uniformização do ensino da língua de Camões, para todos os emigrantes, por igual.

Entre esse puzzle desunido e as comunidades da diáspora açoriana, existem os manuais escolares de Português Língua Estrangeira que são um dos principais valores de apelo identitário no contexto educativo do luso-descendente.

A ausência de textos de literatura açoriana nos manuais escolares em análise, com as respectivas implicações no contexto do ensino-aprendizagem, para jovens em situação de imersão linguística, levou-nos, numa primeira fase, a procurar respostas na Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto; no Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional de Julho de 2005 e nas Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna do Ensino Secundário de 2008 que se norteiam pelos princípios orientadores do QECR e do QuaREPE e, numa segunda fase, a procurar respostas de índole geopolítica nas representações sociais das comunidades açorianas que teimam em preservar a sua identidade, dentro de um multiculturalismo fragmentado que balança entre as Ilhas e a América.

Aprender uma língua materna e aprender uma língua não materna são dois processos de aprendizagem que envolvem abordagens diferenciadas.

Ultrapassar as implicações da língua de acolhimento e as nuances da língua de herança são problemas que o luso-descendente enfrenta, quando incluído na interacção do contexto educativo dos Estados Unidos da América.

Tentar invocar constantemente as representações da sua língua materna e da sua língua de herança em manuais escolares que não registam a literatura dos seus ancestrais, é perder simultaneamente a matriz única de uma mundividência própria a que Nemésio chamou de "açorianidade."

1- A nova legislação era regulamentada por critérios de escolha (as famosas «oito preferências») que davam prioridade à família imediata – chamadas de esposo para esposa e vice-versa; de pais para filhos e vice-versa; de irmãos para irmãos, e iam até a uma sétima, que considerava os refugiados políticos e, finalmente, uma oitava que permitia a entrada no país de pessoas que vinham desempenhar uma função para a qual não fora possível encontrar nenhum americano mais qualificado.

Por entre esse elástico de vontades geopolíticas, insurgem-se as vontades das comunidades que continuam a querer preservar o ensino do português aos seus descendentes.

Essas comunidades registadas, em diferentes distritos, ergueram as primeiras escolas comunitárias, a que se seguiram as escolas oficializadas pelo Governo Português.

Neste enquadramento de legislação fragmentada, nasceu o ensino do português, por iniciativa dos próprios emigrantes, das comunidades e das universidades.

Sem força de intervenção a nível da política educativa nos EUA, o Governo Português também não consegue implementar o ensino da língua portuguesa, como língua materna.

O interacionismo no domínio da aquisição permite uma diversidade de abordagens que nos levou à instauração de um diálogo construtivo, no âmbito das análises dos cinco manuais escolares, entre 1994 e 2011, das edições Lidel.

A cronologia das edições dos manuais escolares teve em conta a primeira edição que o Governo Regional dos Açores mandou lançar, através das edições Lidel e os cruzamentos possíveis com os três maiores movimentos diaspóricos do povo açoriano para os EUA.

O povo açoriano encontrou abrigo mas não ancorou porque a diáspora continua nas gerações posteriores que esperam por uma identificação das suas raízes ancestrais, abandonadas no Oceano Atlântico das saudades.

Com o estudo que agora se apresenta, é nossa intenção averiguar se podemos apresentar justificações concretas para a ausência de textos de literatura açoriana nos manuais escolares de Português/LE e até que ponto é que poderemos falar da perda de identidade das comunidades açorianas da diáspora.

Capítulo 1

1. Acerca da Literatura Açoriana

As definições de literatura açoriana são vastas, por isso restringimo-nos às palavras de Machado Pires (2011), José Martins Garcia (1983), Onésimo Teotónio de Almeida (1983) Almeida Pavão (1988) e Vitorino Nemésio (1932) que introduziu a problemática da identidade da literatura açoriana, com base no termo da açorianidade.

Embora haja quem ponha em causa a existência de uma literatura propriamente açoriana, pelo facto dos Açores constituírem um arquipélago que pertence, geograficamente, a Portugal e que partilha do mesmo idioma, também há quem afirme que, efectivamente e, por várias circunstâncias, existe uma literatura açoriana.

No *Diário de Notícias*, Suplemento da Cultura de 1983, Garcia afirma que

É uma literatura de autonomia em relação à literatura Portuguesa.(...) o conjunto de obras literárias que veiculam a mundividência típica do Homem Açoriano.(...) esta mundividência corresponde a um condicionalismo geográfico e histórico (...) essa mundividência não comporta limites temáticos, nem se liga a questões de diferenciação linguística, nem a questões essencialmente políticas, nem (muito menos) a qualquer tipo de regionalismo.(1983:2).

Em 1988, no seu artigo intitulado *Constantes da Insularidade na Definição da Literatura Açoriana*, Pavão refere que

Embora haja quem suponha estéril o debate sobre a existência ou não de uma literatura açoriana, pessoalmente vejo nele uma riquíssima mina de elementos, dados, ideias, perspectivas, conceitos, especulações, interpretações, explicações, análises -que reflectem mundividências, posições teóricas sobre estética, pontos de vista sobre uma realidade humana num espaço geográfico específico (os Açores) de muitos dos melhores nomes das letras dos Açores. Seria injustificável ignorar-se simplesmente a recorrência dessa questão sem se ver nela algo mais profundo do que um mero debate semântico. Ainda que se queira negar-lhe a importância das consequências, há causas e motivos para o seu aparecimento e ressurgimento cíclico que nenhum observador atento ou estudioso minimamente interessado poderá desdenhar.(1988:2)

Aqui, põe-se em questão uma identidade própria de uma literatura, cunhada de uma mundividência própria, onde só há registo no *locus* da sua própria construção, por

circunstâncias ambientais, vividas pelo autor que as presencia e as transmite, pelas letras, da sua língua individual e própria.

Aguiar e Silva (1989:114) esclarece:

A literatura strictu sensu, ou “literatura” sem qualquer modificador, é entendida como a “literatura superior”, a “literatura elevada” ou a “literatura canonizada”, isto é, aquele conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas pelo “milieu” literário – escritores, críticos, professores, etc. – e aceites pela comunidade como parte viva, fecunda e imperecível da sua herança cultural.

Reis (2001:19) afirma que

qualquer reflexão preambular sobre a literatura e a sua existência enfrenta, de início, a questão de saber se é possível (ou até que ponto é possível) estabelecer fronteiras que delimitam o fenómeno literário; ou por outras indagar o que cabe e o que não cabe dentro do campo literário.

Imediatamente reconhece que essas fronteiras são «algo fluidas», na medida em que, por exemplo, há textos que comungam das duas naturezas (literários e não literários, como por exemplo as crónicas, algumas, pelo menos), outros que, ao longo dos tempos, foram considerados, numa época, como literários, noutra, foram completamente desvalorizados ou esquecidos. Tarefa difícil e inglória, portanto, a de delimitar essas fronteiras.

Entre essas «fronteiras algo fluidas» estão as fronteiras de uma literatura nacional. Ora, se não há consenso em relação à definição de literatura, mais difícil ainda é definir uma literatura adjectivada de açoriana. Por outro lado, percebemos que os limites de uma literatura nacional terão de ser sempre estabelecidos em relação a outra literatura nacional.

Ainda no artigo sobre *Constantes da Insularidade na Definição da Literatura Açoriana*, Pavão(1988:3) refere que

Foi o atributo de *autonomia* que, a nosso ver, pretensamente aposto a tal Literatura, a transformou em pomo de discórdia, suscitando a oposição formal de Gaspar Simões e de Cristóvão Aguiar, entre outros. Pensamos, sim, que poderá persistir a designação de Literatura Açoriana, sem que ela se reclame de autónoma. Neste particular, teremos de dar razão aos dois autores referidos na medida em que, utilizando idênticos argumentos, poderíamos abranger dentro do mesmo conceito os casos de Raul Brandão, Pascoais e Agustina Bessa Luís, que trazem marcas de «algo de inconfundivelmente duriense, autónomo», não obstante, até ao presente, ninguém se haver lembrado de proclamar a «autonomia» duma Literatura de Entre Douro e Minho.

Acrescenta ainda no mesmo artigo que,

Há, porém, em nosso entender, nos seus assertos equívocos que convém analisar. Para aquele crítico (Gaspar Simões), a definição de «literatura açoriana» estará ligada aos «escritores que nasceram, viveram e morreram em terras do Arquipélago», muito embora admita que "*muito mais fortemente*" do que a gente do torrão Continental, a gente do torrão insular contraia, mesmo por pouco tempo com ele em contacto, caracteres diferenciados. (1988:4).

O que equivale, da parte do autor, a confessar que, em relação ao Continente, existem caracteres diferentes nas obras dos autores insulares, a despeito da exiguidade do tempo em que viveram na terra de origem. Mas então há ou não há diferenças, em relação à literatura açoriana?

Isto é, não basta, como fez Simões, atentar no «isolamento físico - geográfico» para caracterizar a insularidade. Mais do que isso, são esse isolamento e essa distância que, uma vez interiorizados numa mundividência e, numa mundividência, geram esse sentimento de angústia metafísica, presente, por exemplo, em Roberto de Mesquita.

Os génios e os talentos não se forjam pelas ambiências culturais, as quais apenas os detectam e divulgam. Roberto de Mesquita foi grande por razões de ordem intrínseca, mas deve muito da sua descoberta a Nemésio. A causa de muitos valores literários insulares permanecerem no olvido reside, uma boa parte das vezes, na ignorância ou no menosprezo que lhes votam os autores e os areópagos das Letras Continentais.

Sobre a condição do homem açoriano, diz Nemésio (1932:59) «como homens estamos historicamente soldados ao povo de onde viemos e enraizados pelo *habitat* a uns montes de lava que soltam da própria entranha uma substância que nos penetra. A geografia, para nós, vale outro tanto como a história»

De facto, a vivência num pedaço de terra limitado, cercado pelo vasto oceano, define um modo particular de pensar, sentir e agir, enfim, um modo particular de ser. A temática da literatura açoriana encontra-se, pois, intimamente relacionada com peculiaridades de mundividência.

1.1. Algumas Reflexões sobre o Açoriano e a Emigração

Para definir as raízes da cultura e da literatura açorianas, é preciso também definir a história do homem açoriano que, segundo Pires (2011:10) começa nos meados do século XV e “entronca em nobre e em plebeu” e esse pré-açoriano “foi o português dos Descobrimentos”, como explica Nemésio em “*O Açoriano e os Açores*” (1932).

Ribeiro (1983:515) refere a origem basicamente portuguesa da população do arquipélago dos Açores. Embora fale em elementos étnicos estrangeiros - nomeadamente o flamengo - na colonização dos Açores, enfatiza de novo que o “grosso da população” é e “sempre foi, contudo, portuguesa”. O grande contributo da sua obra *Subsídios para um Ensaio sobre a Açorianidade* é o de, no seguimento do ensaio de Nemésio consagrado à açorianidade, proceder à sistematização das particularidades da psicologia étnica açoriana. Na prossecução desse objectivo, Ribeiro retoma e amplia o ponto de partida geográfico de Nemésio. O autor procurou fixar aquilo que se lhe afigurou,

mais característico no meio açoriano o vulcanismo, a presença constante do mar, a insularidade ou o isolamento do resto do mundo, a humidade do ar, a nebulosidade do céu, a temperatura oscilante entre estreitos limites, a pressão atmosférica, os vendavais e tempestades, a diferença entre as ilhas e o continente pelo que respeita às condições geográficas e da paisagem. (Ribeiro, 1983:515)

para, a partir daí,

verificar quais as qualidades morais comuns a todos os ilhéus (...) e ver até que ponto estas qualidades morais e a sua feição própria eram da consequência das condições mesológicas, ou, pelo menos quais as possíveis relações entre umas e outras. (Ribeiro, 1983:515:516)

Na procura de correspondências entre “condições mesológicas” e “qualidades morais”, o lugar de destaque vai para o vulcanismo. Este “provoca no homem e até nos

animais uma impressão de incerteza e dúvida, um sobressalto constante, que deixa fundos sulcos no seu moral”.

Ribeiro considera-o responsável por aquilo que ele classifica de “extrema religiosidade do povo das ilhas” que, embora mais marcada em S. Miguel como as Romarias Quaresmais e o culto do Senhor Santo Cristo dos Milagres, reencontrar-se-ia em todas as ilhas e ganharia também - mais uma vez devido ao vulcanismo - uma feição característica, particularmente bem expressa no culto do Espírito Santo”.

Em todas as ilhas há no fundo das almas o receio pelo castigo divino, parecendo que a noção de Deus vingador e terrível se sobrepõe a de Deus misericordioso, Deus caridade e amor. Traduz este conceito o facto de o povo dizer o Espírito Santo muito vingativo e ainda o do escrúpulo com que cumpre todos os votos e promessas.

Outra circunstância geográfica que contribuiria para a especificidade da psicologia étnica açoriana seria a humidade. Combinada com variações pouco variáveis de temperatura, seria responsável pela indolência característica do temperamento açoriano.

Formulada no século XIX pelos irmãos Bullar e Bullar (1841, [1986]) a ideia do *Azorean Torpor*, explica, para Ribeiro, como ”no ambiente morno dos Açores todas as energias se quebram” gerando essa” indolência peculiar dos açorianos”.

A humidade associada à nebulosidade seria também responsável pelo “tom sóbrio da alma açoriana”, “ que é, quanto ao espírito, coisa semelhante à indolência física” Ribeiro (ibidem).

A proximidade do mar seria responsável pela emigração, uma das principais constantes da história e culturas açorianas. Finalmente, o isolamento pesando “extremamente sobre as almas”- seria outra das circunstâncias “mesológicas” determinantes na configuração específica do temperamento açoriano.

Desenvolvendo algumas sugestões já presentes em *Os Açores de Portugal* à luz da açorianidade de Nemésio, Ribeiro procede, nos *Subsídios para um Ensaio sobre a Açorianidade* a uma sistematização aprofundada daqueles que considera serem os elementos estruturantes da psicologia étnica açoriana. Dado o interesse que ela ocupa num conjunto de correspondências entre “condições mesológicas “ e “qualidades morais”, essa sistematização pode ser apresentada como uma verdadeira” geografia da alma açoriana”, por meio da qual é retomado, reconfigurado e expandido um conjunto de temas até agora dispersos na reflexão sobre a unidade e a diferença dos Açores, ao nível da psicologia étnica.

Para Pires (2011:10), são os portugueses diferentes, de entre o Atlântico, nascidos nas ilhas cujo passado de dúvidas e lendas interessa à cartografia, à pré-história das navegações atlânticas ou mesmo a um mítico continente perdido, de fundamentos pouco palpáveis.

O homem açoriano, sem antepassados, só existe no mito nemesiano de M. Queimado, quando, em 1940, numa conferência em Nice, Nemésio brincou com a figura de Mateus Queimado, seu *alter ego*, estabelecendo uma mitogenia que desse alguma consistência à identidade açoriana.

Em 1434, em plena história das navegações atlânticas, os mistérios do Cabo Bojador haviam sido desvendados.

As pestes, quase colectivas e súbitas, empurraram os portugueses para o Atlântico, primeiro a caminho de Ceuta em 1415, depois para a costa de África e para o meio do mar encontrando a Madeira em 1419-21 e os Açores em 1427.

Os Açores constituem um arquipélago cuja extensão geográfica é igual em comprimento praticamente à do continente português, posto transversalmente, nos cerca de seiscentos quilómetros que separam o Minho do Algarve e Santa Maria do Corvo.

Nove ilhas encapuzadas com nuvens baixas, ventos húmidos e salinos, evidências do mar e do vulcanismo imprevisível e tenebroso, com humidades relativas do ar de 70 a 100% e atmosfera pesada, a que os visitantes ingleses chamam de *Azorean torpor*.

Numa paisagem vulcano-oceânica, pintam-se casas um pouco por toda a parte, preferindo para “capitais” de ilha os litorais das costas Sul mais soalheiras.

Um povo disperso por nove ilhas que enfrenta a vida, em terra, de braços para o mar. Fica-nos em mente uma relativa certeza que os povoadores vieram um pouco de todas as partes de Portugal, a princípio e principalmente para Santa Maria e S. Miguel mais do Sul do País.

Carreiro da Costa (1978), no Esboço Histórico que faz sobre os Açores, diz que “Santa Maria, como primeira terra açoriana a ser povoada, teve gente do Algarve e do Alentejo. A S.Miguel, a seguir, chegaram famílias norte-alentejanas, estremenhas e já madeirenses. Estas razões de natureza gregária terão levado a que pessoas da mesma origem, por grupos, se fixassem predominantemente neste ou naquele lugar ou parte da ilha. Também parece provável que os homens da confiança do Infante viessem chefiar a colonização.

Sabe-se também que para a ilha de S. Jorge foi um contingente de degredados. Gaspar Frutuoso refere a importância de mouros no povoamento de S. Miguel, perfeitamente separados dos cristãos. A par dos mouros, os negros, os escravos. Pela importância do trabalho a realizar, os criados de lavoura devem ter abundado.

Está assim esboçado um pré-açoriano, que “entronca em nobre e em plebeu” e esse pré-açoriano “foi o português dos Descobrimentos”, como explica Nemésio em “*O Açoriano e os Açores*” (1932).

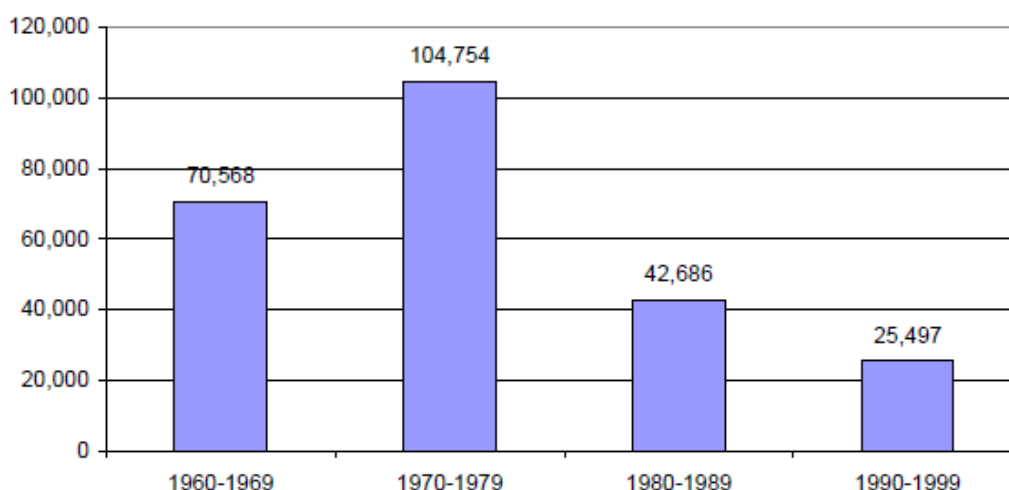
Esse povo mesologicamente diferente e namorado constantemente pelo mar, decide partir e voltar, numa diáspora que caracteriza quem vive, no meio do Atlântico plantado, de decisões do continente e dos namoros da América.

Segundo Almeida (2011:343-349), também emigrante, registam-se quatro movimentos diaspóricos do povo açoriano que se situam entre 1957 e 1985. Desde a erupção do vulcão dos Capelinhos, na ilha do Faial, em 1957, em termos de integração, podemos distinguir quatro períodos na história das comunidades portuguesas nos Estados Unidos: John Pastore então aliado do senador de Massachusetts, John Kennedy, influenciou o presidente Dwight Eisenhower a assinar o Azorean Refugee Act, em 1958. A lei autorizava a vinda de 1500 famílias sinistradas da ilha do Faial. A partir de 1966, iniciou-se então um verdadeiro êxodo dos Açores.

A nova legislação era regulamentada por critérios de escolha (as famosas «oito preferências») que davam prioridade à família imediata – chamadas de esposo para esposa e vice-versa; de pais para filhos e vice-versa; de irmãos para irmãos, e iam até a uma sétima, que considerava os refugiados políticos e, finalmente, uma oitava que permitia a entrada no país de pessoas que vinham desempenhar uma função para a qual não fora possível encontrar nenhum americano mais qualificado.

De 1965 a 1980, passando pela data do 25 de Abril de 1974, regista-se o período da maior emigração portuguesa de sempre, 180 000).

PESSOAS DE ASCENDÊNCIA PORTUGUESA NOS EUA DE 1960 A 1999



Fonte: 2005 Yearbook of Immigration Statistics

A entrada de Portugal para a União Europeia, com a conseqüente melhoria do nível de vida no País, aliada a alterações profundas na economia americana que incluíram o desaparecimento quase total das empresas fabris empregadoras onde se encontrava a mão-de-obra não qualificada (*blue-collar*) e ainda o simultâneo explodir da terceira revolução industrial – indústrias informáticas e de biotecnologia, por exemplo, que exigiam um «proletariado» qualificado fizeram arrefecer a emigração em busca do sonho americano.

A partir de 1985, a época Reagan registou um golpe nas teorias do ensino bilingue. A integração de Portugal na União Europeia e a consolidação da autonomia nos Açores, aliadas às restrições na emigração impostas por Washington, fizeram diminuir a emigração açoriana para os EUA.

Por outro lado, nota-se um crescente desinteresse pela política portuguesa, contraposto a um maior envolvimento na política local. Factores ligados à política de Washington determinam um incremento considerável do número de aquisições de cidadania americana, motivado sobretudo por razões de segurança económica, mas com alguma repercussão no número de eleitores portugueses que vão às urnas.

A posição geográfica das ilhas, o telurismo, o isolamento, o mar, a fuga à fome e às más condições de vida, a ânsia de partir e voltar e a procura de uma vida melhor, formaram os principais ingredientes da diáspora açoriana.

Segundo relatos das comunidades açorianas, radicadas nos EUA, a época da emigração açoriana, entre 1870 e 1930, foi motivada pela aproximação com os EUA consubstanciada nas viagens marítimas regulares que se iniciaram para os EUA e a mudança do Cônsul dos EUA da Horta para Ponta Delgada. Essa gente desesperada, à procura do sonho americano, emigrava, na maior parte das vezes, sem grandes habilitações académicas, já com trabalho em vista, arranjado por um outro familiar que, entretanto, o convidava, a emigrar.

Nos EUA, as actividades económicas desenvolvidas pelos açorianos eram essencialmente na indústria baleeira em *New Bedford* (porto baleeiro mais importante do globo), na pesca do bacalhau e outras actividades piscatórias.

De Boston iam mantimentos, o correio e as mulheres dos capitães que se encontravam no Faial, com os barcos vindos do Atlântico Sul e do Pacífico.

Já não era o porto de Angra, na Terceira, o principal ponto de escala açoriano, mas o da Horta, a primeira ilha mais acessível aos barcos vindos dos Estados Unidos.

Os barcos necessitavam de tripulação para a árdua tarefa baleeira e os ilhéus entravam clandestinamente, muitas vezes, de noite, em sítios mais acessíveis das costas, mesmo de ilhas como as Flores e S. Jorge.

Nordhof (1885:60) desenhava um perfil desses «portugueses das Ilhas Ocidentais» (Western Islands, como eram conhecidas entre os ingleses), que praticamente todos os barcos de New Bedford tinham como tripulação: «São gente calma, pacífica, inofensiva, sóbria e industriosa, quase em extrema penúria». Segundo Vineyard (1990), pelo menos em 1770, já havia portugueses que adoptaram o nome das famílias locais com quem se

associaram por casamento. Em 1780, havia 200 açorianos alistados como membros de tripulação nos barcos baleiros americanos e muitos já se haviam fixado na Nova Inglaterra. Em 1870, já havia, pelo menos, 9000 portugueses nos Estados Unidos praticamente todos açorianos, um terço dos quais a viver em Massachusetts. Mas o número real deve ser bastante maior, pois havia muita emigração ilegal, prova disto será o tamanho das igrejas por eles construídas, nas últimas décadas do século, nas cidades de Fall River, New Bedford e Providence. Por essa altura, começam a surgir comunidades significativas no Cape Cod em Taunton, Lowell, Mafrense, Gloucester e em Massachusetts.

Nos finais do século XIX, a maioria dos *skippers* em Provincetown eram açorianos. Assim, tanto na Costa Leste como na costa da Califórnia, aos poucos, os baleiros foram optando pela terra firme. O Vale de San Joaquin, imenso e promissor, foi o seu El Dorado, se bem que da Costa Leste também muitos açorianos se tivessem lançado na aventura da cata ao ouro.

Aos poucos, os vales de San Joaquin, San Fernando e Santa Clara foram-se povoando de açorianos, sobretudo das ilhas dos grupos central e ocidental dos Açores, enquanto que, na Costa Leste, a maior percentagem começava a ser de micalenses, atraídos pelas promessas de trabalho, e nas fábricas emergentes – os *mills*, teares dedicados sobretudo aos têxteis. Entretanto, a revolução industrial começava a ganhar terreno nos Estados Unidos. Com início na cidade de Pawtucket, em Rhode Island, cedo se estendeu a Fall River e New Bedford. Segundo o censo de 1900, 17 885 portugueses viviam em Massachusetts, 2865 em Rhode Island e 865 em Connecticut.

Nas primeiras três décadas do século XIX, 188 875 portugueses emigraram para os Estados Unidos, Fall River sozinha já contava 22 431 portugueses em 1920.

No início do século XX surge uma comunidade continental em New Jersey, sobretudo na cidade de Newark.

No Hawaii, havia, desde os meados do século XIX, uma colónia portuguesa de madeirenses, a que se a que se lhes juntou outra micaelense.

Entretanto, os Estados Unidos alteraram a sua política em relação à emigração. Influenciados por teorias racistas então predominantes, reduziram consideravelmente a entrada de europeus do Sul, passando a beneficiar particularmente os nórdicos, de onde proviera o núcleo duro dos seus antepassados – os WASPs, como eram depreciativamente conhecidos (White, Anglo--Saxon Protestants), que se opunham aos PIGS (Polish, Irish, Greek and Slavic).

A par disso, um conjunto de circunstâncias foi tornando menos aliciante a vinda de portugueses para os Estados Unidos, a saber: a entrada de Portugal para a União Europeia, com a conseqüente melhoria considerável do nível de vida no País, aliada a alterações profundas na economia americana que incluíram o desaparecimento quase total das empresas fabris empregadoras, mão-de-obra não qualificada (*blue-collar*), que a princípio se mudou para o Sul dos Estados Unidos, mas depois foi em grande parte transferida para o Oriente, e ainda o simultâneo explodir da terceira revolução industrial – indústrias informáticas e de biotecnologia, por exemplo, que exigiam um «proletariado» altamente qualificado. O número de vistos anuais desceu para mil e, nos últimos anos, para muito menos.

2. Os Manuais de PLE - Esquemas para Comunicar ou Esquemas para Aprender

2.1. Enquadramento Teórico

Na questão da análise dos manuais de Português, regulámo-nos pelas orientações do Ministério da Educação na Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto; no Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional de Julho de 2005 e nas Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna do Ensino Secundário de 2008 que se norteiam pelos princípios orientadores do QECR e do QuaREPE.

Consideramos ainda a opinião de Grosso, quanto aos contributos do QERC e do QuaREPE, no âmbito da concepção dos manuais e em Choppin (1991,1992,1999), Huot (1989) e Magalhães (1990).

2.2. Objecto de Estudo

Centramos o nosso estudo em cinco manuais de PLE, escolhendo a Lidel como uma das editoras que mais manuais exporta para os EUA.

Como profissionais do ensino há mais de três décadas, sabemos que o manual escolar é um dos veículos preferenciais de apoio ao estudo de qualquer conteúdo temático.

Tendo consciência profissional de que as unidades temáticas dos manuais são mais ou menos aceites pelo aprendente, quando se trata de aprender uma LE, apercebemo-nos também que os conteúdos daquelas unidades a aprender, dependem essencialmente de uma pré-disposição quer do ensinante quer do aprendente para se envolverem como actores sociais e agentes activos da aquisição e da performance.

A aquisição dos conteúdos e a respectiva performance dependem, essencialmente do grau de afinidade que a LE tem com a LM.

No contexto educativo dos EUA, os luso-descendentes, filhos de emigrantes açorianos aprendem a sua LM como LE, pondo em causa as interacções que têm ou já tiveram com a sua LH.

Advinda desta preocupação, sabemos que a presença da literatura do local de origem dos emigrantes nos manuais escolares constitui uma das formas primordiais do aprendente ler e interpretar o mundo à sua maneira.

Foi com base nesta premissa que nasceu o interesse pelo nosso objecto de estudo, sabendo de antemão, que, segundo *O Açoriano Oriental de 2011*, "Só nos últimos 60 anos, emigraram cerca de 200 mil açorianos, que se fixaram maioritariamente no Canadá e Estados Unidos, como destacou André Bradford, secretário regional da Presidência, no encerramento da Conferência que decorreu em Ponta Delgada e que é considerada o maior fórum mundial sobre migrações."

Conscientes de que a ausência da literatura açoriana nos manuais escolares de PLE constitui um dos entraves para a interpretação do conhecimento do mundo e da consciência intercultural do aprendente, no contexto do ensino-aprendizagem dos EUA, quisemos saber os motivos políticos e sociais que estão na base desta problemática.

2.3. Metodologia de Análise

Como *corpus*, temos cinco manuais de PLE cujas edições abarcam as datas de 1994 a 2011.

A selecção teve em conta a primeira edição a cargo do governo regional dos Açores (A Brincar Aprendemos os Açores) e a última edição das edições Lidel (Na Onda do Português 1 e 2).

Por questões cronológicas, abordaremos a nossa análise em duas fases distintas: a primeira que analisará os manuais antes da regulação do QERC e do QuaREPE e a segunda terá em conta os que já foram submetidos após a referida regulação.

Os manuais serão analisados em quatro quadros que avaliarão respectivamente, a presença ou não da literatura açoriana; a interacção ou não com a literatura açoriana; as unidades temáticas passíveis de incluírem ou não textos da literatura açoriana e a diferença da introdução da regulação do QEER e do QuaREPE.

2.4. Algumas Considerações Prévias sobre a Abordagem em Línguas

Para Grosso, (2010:65) " Na década de 1970, os princípios do Projeto Línguas Vivas do Conselho da Europa (RICHTERICH, 1983: 63-66) influenciam o ensino-aprendizagem das línguas (LE) por meio da elaboração de *Níveis Limiares*. Em Casteleiro et al. (1988:3) salientam-se, como princípios, no *Nível Limiar* (para o ensino-aprendizagem do português como língua segunda/estrangeira), "a centragem no aprendente, o sistema de unidades capitalizáveis e a concepção comunicativa da competência visada".

Efectivamente, na Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto do ME afirma-se que

No âmbito deste ensino, os primeiros programas de língua e cultura portuguesas, de 1978, foram concebidos em função da equivalência ao currículo português e tinham como público-alvo as crianças e jovens no seio das comunidades portuguesas.

Equivalência não significa propriamente ter-se em conta "a centragem no aprendente, o sistema de unidades capitalizáveis e a concepção comunicativa da competência visada".

Se 1978 é para o ME o primeiro marco histórico para os primeiros programas de língua e cultura portuguesas no que se refere ao ensino do Português no estrangeiro, isto significa que a primeira vaga de emigrantes açorianos para os EUA não foi abrangida por esta iniciativa do ME.

De 1974 aos nossos dias, passando por mais de 26 governos constitucionais, a legislação quanto à promoção da LP no mundo, avança e recua, também ela marcada por uma diáspora que aparece e desaparece, conforme os recuos e os avanços políticos e estratégicos do nosso país.

A acção de Portugal no âmbito do ensino da língua portuguesa no estrangeiro tem cerca de sete décadas. Desde os finais dos anos 20, primeiro sob a dependência da Junta de Educação (1929/1936) e depois pela acção do Instituto para a Alta Cultura (1936/1952). Seguidamente é criado o Instituto de Alta Cultura, em 1952, que desenvolve o seu trabalho até 1976. Neste ano, o Instituto passa a designar-se Instituto de Cultura Portuguesa, até 1980.

A partir desta data, consagra-se a língua no nome da instituição e passa a Instituto de Cultura e Língua Portuguesa sendo esta a denominação até 1992, data em que surge o actual Instituto Camões, entre (1992/1994) ainda ligado ao Ministério da Educação e, desde, 1994, sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Era propósito do Governo que o Instituto fosse «uma resposta integrada e moderna aos imperativos de defesa da língua e valorização da cultura portuguesas» . Na sua lei fundadora, inscrevia-se, no art.º 3.º, como sua tarefa fundamental:

a promoção e fomento do ensino e difusão da língua e cultura portuguesas, tanto no âmbito das instituições de ensino como noutras instâncias vocacionadas para o diálogo intercultural, para a expansão e defesa do idioma português e para a valorização da presença portuguesa no mundo. ²

Incluía-se entre as suas atribuições a «promoção e apoio do ensino básico e do ensino secundário português no estrangeiro.».

Se desde 1994, o IC fica sob a tutela do Ministério dos Negócios Estrangeiros, o governo açoriano parece que não teve, na altura, conhecimento desta decisão governamental, visto que manda publicar um manual escolar, sem a chancela daquele instituto.

2- Preâmbulo do DEC-LEI nº 135/92 de 15 de Julho

2.5. Análise dos Manuais

Encontramos Magalhães (2006) que considera o manual escolar como sendo “mais que um meio de aculturação e de alteridade”, de “afirmação e dominação cultural”, esclarece que todo ele se traduz por uma dimensão científica, curricular, didáctica e orientada, para todos os domínios (privado e público). Ele analisa as marcas socioculturais mais relevantes que implicam juízos sobre conteúdos, lugares, figuras ou mesmo personagens. Outro aspecto importante digno de referência é a tipologia de manuais didácticos. Analisando alguns, qualquer que seja a sua área de ensino/aprendizagem, facilmente daremos conta da existência de dois grandes grupos, que Gérard e Roegiers (1998: 88-89) definem como:

- manuais fechados – que contêm em si todos os elementos necessários à aprendizagem e promovem uma aprendizagem de tipo reprodutivo, desenvolvendo capacidades relativamente passivas: saber redizer e saber refazer, sem incentivarem o recurso a outras vias de aprendizagem;
- manuais abertos – que promovem a interacção, que incentivam o saber-fazer, a pesquisa, a integração das aquisições e dos saberes.

O aprendente deve ser capaz não apenas de repetir os saberes transmitidos pelo manual, mas também de exercer um saber-fazer cognitivo sobre esses mesmos saberes.

Optamos, então, por introduzir, em tabela, uma análise, segundo o grupo de manuais abertos, para os manuais em estudo. Os manuais serão analisados por data, editora, pela presença de textos da literatura açoriana e pela promoção da interacção com a literatura açoriana.

Quadro nº 1

Manual Título	Data	Editora	Presença de textos de Literatura Açoriana	Promoção da Interação com a Literatura Açoriana
A Brincar Aprendemos os Açores	1994	LIDEL Edição Patrocinada Pelo Gabinete de Emigração e Apoio às Comunidades Açorianas da Presidência do Governo Regional Dos Açores	Guia Turístico das Nove Ilhas	Não
Português Sem Fronteiras	1997	LIDEL	Não	Não
Vamos Lá Começar	2004	LIDEL	Não	Não

Após orientações da Dr^a Fernanda Costa, enquanto coordenadora do PLNM, nos EUA e contactos com a editora Lidel, seleccionamos cinco manuais escolares, de 1994 a 2012, tentando abranger a diáspora dos filhos dos emigrantes açorianos que integram a última grande vaga migratória de 1965. Para além disso, tivemos em conta a primeira e única iniciativa do governo regional dos Açores, quando mandou editar, através das edições Lidel, em 1994, o manual *A Brincar Aprendemos os Açores* (1994).

Da Presença da Literatura Açoriana nos Manuais Escolares de Português Língua Estrangeira no Contexto da Aprendizagem dos Luso-Descendentes nos Estados Unidos (EUA)

Decorridos 10 anos de ensino do PLE, nenhum dos manuais analisados apresenta textos de literatura açoriana. Dos 101 autores que existem, nenhum é sequer mencionado, o que evidencia uma falha nas estratégias político-educativas entre Portugal Continental e o arquipélago dos Açores.

Por outro lado, o governo açoriano tomou a iniciativa, junto das edições Lidel para publicar um manual em 1994, o que indicia também que as políticas educativas do ME Português estavam desatentas por essa altura.

A Portaria nº 914/2008 de 17 de Agosto relembra que o Ensino do Português no Estrangeiro (EPE) é uma

O EPE, modalidade de ensino não superior, cuja génese remonta à década de sessenta, direccionado então para a assunção, por parte do Estado Português, de cursos de língua e cultura a filhos de portugueses em contexto de emigração, passou a adoptar, ao longo dos anos, uma dimensão mais ampla, num esforço para valorizar a sua importância estratégico - política no quadro internacional, estabelecendo a ligação às comunidades portuguesas e aos países de língua oficial portuguesa, concedendo apoio e reconhecimento às escolas portuguesas, a par da promoção da língua e da cultura portuguesa junto de falantes de outras línguas e de outros sistemas educativos.(2008:5346).

A promoção da língua e cultura portuguesa para o EPE não passa por incorporar a literatura açoriana nos manuais escolares.

Entretanto, e segundo a mesma Portaria

Passados anos, verifica -se que o perfil do público -aprendente de português é cada vez mais diversificado, contemplando as crianças e jovens filhos de trabalhadores portugueses em situação de mobilidade recente, os luso -descendentes que já pertencem à segunda ou terceira geração nos países de acolhimento, bem como falantes de outras línguas.

O EPE é, pois, uma realidade polissémica, que actualmente envolve um conjunto de situações diferenciadas:

- a) O ensino da língua e cultura portuguesa aos luso--descendentes;
- b) O ensino da língua e cultura portuguesa em cursos integrados nos sistemas educativos dos países de acolhimento.(2008:5346).

"Passados anos", não se sabe quantos, mas talvez quarenta, conclui-se que a realidade do ensino do PLE exige outras estratégias que dependem estritamente da política educativa do estado português. Eis que surge o Quadro Europeu de para o

Ensino do Português no estrangeiro. Aí, a Portaria nº 914/2008 de 17 de Agosto já nota que

O EPE envolve uma diversidade de contextos que foram surgindo ao longo dos anos e que gerou entendimentos distintos sobre política educativa e da língua, pelo que se revelou necessário criar um quadro de referência para a elaboração e avaliação de programas (QUAREPE) linhas de orientação curricular e escolha de materiais pedagógicos e didáticos e que permita promover, em simultâneo, a cooperação entre sistemas educativos e intervenientes no processo educativo, visando o pleno reconhecimento e acreditação dos cursos do ensino português no estrangeiro.(2008:5349).

Pressupõe-se que a cooperação entre os sistemas educativos e os intervenientes no processo educativo se efective, por meio da regulação do QUAREPE e que haja uma atenção especial na escolha dos materiais didáticos, aquando da elaboração e da produção dos manuais de PLE para os aprendentes, em contexto de imersão linguística.

A mesma portaria chama a atenção para o facto de,

O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre «o mundo de onde se vem» e «o mundo da comunidade -alvo» produzem uma tomada de consciência intercultural (QECR, 2001: 150).

Supõe-se, então, que estes dois referenciais passem a servir de reguladores quanto às políticas de língua e quanto à tão referida abrangência da diversidade de contextos do EPE , nomeadamente o contexto educativo dos EUA.

Mas, antes de passarmos à análise dos manuais já regulados pelo QECR e pelo QuaREPE, quisemos saber a opinião de Grosso, nesta matéria.

Para Grosso (2007) o QERC

(...) sem ser um instrumento político, é-o como sustentáculo axial de uma política linguística europeia, propondo a promoção do plurilinguismo, incentivando a flexibilidade dos currículos escolares (em que se prevê o decisivo papel activo do professor), fazendo do utilizador da língua um actor social, criando uma cultura de ensino, capaz de ser participada por todos.(2007:245).

E quanto ao QUAREPE,

O público-alvo do QuaREPE é constituído por um público heterogéneo, não só quanto ao perfil linguístico e cultural, mas também quanto ao nível etário (não

adulto ou jovem adulto) e contextos de socialização; são alunos dos sistemas escolares do ensino não superior, muitos são luso-descendentes a viver em países cuja língua oficial não é o português.(Grosso, 2007:248).

A Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto também não esquece que

(...) a abordagem da cultura coloca a problemática complexa da relação entre indivíduos e entre culturas, implicando uma dialéctica da afirmação de si próprio, da sua identidade, o (re) conhecimento do outro, independentemente de terem ou não a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade. Neste âmbito, tendo em conta que, numa grande parte dos contextos do EPE, o público -alvo continua a ser maioritariamente de origem portuguesa, a interacção entre os conhecimentos formal e informal, adquirido no domínio privado da família e da comunidade em que evidencia a relação entre indivíduos e entre culturas, implicando uma dialéctica da afirmação de si próprio, da sua identidade, o (re) conhecimento do outro, independentemente de terem ou não a mesma língua materna ou a mesma nacionalidade. (2008:5350).

Neste âmbito, tendo em conta que, numa grande parte dos contextos do EPE, o público -alvo continua a ser maioritariamente de origem portuguesa, a interacção entre os conhecimentos formal e informal, adquirido no domínio privado da família e da comunidade em que evidencia a importância da abordagem das competências gerais de índole cultural, o QuaREPE adverte que

(...) aprender uma língua e aprender a comunicar são duas acções que não podem ser dissociadas das tarefas que o aprendente tem de realizar enquanto utilizador de língua, seja esta materna(LM) ou língua não materna (LNM). (2005:12)

Com todas estas indicações nas mudanças e abrangência das políticas educativas portuguesas, esperamos encontrar textos de literatura açoriana na última edição de Manuais em análise, tomando em conta que no capítulo referente às Competências Gerais do QECR, afirma-se que “O processo de ensino e aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento de competências gerais, tal como estão definidas no QECR, de carácter transversal, que integram atitudes e saberes, saber -fazer e saber aprender. Deste conjunto de competências faz parte o conhecimento declarativo (conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural).

Acreditamos que a literatura, enquanto registo de saberes vivenciados, seja um dos espaços primordiais onde o aprendente possa interagir com o conhecimento do mundo, conhecimento sociocultural e consciência intercultural.

Quadro 2

Título do Manual	Data	Editora	Presença de Textos de Literatura Açoriana	
			Sim	Não
Na Onda Do Português 1	2011	LIDEL		x
Na Onda Do Português 2	2011	LIDEL		x

Mas a Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto do ME continua a afirmar que

O ensino português no estrangeiro (EPE) constitui uma das modalidades especiais de educação escolar, nos termos do artigo 16.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, desenvolvida de cursos de Língua e Cultura Portuguesas no estrangeiro, organizada quer na modalidade de regime integrado nos sistemas educativos dos países de acolhimento quer em regime educativos dos países de acolhimento quer em regime ensino em português, que corresponde a uma realidade mais abrangente, a das escolas portuguesas que ensinam a Língua Portuguesa e que, para além disso, a utilizam como língua veicular de ensino, sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público.

O que não se compreende é como o EPE sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público não tome em conta as necessidades educativas dos luso-descendentes, no âmbito da problemática da LH que os diferencia.

Retomando o QECR (2001: 148 -149), a Portaria afirma que

O conhecimento sociocultural é um dos aspectos do conhecimento do mundo que contribui para o enriquecimento pessoal do indivíduo. É neste contexto que no conjunto de saberes, se incluem os referentes ao conhecimento dos traços distintivos da sociedade portuguesa e que estão estreitamente ligados ao ensino e aprendizagem do português, relacionados com a *vida quotidiana* (os ritmos de trabalho e hábitos), *condições de vida* (condições de alojamento), *as relações interpessoais, os valores, as crenças, as atitudes, as tradições, as convenções sociais*.(2008:5349).

Se, para o conhecimento sociocultural, como um dos aspectos do conhecimento do mundo, deve-se ter em conta " traços distintivos da sociedade portuguesa", realizámos outra análise dos manuais em apreço, a ver da existência ou não de traços distintivos da sociedade açoriana.

Quadro nº3

Manual Título	Data	Editora	Presença de textos alusivos à cultura Portuguesa		Presença de textos alusivos à cultura dos Açores		Identificação do texto
			Sim	Não	Sim	Não	
A Brincar Aprendemos os Açores	1994	LIDEL Edição Patrocinada Pelo Gabinete de Emigração e Apoio às Comunidades Açorianas da Presidência do Governo			x		

		Regional Dos Açores					
Português Sem Fronteiras	1997	LIDEL	x			x	Texto que fala sobre Tomar, o Convento de Cristo e o rio Zêzere
Vamos Lá Começar	2004	LIDEL	x			x	Lista de Temperaturas máximas e mínimas de Aveiro a Viseu, passando por Lisboa; Anúncios de vendas de apartamentos e casas da Expo, Ericeira e Edifício D. Pedro
Na Onda Do Português 1	2011	LIDEL	x			x	Imagens da Torre de Belém; Monumento dos Descobrimentos; fotos de José Mourinho e Cristiano Ronaldo e Mariza (fadista); Imagem do mapa da Europa em que consta Portugal, sem os Açores;

							Imagens do Bairro Alto; Texto sobre o Café Restaurante Martinho da Arcada.
Na Onda Do Português 2	2011	LIDEL	x			x	Imagem da cidade de Coimbra; Imagens de festivais de verão, com publicidade da TMN; Texto lacunar sobre a modista Fátima Lopes;

Como se depreende, só constam imagens da sociedade portuguesa, nada que refira a sociedade açoriana.

Se não há traços distintivos da sociedade açoriana nos manuais em estudo, aprofundámos a análise para as respectivas unidades temáticas a ver se encontramos títulos ou subtítulos que integrem aspectos relacionados com a vida quotidiana (os ritmos de trabalho e hábitos), condições de vida (condições de alojamento), as relações interpessoais, os valores e as crenças.

Quadro nº 4

Título do Manual	Edições Lidel 2011	Níveis	Unidades Temáticas
Na Onda do Português 1		A1 e A2	0-Vamos aprender Português 1-Olá amigos 2- A minha família e os meus amigos 3-Amigos virtuais 4-Estou feliz 5- Que estás a fazer? 6-Uma escola como a minha 7-Jovens de todo o mundo 8- O meu bairro ideal 9-O que vamos fazer? 10- Rotina ...Nem pensar! 11- Vidas 12- Recordar é viver... 13- Um episódio de verão
Na Onda do Português 2		B1	0-Vamos recordar 1-Quais são as tuas férias ideais? 2-Festivais de Verão 3-Televisão:Prós e Contras 4-Atenção! Ação! 5- No Mundo da Moda 6- Ídolos 7- Uma Viagem ao Futuro 8- Vamos manter o nosso planeta limpo! 9- Amigos para sempre!

Também não encontramos nenhum registo que represente a literatura açoriana, pondo em causa o tal conhecimento sociocultural e o conhecimento do mundo a que o EPE faz referência.

Temos, então, de concluir que a literatura açoriana não se encontra em nenhuma das análises a que procedemos, pelo que somos levados a pensar que não existe ou não serve os propósitos do QECR e do QuaREPE.

Se para a Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto se afirma que “Língua, cultura e sociedade são indissociáveis, cabendo à língua o papel de transmissor da cultura e de representação de uma imagem do mundo em que se espelham diferentes realidades”, o arquipélago dos Açores não foi reconhecido como parte integrante de Portugal Continental. De facto, os conhecimentos prévios, inerentes a uma cultura de pertença, por vezes bastante parciais, são frequentemente questionados, sendo, por isso, útil que referências como as do espaço, do tempo histórico e da pertença social sejam explicitadas, de modo claro, de forma a anularem o poder do estereótipo se bem que na alínea c) da Portaria se possa ler “Valores, crenças e atitudes em relação à história e tradições, à mudança social, às minorias, aos estereótipos, à literatura e artes”.

Pela leitura que procedemos da Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto não há lugar para questões de minorias e de discriminação porque como se lê,

Esta vertente transversal do currículo pressupõe uma perspectiva ética e cívica na área da educação, em que valores como a convivência social constituem uma orientação pedagógica no combate à xenofobia e ao etnocentrismo, bem como aos preconceitos e à discriminação assumindo -se como um dos vectores essenciais das políticas educativas na Europa.

Desta vez, temos de dar crédito à Portaria porque as questões do combate à xenofobia, ao etnocentrismo, aos preconceitos e à discriminação assumem-se como vectores essenciais das políticas na Europa e o nosso caso refere-se aos EUA.

Aprofundámos ainda mais a nossa análise dos manuais no Bloco 1 da Portaria nº914/2009 de 17 de Agosto, no âmbito das Competências relacionadas com outras áreas curriculares para os níveis A1, A2 e B1, onde constam como tarefas para os aprendentes:

- Localizar (no mapa) Portugal na Península Ibérica, na Europa e no Mundo.
- Localizar os arquipélagos portugueses (Açores e Madeira).
- Identificar as fronteiras de Portugal.

A este propósito, veja-se a página sete do manual escolar *Na Onda Do Português* 2 (2011), tentando identificar onde fica os Açores.

Efectivamente, o mapa regista o arquipélago em pontos minúsculos, mas não se faz qualquer referência às ilhas como fazendo parte integrante do território português, nem tão pouco se afirma que a língua portuguesa também é lá falada.

Pelo contrário, Cabo Verde com uma mancha tipográfica quase semelhante à dos Açores é mencionado. É caso para perguntar se não havia lugar na folha A4 para abrir mais uma janela para se referir o arquipélago que faz parte do território português.

Repare-se que a mesma Portaria refere “ Observar, com base em textos e suportes diversificados, as características do meio em diferentes locais e regiões de Portugal”, talvez fosse melhor refazer o texto da Portaria, dizendo Portugal Continental e Ilhas, em vez de "locais e regiões de Portugal". Resta saber se os tais "suportes diversificados" não incluem o manual escolar de PLE.

O Português no mundo



2.6. Algumas Considerações sobre a Concepção de Manuais Escolares

Para Choppin (1992), o manual escolar é entendido como

- i) produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas;
- ii) suporte de conhecimentos escolares: «le dépositaire de connaissances et des techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire a la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations»;
- iii) veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, duma cultura, participando «(...) étroitement du processus de socialisation, d'acculturation (...) du jeune public auquel il s'adresse;
- iv) instrumento pedagógico que se apresenta «(...) na sua elaboração como no seu emprego, [inseparável] das condições e dos métodos de ensino do seu tempo,(1992:18:20).

A terceira concepção de Choppin, quanto aos manuais escolares como “veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, duma cultura, participando (...) estreitamente do processo de socialização, de aculturação do jovem público ao qual se apresenta interessa-nos e vem, uma vez mais ao ponto de encontro da nossa linha de investigação - a ausência de textos de literatura açoriana nos manuais escolares para o público aprendiz emigrante de origem açoriana, constitui uma das principais barreiras para a aprendizagem de uma das variantes da explicitação da Língua Portuguesa.

Mas, sem querer, Choppin aponta um dos principais problemas para esta problemática, quando afirma que o manual escolar é “produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão das empresas;”

Para outra concepção de manuais escolares, recorreremos às afirmações de Huot(1989:180)

il faut des livres scolaires. en tant qu'instruments d'accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faires particuliers, dont l'appropriation progressive commande la réussite scolaire et l'insertion socio-économique.

Saberes organizados, saberes ou competências particulares, inserção sócio-económica, é um dos objectivos da política educativa dos EUA, como já vimos, em relação às aprendizagens das línguas.

Para o QECR (2001)

(...) os autores de manuais e os organizadores de cursos não são obrigados a formular os seus objectivos em termos das tarefas para a realização das quais desejam que os aprendentes estejam preparados ou das competências e das estratégias que devam desenvolver. São obrigados a tomar decisões concretas e pormenorizadas acerca da selecção e progressão dos textos, acerca das actividades, do vocabulário e da gramática a serem apresentados aos aprendentes. (198:199)

Mas os aprendentes são

(...) as pessoas interessadas na aquisição de línguas e nos processos de aprendizagem. São eles que têm que desenvolver as competências e as estratégias (caso o não tenham feito já) e realizar tarefas, actividades e processos necessários à participação eficaz nos acontecimentos comunicativos. Todavia, relativamente poucos aprendem de forma pró-activa, tomando iniciativas para planificar, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. A maioria aprende reactivamente, seguindo as instruções e realizando as actividades pensadas pelos professores e pelos manuais. (QECR, 198:199).

Assim sendo, os jovens emigrantes açorianos, nos manuais escolares, não encontram referências à sua terra, e o desenvolvimento das competências linguísticas depende não de uma centragem sobre a língua, mas da sua utilização instrumental, com fins sociais (Vigotsky, 1978) e da tomada de consciência e de responsabilidade, da parte do aprendente, na gestão do discurso. O respeito pelas necessidades e possibilidades do aprendente constituem uma interacção que não eleva nem subestima e está definida como a chave de voto para a aquisição em interacção.

Capítulo 3

3.0 Contexto Educativo dos EUA

3.1. Algumas Considerações Prévias

No enquadramento das reivindicações sociais dos EUA, em 1965, Lyndon Johnson assina um decreto que dá início à *Affirmative action* que anunciava medidas concretas, destinadas a pôr fim a todas as espécies de discriminação, o que coincide com a segunda maior vaga da emigração açoriana entre 1960 e 1964, em que o tremor de terra da Ilha do Faial, foi o responsável pela introdução de mais legislação favorável à entrada de imigrantes açorianos.

Ainda, segundo Wiewiorka (2002,110:111) no campo da educação, em que estava o jogo o reconhecimento cultural, “certos debates desenvolveram-se por iniciativa de grupos de mulheres que exigiam que o ensino da história e da literatura tivesse em conta o seu percurso histórico e os seus contributos históricos específicos, muitas vezes ignorados ou subestimados pelos programas ou os manuais”; isto é, a nossa problemática não é nova e encontra raízes na política educativa de um país, cujo símbolo é a estátua da liberdade.

Segundo o último censo de 2000, os Estados Unidos da América do Norte é um país que acolhe à volta de um milhão e duzentos mil portugueses e seus descendentes, dos quais, 75% da comunidade, são açorianos, num país que conta com mais de 90.000 escolas, 46 milhões de estudantes - do jardim de infância ao 12º ano de escolaridade - e 3.000 universidades.

São milhões de estudantes repartidos por cinquenta estados e territórios, em magnitude semelhante à União Europeia, integrados num sistema que prima pela descentralização nacional, autonomia estadual e municipal.

Esse *locus* cultural a que o emigrante açoriano se vai adaptar nos EUA, é contornado, no entender de Wieviorka, (2002:110:111) por um multiculturalismo fragmentado que se inscreve num multiculturalismo, por excelência, com duas características fundamentais: inscreve-se, por um lado, “em dispositivos institucionais, funcionando ao mais alto nível do sistema político e estatal -ao nível federal - como na vida social e intelectual (...) e, por outro, remete para a satisfação de exigências de reconhecimento cultural”.

3.1.1.A História do Ensino nos EUA

Castanho (2002:16) defende que o “ ensino do português em terras norte-americanas começa com a chegada dos primeiros colonizadores portugueses: os judeus portugueses que começaram a aportar nos EUA a partir de 1658.”

As aulas de português eram leccionadas no âmbito da actividade religiosa, desenvolvida nas sinagogas de Nova Iorque e Rhode Island.

As duas congregações judaicas usaram a língua portuguesa até à segunda metade do século XVIII.

Afirma ainda que, “mais tarde, em 1900, surgem, simultaneamente na costa leste e oeste, as primeiras escolas comunitárias ao serviço do ensino do Português, ao qual os sucessivos governos não deram o apoio necessário”.

Leo Pap (1949), atento à inércia do governo Português, critica-o num artigo de jornal, em Nova Iorque. De 1914 a 1945, pouco se fez nos EUA, em termos de uma implementação de uma política educativa portuguesa, deixando o ensino da língua, da geografia e da história à consideração de professores privados.

The Portuguese government has not taken a great interest in supporting the Portuguese language in the American settlements, a fact which has been openly lamented by some consuls. Nevertheless, based on a law of the year 1914, some official Portuguese schools have been maintained in the United States territory, teaching the language as well as the history and geography of Portugal. The club school in Fall River had official recognition in Portugal. In New Bedford the Portuguese government subsidized one club school until 1936, and as recently as 1942 one private teacher received a salary from Portugal for instructing a dozen children. In 1945 the Portuguese Ministry of Education extended official recognition to the examination given by the club schools in New York and New Jersey. (1949, Nova Iorque, *King's Crow Press*)

Parece-nos que o governo português descurou as datas apontadas por Pap, talvez à espera de uma grande vaga emigratória que justificasse a sua intervenção, a nível da política educativa.

Segundo registos de Borges (2009), em 1930, o ensino começou por ser oferecido através de aulas particulares que desembocaram, mais tarde, na criação de um programa de Português.

O ensino do P nos EUA remonta aos anos de 1930, quando o Professor Joaquim da Siqueira Coutinhon, na época Professor de Geopolítica na School of Foreign Services, começou a oferecer aulas particulares de Português, implementando, mais tarde, o ensino de Português no Institute of Languages and Linguistics (ILL). O ILL, eventualmente, tornar-se-ia independente dentro da universidade, com autonomia para formar especialistas nas áreas de ensino de língua. No primeiro decano do Instituto, o Dr. Robert Lado, assumiu a direcção do ILL para expandir o campo do ensino de língua e linguística ao criar os departamentos individuais e, em 1961, nomeou a Professora Dra. Maria Isabel Abreu para criar o Programa de Português. Com o crescimento do programa e o crescimento da universidade, aquilo que se caracterizava pelo mero ensino de aulas particulares, tornou-se o Departamento de Português dirigido pela Professora Dra. Abreu até 1979, e finalmente, pela Professora Dra Cléa Rameh, por cerca de 30 anos. Com a reestruturação dos departamentos de língua em 1994, o departamento veio a unir-se, a partir de 1995, ao Departamento de Espanhol formando agora o Departamento de Espanhol e Português dentro do Georgetown College (Faculdade de Humanidades), a maior faculdade do campus. (2009:5).

Tomando em conta que o primeiro grande movimento da diáspora açoriana aconteceu em 1957, com a erupção do vulcão dos Capelinhos, significa que o ensino do português já levava 27 anos de vida nos EUA, quando os primeiros emigrantes açorianos lá chegaram. Mas não nos esqueçamos de dois pormenores de extrema

importância, aliados a esta grande primeira vaga de emigração – os açorianos eram trabalhadores pouco letrados que iam, em busca de trabalho e melhores condições de vida, por um lado, e, por outro, este ensino começou nas universidades, locais a que os emigrantes não poderiam aceder, por falta de habilitações académicas.

O segundo factor a ter em conta é que, em 1994, houve a reestruturação dos departamentos de línguas, será que foi este o impulso que recebeu o governo regional dos Açores para mandar editar o seu primeiro manual de PLE para os EUA?

O terceiro factor importante, é que não foi preciso esperar por 1965, pelo documento que ora implementava a *Affirmative Action* para que aquele professor aventureiro tivesse tomado as rédeas da situação do ensino do português nos EUA.

Para Byram e Beacco (2002), o papel dos educadores é extremamente importante no que toca à compreensão dos fenómenos da língua e na implementação de actividades apropriadas no processo de ensino.

Studies of representation agree on two observations:

- firstly, there is evidence (including discursive evidence) of a state of representation and of its evolution in specific contexts. Representations are flexible and changing, and can therefore be changed;
- secondly, representations are closely connected with learning processes, which they either enhance or hinder;
- representation is consequently dual in nature, both static and dynamic.
- The study of representations is therefore extremely important in order to educators to understand certain language learning phenomena and to it implement appropriate teaching activities.(2002:10)

Já vimos que, em termos de imagem representada, o aprendente não consegue sequer visualizar as ilhas dos Açores. Em termos de representação da língua, não há textos de literatura açoriana e, em termos da representação da sociedade açoriana, não há qualquer indício que o faça fazer a ponte do mundo de onde vem para o mundo que o acolhe.

Borges (2009), testemunha ainda que houve outros aventureiros que tiveram a coragem de implementar actividades apropriadas, no âmbito da imersão linguística para os jovens luso-descendentes

(...), vimos também o estabelecimento de programas de imersão, como uma escola de Elliot em Artesia, um dos mais exemplares programas de imersão portuguesa neste Estado. Este programa pioneiro apresentava a necessidade do ensino de Português (ou qualquer idioma para essa matéria) em uma idade jovem, não só para os americanos de fundo português, mas para todos os americanos, independentemente de sua etnia.(2009:3).

Ora, se este emigrante chegou aos EUA em 1968, e se o *Affirmative Action* teve lugar em 1965, então, a iniciativa desta escola, poderá ser um dos casos pontuais onde as comunidades fizeram sentir a sua reclamação à diferença.

Esta diferença é sentida por Borges³ (2009) quando chega às escolas dos EUA e sente que os emigrantes açorianos não defendiam a sua herança linguística e a sua cultura de origem. "A nudez do choque cultural" a que se refere, reclama a presença de uma língua de acolhimento que não lhe assistiu, quando foi inserido no sistema educativo da escola dos EUA que o recebeu.

Embora a escola tivesse muitos descendentes de imigrantes açorianos, poucos, muito poucos na verdade, conheciam a minha língua; a maioria deles só sabia algumas palavras estúpidas, o mesmo tipo de palavras que eu também sabia em inglês. Em geral, inúmeros desses netos de emigrantes açorianos não defendiam a sua herança e os poucos, como eu, que tinham acabado de chegar das ilhas, foram vistos por eles como autênticos estranhos, como os greenhorns, o vocabulário depreciado favorito, porque mesmo depois que nós aprendemos algum inglês, ainda tínhamos a nossa pronúncia diferente, nós vestíamos de forma diferente e actuávamos de diferentes maneiras. A nudez do nosso choque cultural estava verdadeiramente omnipresente. A nossa língua portuguesa foi reduzida a poucas palavras e aqueles que continuavam a vir das ilhas e, claro, diariamente, em nossas casas.(Tradução nossa,2009:12)

3-Diniz Borges (2009) *Speaking and Teaching Portuguese in Califórnia*, in <http://www.comunidadesacorianas.org/artigo.php?idartigo=67&idioma=pt>, acedido em janeiro de 2011

Berry (1980, 1984:651-631) com a proposta de um modelo bidimensional de aculturação substituiu o modelo unidimensional de assimilação até então seguido, segundo o qual os imigrantes eram retratados num continuum onde o biculturalismo era visto como uma fase transitória com vista à assimilação que supunha a adopção total da cultura do país de acolhimento, tornando-se assim o imigrante um «membro de direito» da cultura dominante (Bourhis et al., 1997: 376). Berry (1980, 1984) teria sido o primeiro a propor que «a cultura do imigrante e a de acolhimento podem ser consideradas como dimensões independentes e pontos extremos de um continuum bipolar.» De facto, mais «do que estar opostas em relação a uma dimensão única, as identidades das comunidades imigrantes e de acolhimento são configuradas como processos distintos segundo dimensões ortogonais».

A minoria das comunidades portuguesas continuou com o seu apelo à diferença, por meio da defesa da sua língua, alargando-a ao ensino secundário pela iniciativa de alguns professores. Para Borges (2009)

Os programas de língua portuguesa a nível secundário, em muitos casos, começaram por causa do interesse dos professores, que eram imigrantes e ensinavam outras disciplinas. Em algumas comunidades, tais como Artesia, activistas comunitários como o falecido Abel Alves, foram determinantes e continuaram os Programas de língua portuguesa.(2009:9).

Ainda segundo as indicações de Diniz Borges,

“Actualmente, o Programa de Português (PLE) da Universidade de Georgetown tem à volta de 250 alunos por ano, desde aulas de Português Básico até aulas em nível de pós-graduação. O programa caracteriza-se por estudar e valorizar a língua, a cultura e a política dos países do mundo lusófono. A área integra no seu quadro docente os professores Dr. Michael Ferreira (Filologia e Linguística), Dra. Patrícia Vieira (Literatura Luso-americana e Brasileira e Estudos Culturais), e o Dr. Vivaldo Andrade dos Santos (Literatura Brasileira e Estudos Culturais) oferecendo agora uma variedade de disciplinas na graduação para os alunos cuja especialização é Português (“major” e “minor”) ou apenas como disciplina electiva, bem como disciplinas na pós-graduação para os alunos com interesse na Península Ibérica e/ou na América Latina. Há dois anos, foi criada uma nova área de especialização em “Spanish and Portuguese Studies”, aproveitando a potencialidade da maioria dos alunos que normalmente se matricula nas aulas de português da Universidade de Georgetown, i.e., alunos com conhecimento de espanhol como segunda língua..

Presentemente e na opinião de Scott (2012), o declínio da emigração açoriana justifica a falta de intervenção das políticas educativas do governo português.

O declínio da emigração açoriana e a integração a nível linguístico dos luso-descendentes nas suas respectivas sociedades de acolhimento têm vindo a justificar o parco apoio que o governo português tem vindo a dar à integração da Língua Portuguesa no currículo oficial das escolas americanas. Dados oficiais revelam que o ensino do Português como língua estrangeira não é suficiente para responder às necessidades de todos os lusófonos, de idade escolar, que residem nos EUA. Alunos recém-chegados e os de residência temporária neste país, necessitam que a sua língua lhes seja ensinada como língua materna e não como língua estrangeira.(2012:1).

A organização de uma política espartilhada por 50 estados parece-nos que também não facilita a recolha de dados, quanto ao ensino do português nos EUA. Cada instância tem a sua opinião segundo aquilo que vivencia e recolhe, o que dificulta uma intervenção unificada, coerente e contínua, no âmbito de uma política de intervenção, a nível do país.

3.1.2.O Ensino do Português nos EUA

Como já se viu, o ensino das línguas estrangeiras é monitorizado de forma fragmentada, mas tem, como objectivo único, inculir nos aprendentes competências linguísticas que lhes permitam comunicar com outros povos, permitindo-lhes, no futuro, um emprego facilitador, no âmbito das redes comerciais que são mantidas, a nível da economia global, pelo país.

Para Hall (2003) “ o multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos”.

Ora, nesse sentido, mesmo fragmentado, o multiculturalismo comercial não parece pôr entraves às comunidades da diáspora.

Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, na versão de (PLNM), abrange o ensino básico elementary schools, o Transitional Bilingual Education, TBE, o Dual Language Programs e o Trilingual Programs.

O Português como língua estrangeira é oferecido aos alunos, uma ou duas vezes por semana, como uma disciplina opcional ou integrada no currículo, a par com as restantes disciplinas.

Quando os programas são Bilingues de Transição, a Língua Portuguesa é usada inicialmente até os estudantes aprenderem o Inglês suficiente para transitarem para classes onde a aprendizagem é feita exclusivamente em Inglês.

Segundo Borges (2009:5:6)

Os emigrantes antigos (do fim do século XIX e início do século XX) - e os portugueses não foram uma excepção. Vivenciaram um modelo de assimilação linguística de três gerações, caracterizado por uma mudança na terceira geração para o monolingualismo no inglês.

É caso para pensar que programas é que sustentam um aprendente que aprende a sua LM como LNM, que serve de base à aprendizagem de outra língua; isto é, aprender competências numa língua estrangeira, para o capacitar para outra língua estrangeira

3.1.3. Acerca da Diversidade do Campo

O sistema educativo americano distribui milhões de estudantes por cinquenta estados e territórios, integrando-os num sistema que prima pela descentralização nacional, autonomia estadual e municipal.

A responsabilidade primária do ensino público situa-se ao nível estadual e municipal embora a política educacional seja compartilhada a três níveis de governação: federal, estadual e local. Os municípios gerem as escolas cujos custos, no sistema educativo público são, em média, compartilhados, na seguinte proporção: Federal 6%, estadual 47% e local 47%.¹³ O custo, a nível local, é subsidiado pelos impostos sobre imóveis, havendo uma discrepância de recursos entre os distritos escolares mais e menos abastados, efeitos de uma política fragmentada. O governo federal limita a sua acção, ao garantir a igualdade de acesso à educação, dando apoio logístico aos estados e municípios e mantendo as estatísticas; isto é, a satisfação de exigências de reconhecimento cultural, uma das facetas do multiculturalismo fragmentado, como afirma Wieviorka.

A nível ministerial, “The U.S. Department of Education”, existe apenas desde 1980 e não lhe compete, por exemplo, determinar programas escolares a nível nacional; as responsabilidades educativas pertencem a cada estado e aos seus municípios, factos de uma política educativa geograficamente, também, fragmentada. A nível local, cada município elege uma comissão escolar que, por sua vez, selecciona e contrata um *director escolar* (“superintendent”), que fica responsável pela política educativa daquela localidade.

A educação nos EUA, bem como a formação contínua de professores do pré-escolar ao 12º ano de escolaridade (K-12), é primariamente da responsabilidade de cada um dos 50 estados da união e respectivos territórios.

Dentro deste puzzle educativo, ainda teremos de distinguir as escolas comunitárias, das escolas oficiais, facto que descentraliza, ainda mais, uma política educativa de intervenção unitária.

3.1.4.As Escolas Oficiais

As escolas oficiais norte-americanas são escolas do ensino básico e secundário (*elementary, middle e high schools*), onde o ensino do Português é oferecido aos filhos e filhas de portugueses e luso-descendentes, mas não existe ainda um dado concreto que defina a idade ou o nível de ensino para introduzir os estudantes na aprendizagem do PLNM.

Ainda assim, segundo dados disponibilizados pelas comunidades açorianas residentes, há escolas secundárias onde se ensina o PLNM, nomeadamente a Durfee High School em Fall River (Massachusetts); New Bedford High School (Massachusetts); East Providence High School (Rhode Island), East Side High School (New Jersey); Elizabeth High School (New Jersey); Danbury High School Jersey); (Connecticut), Tulare Union High School (California), Turlock High School(California), Sunny Hills High School (California).

Nas actas da Fundação Luso-Americana, até 2005, foram identificados mais de 100 liceus americanos que oferecem cadeiras de português. No ano lectivo de 2003-2004, estavam inscritos em cadeiras de português nessas escolas mais de 11.000 estudantes. Se a este número forem somados os estudantes da língua nas *escolas comunitárias* criadas por associações luso americanas e apoiadas pelo Ministério da Educação Português, o número sobe para os 14.000. Estes dados são muito relevantes e contrariam a imagem tantas vezes repetida de declínio da nossa língua nos EUA (existe também indicação de considerável crescimento de ano para ano) e comparam-se favoravelmente com os de outras línguas que têm sido objecto de intenso *lobby* nos EUA, como por exemplo o coreano e o russo. No que diz respeito ao ensino superior segundo um estudo de 2002 da *Modern Language Association*² (MLA), mais de 8.000 alunos estavam nesse ano inscritos em cadeiras de língua portuguesa em universidades

Da Presença da Literatura Açoriana nos Manuais Escolares de Português Língua Estrangeira no Contexto da Aprendizagem dos Luso-Descendentes nos Estados Unidos (EUA)

americanas. O português foi das línguas que apresentou maior taxa de crescimento – 21% – face aos dados de 1998. A Fundação apurou ainda junto da Universidade de Massachusetts em Dartmouth e do *Center for Advanced Research on Language Acquisition*³ (CARLA) que existem cerca de 300 universidades americanas a ensinar o português.(2007:3).

3.1.5. As Escolas Comunitárias

As escolas comunitárias portuguesas que funcionam, principalmente, a nível do primeiro e segundo ciclos, têm sido suportadas pelas comunidades dos luso-descendentes, num total de 62, do 1º ao 9º ano e funcionam nas áreas consulares de Newark, Nova Iorque, Waterbury, San Francisco, Providence, Boston, New Bedford, Philadelphia e Washington. Estas escolas existem há um século e têm contado com a coordenação do ensino do PLNM.

O governo português oficializou cinco escolas do 1º ciclo, através dos despachos que abrangem uma margem de 6 anos:

Quadro nº 5

Nome da Escola	Ano de Escolaridade	Despachos do ME
Escola Portuguesa Corte Real-Santa Clara	4º ano	8-6-98
Escola Portuguesa de Hudson- Hudson MA	4º ano	22-3-82
Escola Portuguesa de Union- Union NJ	4º ano	9-5-83
Escola Gil Vicente- Elizabeth NJ	4º ano	8-2-84
Escola ST.Benedict- Newark NJ	4º ano	9-5-83

Em relação ao 2º ciclo, oficializou 43 escolas, numa margem de 23 anos. Sendo que 18, das 23 escolas oficializadas pelo governo português, correspondem à década de 90, altura em que o governo regional dos Açores mandou editar o seu primeiro livro, através das edições LIDEL, em 1994, *A Brincar Aprendemos os Açores*. É caso para questionarmos se foi coincidência ou se foi um esforço conjunto por parte das entidades portuguesas e das entidades açorianas.

Quadro nº 6

Nome da Escola	Ano de Escolaridade	Despacho do ME
Escola Portuguesa das Cinco Chagas- San José CA	6º ano	17-7-95
Escola Nossa Srª de Fátima- S. Pablo CA	6º ano	11-3-87
Escola de ST Eduardo ,Newark, CA	6º ano	18-7-95
Escola Portuguesa de Gilroy-Gliroy, CA(desativada)	6º ano	17-7-95
Escola Portuguesa Maia Amélia(desativada)	6º ano	11-3-87
Escola Nossa Srª de Fátima-Harfort- CT	6º ano	7-5-79
Escola Portuguesa José Saramago-Waterbury, CT	6º ano	19-12-85
Escola Portuguesa Vasco da Gama-Brigeport- CT	6º ano	11-3-87
Escola Manuel Cipriano-CT	6º ano	3-11-94
Escola Portuguesa Cambrige e Sommerville –C. MA	6º ano	19-11-93
Escola Portuguesa de Ludlow- Ludlow-, MA	6º ano	21-1-94
Escola Portuguesa de Milford- Milford, MA	6º ano	28-5-80
Escola Portuguesa de Peabody- Peabody, MA	6º ano	3-4-86
Portuguese United for Education-New Bedford, MA	6º ano	3-6-86
Escola Portuguesa da Casa da Saudade- New Bedford, MA	6º ano	21-1-94
Escola Oficializada Portuguesa de Fall River- Fall River, MA	6º ano	1-1-90
Escola Portugueasa de Tautnon- Tautnon- MA	6º ano	11-10-93
Escola D. Dinis- Newark, NJ	6º ano	11-3-96
Escola de Lingua e Cultura portuguesas de Keamy NJ- Keamy NJ-	6º ano	10-10-84
Escola Portuguesa de ST James- Newark, NJ	6º ano	23-6-93
Escola Infante D. Henrique-South River NJ	6º ano	21-4-01
Escola Nova Esperança-Perth Amboy NJ	6º ano	19-5-88
Escola Portuguesa Alice Friendly- Newark, NJ	6º ano	3-6-86
Escola Portuguesa de Riverside- Riverside NJ	6º ano	21-5-85
Escola Vasco da Gama-Lody NJ	6º ano	3-4-86
Escola Portuguesa de Clark- Clark NJ	6º ano	9-6-89

Escola Portuguesa Infante D. Henrique-Mout Vemon NJ	6º ano	11-10-93
Escola Portuguesa Rainha Santa Isabel-Ossining NJ	6º ano	11-3-87
Escola Portuguesa D. Nuno Alvares Pereira-Jamaica NJ	6º ano	31-10-78
Escola João de Deus- Yonkers NJ	6º ano	31-10-78
Escola Portuguesa Fernão de Magalhães-Tarrytown NJ	6º ano	3-4-86
Escola Portuguesa Antero de Figueiredo-Farmingville NJ	6º ano	9-6-89
Escola Portuguesa Júlio Dinis-Mineola NJ	6º ano	11-10-93
Escola Portuguesa Sá Carneiro-New Rochelle NJ	6º ano	11-3-87
Escola Portuguesa Secção Luís de Camões-Philadelphia PA	6º ano	31-10-78
Escola Portuguesa Secção Marquês de Pombal-Philadelphia PA	6º ano	31-10-78
Escola Portuguesa do Clube Juventude Lusitana-Cumberland RI	6º ano	6-5-82
Escola Portuguesa de Pawtucket- Pawtucket RI	6º ano	8-2-84
Escola Oficial Portuguesa de East Providence- East Providence,RI	6º ano	11-3-87
Escola Oficializada Portuguesa de Bristol,RI	6º ano	19-11-93
Escola Portuguesa de Cranston, RI	6º ano	23-12-93
Escola Nossa Senhora de Fátima- Washington DC	6º ano	21-1-94

Fonte, Actas Fundação Luso- Americana- in Actas da Reunião de 5 de Novembro de 2007 e Associação de Professores de Português nos EUA.

Em relação ao 3º ciclo, o governo oficializou 4 escolas em 2 anos, também coincidentes com a oficialização das escolas do 2º ciclo.

Quadro nº 7

Nome da Escola	Ano de Escolaridade	Despacho do ME
Escola Luís de Camões-Newark, NJ	9º ano	8-6-98
Portuguese Language School of Harrison-Harrison, NJ	9º ano	29-6-98
Escola Lusitânia-Newark, NJ	9º ano	9-5-00
Escola Amadeu Correia-PISC- Elizabeth, NJ	9º ano	8-6-98

Fonte, Actas Fundação Luso- Americana- in Actas da Reunião de 5 de Novembro de 2007 e Associação de Professores de Português nos EUA.

Feitas as contas, estão oficializadas 32 escolas, das quais não temos dados conclusivos, na área da intervenção da política educativa portuguesa, quanto ao ensino da língua de Camões. O que sabemos é que ela é ministrada como LE, esquecendo as necessidades das representações sociais defendidas por Guimelli (1994:14) quando afirma que:

Anchoring is a way of attaching something new to something that is already established, which is therefore shared by individuals belonging to the same group.

Ora, se o português é ensinado como LE, os filhos dos luso-descendentes nunca conseguirão fazer a tal ligação, ao que já se encontra estabelecido como regra linguística, nem ao grupo das comunidades açorianas, nem ao perfil linguístico da sua língua de herança.

A necessidade que o emigrante sente da língua de acolhimento quando é integrado no contexto educativo dos EUA é um facto. O processo de americanização a que é submetido, começa pela modificação do seu nome, como nos relata Borges(2009:1)

Quando cheguei aos Estados Unidos em 1968, com a idade de 10, fui matriculado na quarta série. Esta foi a primeira etapa do meu processo de americanização, que começou com o meu nome. Eu já não era Diniz, mas Dennis e os dois nomes do meio — Aurélio e Lourenço — desapareceram. "Quando você vem para a América, você muda tudo", aos meus pais e a mim, foi-nos dito por uma tia que tinha vivido nos Estados Unidos, durante uma dúzia de anos. A Escola elementar de Palo Verde foi cercada por estudantes cujos avós (e alguns pais) emigraram muitos, muitos anos atrás das Ilhas dos Açores, para este país.(Tradução nossa).

Segundo as orientações do ME e no que diz respeito ao funcionamento do PLNM, no (Despacho Normativo 12/2011 de 22 de Agosto e Ofício-circular com a Ref.^a OFC-DGIDC/2011/GD/8, de 16 de Agosto, para o Ensino Secundário) presentemente, “nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário, não existindo número mínimo de dez alunos para constituição de grupo de nível (eis) de proficiência linguística, deverá a escola, no âmbito da sua autonomia, proporcionar actividades de apoio de PLNM.

Ora o despacho mais antigo emanado pelo ME, aquando da oficialização das escolas portuguesas nos EUA, data de 1978, facto pelo qual este emigrante não foi abrangido, já que chegou aos EUA em 1968.

No dizer de Scott, (2012) segundo testemunhos recolhidos nas comunidades açorianas,

Os luso-descendentes limitam o uso do português, aliás na maioria dos casos, ao uso do "etnolect" desenvolvido pelos luso-americanos, e só a nível oral, ao vocabulário necessário para as funções linguísticas na esfera doméstica e privada, utilizando exclusivamente o inglês na esfera pública, com excepção, claro, daqueles que, residindo em áreas de concentração geográfica lusófona, se encontram em empregos que requerem o uso do português.(2012:2).

4-Site-http://www.comunidadesacorianas.org/artigo.php?id_artigo=67&idioma=pt articulo=67&idioma=pt, acedido em janeiro de 2011

Isto significa, talvez, que o processo da americanização de que nos fala *Dennis* e o processo da aculturação de que nos fala Hall, acaba por “(...) fazer de todos os homens, de algum modo, migrantes e minoritários?”, como diz Maalouf (2002).

3.1.6.As Comunidades Portuguesas

Os cinquenta estados dos EUA acolhem comunidades portuguesas, umas com números mais significativos do que outras, nomeadamente em sete dos estados norte americanos - Califórnia, Connecticut, Hawai, Massachusetts, New Jersey, Nova Iorque e Rhode Island (Vicente, 1999), onde as comunidades portuguesas têm uma emigração que conta com mais de um século.

Quadro nº 8

Estado	Nº de Portugueses	Estado	Nº de Portugueses
Alabama	774	Alaska	187
Arizona	2.632	Arkansas	400
Califórnia	330.980	Colorado	2.151
Connecticut	44.695	Delaware	340
DC	1.013	Florida	48.974
Georgia	6.915	Hawaii	48.527
Idaho	1.374	Illinois	4.194
Indiana	1.682	Iowa	370
Kansas	623	Kentucky	504
Louisiana	1.302	Maine	520
Maryland	8.015	Massachussetts	279.722
Michigan	3.218	Minesota	1.355
Mississippi	418	Missouri	1.259
Montana	163	Nebraska	381
Nevada	1.650	New Hampshire	2.394
New Jersey	72.196	New Mexico	639
New York	43.839	North Carolina	3.171
North Dakota	180	Ohio	2.522
Oklahoma	756	Oregon	1.150
Pennsylvania	13.570	Rhode Island	91.445

South Carolina	1.250	South Dakota	100
Tennessee	1.259	Texas	16.552
Utah	5.780	Vermont	292
Virginia	12.031	Washington	2.674
West Virginia	250	Wisconsi	913

Fonte, 2010 US Census

Se contarmos que estas comunidades crescem e se desenvolvem, contamos também com uma fraca e quase inoperante política educativa de intervenção, por parte do governo português, no que diz respeito à preservação da identidade linguística daquelas comunidades.

3.2. Interesse Pedagógico do Estudo

O papel do ensinante de PLE nos EUA, a nosso ver, tem de ser decisivo, no âmbito da liderança do ensino do Português para os luso-descendentes, pois terá de lidar com duas frentes distintas, por um lado com o aprendente, por outro com o manual escolar, no nosso estudo, despojado da presença da literatura açoriana e de traços da respectiva sociedade.

Se bem que a Portaria nº 914/2009 de 17 de Agosto afirme que

O ensino e aprendizagem de uma língua afirma-se como uma área privilegiada para que o aprendente tenha outras percepções, descubra outras perspectivas da realidade, outro *modus vivendi*, tome consciência e interaja não só com as culturas do seu país, mas também com a diversidade cultural de falantes de outras línguas.

Também acrescenta que o

QuaREPE, documento que apresenta linhas de orientação para elaboração de conteúdos de ensino e aprendizagem numa perspectiva de abertura e flexibilidade suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos possa ser contemplada. O reconhecimento da variedade linguística e cultural implica compreender a língua no seu *continuum*, língua materna — língua estrangeira, redescobrimo diversas abordagens e renovados processos de ensino – aprendizagem.

Para que

O ensino e a aprendizagem das línguas, numa sociedade em transformação, multilingue e multicultural, gerem a heterogeneidade como riqueza, apontando para a construção de uma competência plurilingue e pluricultural.

Temos, assim, o ensino-aprendizagem das línguas que implicam diferentes abordagens para a construção de uma competência plurilingue e pluricultural.

3.2.1. Acerca de Língua de Acolhimento, Língua Materna, Língua de Herança e Língua Segunda

Segundo o relatório da reunião de trabalho de 5 de Novembro de 2007, da Fundação Luso-Americana, intitulado *Promoção da Língua Portuguesa No Mundo*, relativamente aos EUA,

(...) a promoção da língua portuguesa⁵ é também um elemento crucial para a política de comunidades. Um dos objectivos da política externa portuguesa é o apoio à integração das comunidades de emigrantes portugueses nos seus países de acolhimento, o que, um pouco paradoxalmente, é também decisivo para a manutenção dos laços da diáspora. (2007:11).

Deste documento, pode sublinhar-se dois argumentos, de larga importância, para a nossa linha de estudo, a saber - o apoio à integração das comunidades de emigrantes portugueses nos seus países de acolhimento; o ensino do português aos luso-descendentes contribuindo decisivamente para a resolução de um dilema da política de comunidades, onde um dos grandes desafios é a manutenção da língua de origem entre as segundas gerações já nascidas no país para onde os seus pais emigraram.

Para Grosso (2005:609),

"A indispensabilidade de se reflectir hoje sobre conceitos como língua de acolhimento a par de língua estrangeira (tomando-se consciência sobre as suas implicações na prática pedagógica e no planeamento linguístico é coadjuvada pela proposta do *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR) de fornecer linhas de orientação capazes de ultrapassar as barreiras da comunicação entre profissionais que trabalham na área das línguas vivas, provenientes de diferentes sistemas educativos na Europa." (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19)

5-Para além de contribuir para o bem-estar dessas comunidades e para a manutenção do vínculo cultural com Portugal, uma integração bem sucedida é útil para a economia portuguesa porque promove o comércio bilateral e as relações internacionais de Portugal. Os EUA, país onde residem mais de um milhão de portugueses e luso-descendentes, são particularmente importantes neste contexto, não só pelo peso político e económico mas também devido a um sistema político descentralizado e permeável a minorias étnicas. O ensino do português aos luso-descendentes contribui decisivamente para a resolução de um dilema da política de comunidades – quanto mais integrados estão os emigrantes, mais se revelam cidadãos activos e bem sucedidos no seu país de acolhimento e portanto poderão ser melhores *embaixadores* culturais económicos e políticos do seu país de origem; por outro lado, quanto mais integrados, mais desligados poderão estar do seu país de origem. Assim, um dos grandes desafios é a manutenção da língua de origem entre as segundas gerações – já nascidas no país para onde os seus pais emigraram."

Se um dos objectivos da política externa portuguesa é o apoio à integração das comunidades emigrantes nos países de acolhimento, esse apoio, a nosso ver, deve ser prioritário, no domínio educativo, em relação à língua de acolhimento.

Para Grosso, (2005)

O ensino da língua do contexto de acolhimento é um direito consagrado na *Carta social europeia* de 1996, empenhando-se os membros do Conselho da Europa “a favorecer e a facilitar o ensino da língua nacional do Estado de acolhimento ou, se neste houver várias, de uma delas, aos trabalhadores migrantes e aos membros das suas famílias.(2005:609).

Se o ensino da língua no contexto de acolhimento é um direito consagrado na *carta social europeia* de 1996, não se compreende como é que o português continue a ser ministrado como língua estrangeira e não como língua materna nas escolas dos EUA.

Para Grosso (2010), a língua de acolhimento

É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interacção afectivo (bidireccional) como primeira forma de Integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania Democrática. (2010:68).

6-Entende-se por *língua materna* aquilo que na bibliografia da especialidade costuma designar-se por L1: a língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.

A designação *língua não materna* (L2) cobre todas as outras situações e, embora na prática seja, ao nível do indivíduo, difícil estabelecer fronteiras entre elas, podemos identificar duas grandes subdivisões:

O termo *língua segunda* (LS) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial. Indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, ela é também a língua, ou uma das línguas, da escola. Nesta situação se encontra a língua portuguesa nos PALOP e em Timor: não sendo língua materna para a maior parte da população, o seu uso é requerido a muitos cidadãos, que a adquirem em alguma fase do seu desenvolvimento.

O termo *língua estrangeira* (LE) costuma ser usado para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político. É a situação que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do português por estudantes em universidades estrangeiras

Nas escolas dos EUA, a integração do luso-descendente não passa por nenhum diagnóstico, nem por nenhum “direito”, no contexto de acolhimento, resta-lhe integrar-se e aprender a sua língua como estrangeira, muitas vezes, como suporte de aprendizagem à língua oficial do país que o recebe.

Um exemplo deste caso, é-nos transmitido por Dias (2009:476) quando afirma que

Ao enfrentar-se com uma nova realidade, o emigrante vê-se na contingência de ter de aceitar uma nova linguagem que a traduza. Embora retendo a quase totalidade dos padrões fonéticos, sintáticos e léxicos do seu falar de origem, o contacto com elementos que ele não sabe conceptualizar de forma mais original, leva-o a adoptar ou a adaptar termos alienígenas.

O emigrante chegado dos Açores, nas primeiras décadas do século, emprega, por exemplo, os termos “mechim” e “televeijo”, enquanto que o mais jovem, vindo com maior exposição a avanços tecnológicos, prefere os vocábulos “carro e “televisão”. A esta linguagem “inventada”, Mayonne dá o nome de “Portenglish”, língua franca da diáspora açoriana.

A este propósito, recordemos que Maalouf (2002:174) diz que “a religião tem como vocação ser exclusiva, a língua, não” e “ a língua tem esta maravilhosa particularidade de ser simultaneamente factor de identidade e instrumento de comunicação”

Se a língua é simultaneamente factor de identidade e de comunicação, como se identifica, como comunica, como se integra o emigrante numa sociedade de um multiculturalismo fragmentado?

Para Grosso (2005:608)

O conceito de Língua materna apela a um outro, ao de língua da socialização, que, por definição, transmite e faz interiorizar à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família; o conceito de Língua estrangeira facilmente se define como a língua que não faz parte dessa socialização primária, estando subjacente a este conceito uma série de princípios metodológicos, também eles sujeitos a diversas transformações.

Para Byram e Beacco, (2002), as representações da língua materna são cruciais , no processo da aquisição linguística. Sem representações da língua materna o processo de aquisição linguística do aprendente está comprometido.

Research on attitudes, which describe a fairly stable position for a speaker or group at a particular moment, has given way to an exploration of interactive dynamics in the construction of linguistic knowledge and skills. Representation is an approximation that defines reality for a given group according to a predetermined scale of relevance; it omits certain elements deemed irrelevant, but retains those used in discursive or other operations for which the representation is meaningful. According to the linguistics of acquisition, representations are a key component in the language learning process. Representations of one's mother tongue, the language.(2002:7).

No que diz respeito à língua de socialização, registo de língua, representações da língua materna, parece-nos que estes autores se encontram de acordo, quanto à diferença da aprendizagem entre o Português como língua materna e o Português como Língua Não Materna.

Ançã (1999:14:16) afirma que

o adjectivo "materna" remete para a palavra mãe, *língua materna* (LM), a língua da mãe, mas a concepção que Spinassé (2006) tem da LM é a de que esta ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua *da* mãe, nem a primeira língua que se aprende, nem mesmo se trata de apenas uma língua. Segundo o autor é, normalmente, a língua que se aprende primeiro e em casa, através dos pais sendo também frequentemente a língua da comunidade.

A caracterização de uma LM, de forma geral, só se dá como tal com a combinação de vários factores e se todos eles forem levados em consideração como sendo aspectos decisivos para definir uma L1. Assim, é de registar a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afectiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor estatuto para o indivíduo, a que ele/ela melhor

domina, língua com a qual ele/ela se sente mais à vontade. Estes são considerados aspectos decisivos para definir uma L1.

Neste sentido, a LM é perspectivada como a primeira língua adquirida, através da qual o indivíduo se expressa de forma natural e compreende o meio que o envolve, um elemento de identidade que proporciona ao sujeito um conjunto de ferramentas essenciais de comunicação, facultando-lhe, ao mesmo tempo, um sentimento de propriedade e de pertença a um determinado contexto cultural e social.

Alcançado o conceito sobre LM, é inevitável distinguir, agora, o conceito de LS/LE, para que se possa compreender os problemas de aquisição de um emigrante no contexto educativo dos EUA, onde aprende a sua língua materna como língua estrangeira.

Para Grosso (2005:506), o conceito de LS

Na tradição da didáctica das línguas o conceito de língua segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial) sendo também a língua de ensino e da socialização secundária. Há, no entanto alguns autores que consideram que é *língua segunda* desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina.

Segundo as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) para o Ensino Secundário (2008)* que se regula pelo *Documento Orientador de Português Língua Não Materna no Currículo Nacional de Julho de 2005*, pode ler-se que

Uma língua segunda tem, do ponto de vista do seu estatuto e da sua aprendizagem, pontos de contacto com a língua estrangeira e com a língua materna. Do ponto de vista sociocultural tem mais pontos de contacto com a LM e, do ponto de vista psicolinguístico, com a língua estrangeira. (PLNM, 2005).

Do ponto de vista sociocultural, está criado o problema para o ensinante quando se confronta com a falta de referências culturais nos manuais escolares. Do ponto de vista psicolinguístico, está criado um fosso linguístico para o aprendente.

Para Fagundes (1997:8), o emigrante enfrenta um problema curioso ao chegar à Califórnia, pois confronta-se com comunidades açorianas cujo domínio educativo foi comprometido, por falta de uma cultura de acolhimento que comprometeu também a aquisição da língua estrangeira

Linguisticamente, o emigrante açoriano «enfrenta um problema curioso ao chegar à Califórnia: a reaprendizagem do seu próprio idioma da boca dos seus compatriotas. A rapidez com que começa a usar o português da Califórnia constitui um ótimo exemplo de adaptação à nova realidade, como também uma escala com a qual se pode medir a perda ou a redução da sua cultura nativa.

Ora, o ensinante, no contexto do ensino e no contexto social de PLH, tem diversos sub-papéis que se sobrepõem e se alternam conforme o momento, a aula e o aluno. Os papéis de educador, motivador, provocador de reflexões, orientador e até conselheiro, revelam-se essenciais para manter a ligação entre a criança e o ambiente escolar e ajudar as famílias a estabelecer e a fortalecer essa ponte da forma mais confortável e produtiva possível.

O maior desafio apresentado ao professor nos programas de PLH resume-se a conseguir desestrangeirizar a língua ensinada (Almeida Filho, 2008). Para a língua ser verdadeira, com competência comunicativa, com uma competência intercultural de saber conviver com pessoas, não pode permanecer estrangeira. Uma língua em uso precisa de ser utilizada nas mesmas condições da língua materna.

3.2.2. Da Construção de uma Competência Plurilingue e Pluricultural

Actualmente, o termo cultural, no domínio específico da DLE, é frequentemente articulado com os prefixos *sócio*, *pluri*, *inter* e *transcultural* para categorizar, descrever e avaliar saberes, competências, conteúdos, estratégias e práticas pedagógicas; durante décadas, a componente cultural desempenhou um papel secundário quando comparada com a componente linguística.

A perspectiva de que a língua é um veículo de expressão da cultura e de que, como tal, o ensino-aprendizagem de uma LE deverá ter, entre outros objectivos, o desenvolvimento de uma competência sociocultural que permita ao aprendente actuar eficazmente em função do contexto e dos interlocutores só começa a ganhar relevância na década de 70 do século XX graças ao contributo de Dell Hymes.

Hymes (1972) articula os conceitos de *competence* e *performance* com o conceito de competência comunicativa, incorpora tanto os conhecimentos linguísticos como a capacidade de os usar adequadamente em função dos contextos.

Nos anos 80, Canale e Swain (1980:80) propõem um modelo de competência comunicativa em que a par das competências gramatical (léxico, morfologia, fonologia e semântica), discursiva (compensatória) e estratégica (coerência e coesão) integram a competência sociolinguística que a caracterizam como o uso adequado da língua consoante os contextos em que se processam as interacções.

Para Sophie Moirand (1982: 20) a competência de comunicação é constituída por quatro componentes: linguística, discursiva, referencial e sociocultural, descrevendo esta última como “la connaissance et l’appropriation des règles sociales et des normes d’interaction entre les objets sociaux.”

Pela análise dos manuais a que assistimos, a competência de comunicação no modelo de Moirand não abarca as componentes referencial e sociocultural.

Byram (1997) propõe um modelo de competência de comunicação composto por vários saberes: *saber*, *saber ser*, *saber aprender*, *saber fazer*, *saber compreender* e *saber envolver-se*, saberes que deverão ser accionados durante o processo de ensino-aprendizagem e que o transcendem a partir do momento em que o aprendente, ao autonomizar-se, se converte num actor social.

Os saberes de carácter geral a que se refere Byram (1997) dizem respeito ao conhecimento que o falante tem tanto sobre a sua cultura de origem como das referências culturais dos interlocutores.

Neste ponto, o aprendente luso-descendente, nos manuais, não tem acesso ao conhecimento da sua cultura de origem, nem tão pouco às referências culturais dos seus interlocutores.

O *saber ser* compreende as atitudes e integra a disponibilidade para conhecer o Outro, de se ser capaz de relativizar quem se é, e de se aceitar que existem outras normas e valores igualmente legítimos de estar, de perceber, de conceber e de estruturar o mundo.

Esta capacidade pressupõe, portanto, a descentração e a adopção de uma atitude aberta, tolerante e solidária para com o Outro, resistindo a ideias estereotipadas, preconceitos e generalizações não documentadas baseados na origem.

A este propósito, veja-se o testemunho de Dias (2009) que descreve a forma pela qual são recebidos os emigrantes açorianos

Vindos dos Açores, recebemos uma conotação automática como provenientes de um grupo de Ilhas faminto. Para muitos jovens Portuguese-American, aqueles que tinham nascido nos Estados Unidos, nós éramos os portugueses, de uma subclasse que tinha vindo dos Açores para trabalhar, do nascer ao pôr do sol, nas suas fábricas de lacticínios. Raramente éramos convidados a fazer parte do grupo deles e das suas actividades da escola (Tradução nossa, 2009:3).

O *saber compreender*, o *saber aprender* e o *saber fazer* pressupõem, por um lado, a capacidade e a disponibilidade para ler os textos da cultura do Outro e de os relacionar com a cultura de origem e, por outro, a capacidade de adquirir conhecimentos e de os mobilizar em situações reais de comunicação. Para ler textos da cultura do Outro é preciso que o luso-descendente recorra à sua LH para tentar entender as raízes da língua Inglesa que funcionará para ele como uma segunda LE, para além do Português ser aprendido nas mesmas circunstâncias.

A mobilização de todos estes saberes será acompanhada pelo desenvolvimento de uma consciência cultural crítica já que todo o processo de descoberta de si e do Outro não é isento de reflexão e da consciencialização dos lugares comuns e dos pontos diversos.

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural, pois uma educação multicultural não significa apenas uma pedagogia da tolerância. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de *ser*, significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

No QECR, (2001:231) a competência plurilingue e pluricultural é definida como " uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer."

Essas competências são definidas como " a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas". Sabendo de antemão que a proficiência em língua é uma das condições para se ter acesso à cultura, nesse sentido, este conceito afasta-se do binómio língua materna/língua estrangeira e amplia a ligação entre o desenvolvimento da proficiência linguística e as capacidades de relacionamento com as outras culturas.

Por isso, a competência plurilingue e pluricultural é desigual uma vez que tanto os graus de proficiência como as destrezas, os objectivos e as finalidades comunicativas do falante diferem tanto em função das línguas que fala, por um lado e das vivências das culturais que lhes estão associadas, por outro.

Esta competência desigual e compósita é, assim, determinada pelas vivências do sujeito que as gere e que se torna capaz de compreender a legitimidade de outras formas de ver, de estar e de decifrar o mundo, enriquecendo-se com essa partilha e podendo agir como mediador e actor.

O aprendente é visto como um actor social e, como tal, terá de interagir:

(...) em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal activam estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. (QECR, 2001: 29).

Nos manuais que analisámos regulados pelo QECR, *Na Onda do Português 1* e na *Onda do Português 2*, das edições LIDEL, diz-se que se "privilegia uma abordagem comunicativa por competências e tarefas (task-based), na medida em que todas as actividades propostas estão organizadas de modo a estabelecer percursos diferentes, levando o aprendente à execução dos objectivos das tarefas finais.

Nos manuais que analisámos antes da regulação do QECR,

-*A Brincar Aprendemos os Açores*, das edições LIDEL, pode -se ler que " Este livro-caderno pretende despertar nas crianças um vivo interesse por uma parcela portuguesa rica em história e beleza natural, os Açores;

-*Vamos Lá Começar* , das edições LIDEL, diz-se que o manual se dirige " a alunos estrangeiros do nível elementar, isto é, alunos que estão a iniciar a sua aprendizagem de Português Língua Estrangeira. No entanto, pode ser utilizado por alunos que já tenham alguns conhecimentos da língua mas que precisam de os consolidar e sistematizar."

-*Português Sem Fronteiras*, das edições LIDEL, afirma-se que " é um curso de português como língua estrangeira, constituído por um conjunto de três livros que conduzem o aluno desde a iniciação absoluta até ao nível avançado. O método adoptado tem por objectivo primordial fazer com que, desde a primeira unidade do nível 1, os alunos comuniquem entre si usando adequadamente as funções da linguagem, quer dentro quer fora da sala de aula."

Segundo Wiewiorka (2002), a pedagogia intercultural obvia, pelo menos a nível conceptual, algumas das ambiguidades inerentes ao discurso multiculturalista no que concerne aos efeitos decorrentes da focalização educativa na diferença. Primeiro, porque tal pode conduzir à fragmentação, à estigmatização e à segregação da parte da sociedade dominante para com as minorias e no seio destas. Segundo, porque pode ocultar relações de domínio e de poder entre a sociedade dominante e as minorias que são dissimuladas pelo discurso hegemónico da sociedade de acolhimento. Terceiro, a

centragem no Outro por ser diferente, pode albergar leituras redutoras da identidade do sujeito, enclausurando-o numa rede de significados, ignorando que um indivíduo é constituído por múltiplas pertenças.

Efectivamente são poucos os emigrantes açorianos que conseguem uma plena integração na sociedade e são poucos também os que ascendem aos mais altos níveis da estratificação social porque na base destas questões reside uma lacuna educacional que nunca chegou a ser solucionada, desde a primeira vaga migratória de 1957.

Glória de Sá (2000:15) afirma que

Esta lacuna educacional substancial tem sido uma grande preocupação dos interessados na integração do grupo, na sociedade americana. Sem atingir a paridade educacional, argumenta-se que vai ser difícil para os portugueses se integrarem com êxito na sociedade americana.

Neste caso, temos a observar a questão que foi posta nas *Journées D'étude msh de juin, 2012, Sous –Axe "Multiculturalisme et diversités culturelles"*,

Dans cette perspective, comment s'affirmer comme « mineur » en Amérique du Nord aujourd'hui ? Ou à l'inverse, comment vivre ou survivre en n'assumant pas ce que l'ont est fondamentalement, sa « minorité », en rejetant la langue de ses ancêtres ? Dans quel « espace » social, économique, géographique est-il possible de laisser s'épanouir sa différence culturelle ethnique ? Mieux, ce processus de reconquête peut-il se traduire par une reconnaissance par-delà le groupe d'origine ; ainsi, par exemple, la langue du pauvre et de l'exclu, mais une langue revalorisée, langue de mémoire et de la permanence historique ? (2012:2).

3.2.3.Sobre as Abordagens

A questão da abordagem diferenciada tanto relativamente ao ensino da LM como ao da língua estrangeira só toma corpo a partir dos anos 70, incidindo no domínio da aquisição das L2, no âmbito do processo cognitivo e da definição do objecto da aquisição.

A ênfase que era dada à tradição generativista, sobre os factores linguísticos, a competência inicial, o aprendente e as características do sistema linguístico, dá lugar, a partir dos anos 70, a uma focalização sobre a actividade social reflexa do aprendente e sobre as condições circundantes da elaboração das competências. O aprendente passa a ser um actor social que desenvolve competências em língua variáveis, através da sua interacção com os outros actores sociais.

Esta nova abordagem fundamenta-se na ideia de que a interacção social é constituída por processos cognitivos que constituem saberes, competências linguísticas da identidade do aprendente.

Conceber a aquisição como processo socio-cognitivo, obriga a pensá-la como um fenómeno situado em contextos sociais variados e pensar no aprendente nas suas relações sociais, nas suas representações do mundo.

Os conceitos de actividade, interacção social, motivação e postura exercem um papel fundamental na abordagem comunicativa. Vigotsky pensa em termos de actividade para conferir significado às palavras, o que implica olhar para o seu uso em contexto interaccional, uma vez que os seus significados são co-construídos pelos interlocutores em interacção. Assim, a interacção constitui o principal meio para o desenvolvimento social e cognitivo social e cognitivo do aprendente, para a aquisição da competência comunicativa em línguas.

A competência comunicativa, neste contexto, implica uma competência

intercultural, pelo que requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais que estão presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes e nos valores socioculturais acordados nas sociedades das culturas em contacto.

Centrando-nos em três abordagens passíveis de serem trabalhadas a partir dos manuais escolares em análise,

Abordagem cultural: o ensino-aprendizagem da cultura visa a mobilização de saberes objectivos sobre realidades concretas da cultura que o aprendente alvo (história, geografia, política, sociedade, instituições);

Abordagem intracultural: o ensino-aprendizagem da cultura centra-se no que os membros dessa cultura partilham a nível subjectivo (normas, valores, atitudes, crenças, rituais e tradições);

Abordagem intercultural: o ensino-aprendizagem da cultura-alvo convoca as representações do aprendente sobre os saberes objectivos e subjectivos da cultura-alvo e a orientá-lo na construção do seu repertório de referências.

Pensamos que a abordagem intercultural será uma das possíveis iniciativas que o ensinante poderá apelar ao luso-descendente, no contexto educativo dos EUA.

Beacco e Byram (2002) defendem que

Aside from generic approaches to language acquisition situations, representations of language learning all seem – irrespective of the context and group concerned – to be permeated by the subject’s relationship to his or her first language and its role in gaining access to other languages, which is usually seen as crucial. However, the relationship to one’s first language still appears to be perceived as an obstacle, or at the very least a problem. Some teachers say they always try to “*get pupils to think directly in the foreign language*”, while others believe pupils’ competence in foreign languages depends to a great extent on how well they master their first language.(2002:15).

Por outras palavras, a mundividência das línguas desempenha um papel fundamental na aprendizagem dessas mesmas línguas. Isto significa que, para cada língua a aprender, é fundamental que ela se faça acompanhar da respectiva mundividência.

A mundividência, as representações sociais e as competências na primeira língua constituem uma matriz, a partir da qual todas as outras competências das línguas vão ser desenvolvidas.

3.2.4.O Papel Decisivo do Ensinante no Contexto do Ensino nos EUA

Deste contexto, ressalta que o ensinante terá de ter um papel decisivo, na mediação entre o a utilização do manual escolar e o contexto sociocultural do aprendente, convocando-o para interagir com as representações da sua mundividência que constituem um dos factores de apelo identitário de resistência nos EUA, junto das comunidades açorianas.

Para as aulas interactivas, Almeida Filho (2008) defende e destaca a importância de uma postura comunicativa por parte do ensinante que abrange as seguintes vertentes, no contexto educativo. Assim, o ensinante deve ter em atenção os diferentes estilos de aprendizagem e as variáveis afectivas dos aprendentes; deve fazer um esclarecimento sobre o papel do apoio da língua materna na aprendizagem de outras línguas; deve apresentar temas do universo do aluno, em forma de problematização e acção dialógica focalizada no conteúdo dos textos; deve primar pela criação de condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas; deve aceitar exercícios mecânicos de substituição que embasam o uso comunicativo da língua e deve usar uma terminologia acessível ao grupo/turma.

Quanto à motivação, os estudos realizados sobre a problemática do ensino-aprendizagem apontam para o papel determinante que o ensinante deverá ter em contexto de sala de aula, tal como a gestão e manutenção da motivação dos aprendentes; a monitorização das expectativas, o auto-conceito, a personalidade e o entusiasmo; a construção da motivação através da interacção social e a demonstração de um interesse contínuo pelas tarefas.

Para além disso, o ensinante deve realizar um teste de diagnóstico para situar o aprendente no nível de proficiência da sua LM ou da sua LH; deve inserir o aprendente num grupo de nível correspondente ao grau da sua proficiência em línguas; deve utilizar

uma pedagogia diferenciada, tendo em conta que o aprendiz não realizará a aprendizagem da mesma forma que os restantes aprendizes da turma, registando uma avaliação contínua, de modo a proceder a possíveis reajustamentos na aprendizagem.

.

3.2.5. Das Representações

O interesse pelas condições interactivas da aquisição em línguas faz-se acompanhar por um programa que se traduz por uma importante diversificação de lugares e de objectos estudados, dos quais os elementos mais marcantes são a atenção prestada aos diversos tipos de interacção na sala de aula e ao papel das representações sociais.

No entender de Byram e Beacco (2002), as representações sociais, durante o século XX, tiveram um sem número de estudos, no âmbito da sua emergência, natureza e estrutura. Segundo Jodelet (1989), uma representação social é “uma forma de sociabilidade desenvolvida e partilhada pelo conhecimento com consequências práticas, que contribuem para a construção de uma realidade comum para um grupo social”.

Segundo os mesmos autores, o conceito das representações é fundamental no processo da aprendizagem. Os sociolinguistas conduziram inúmeros trabalhos no âmbito das atitudes e representações, línguas e sua natureza, estatuto ou função, como, por exemplo Lafontaine (1986) e Matthey (1997). No ensino da língua, a aprendizagem tem um propósito específico: os alunos não conjugam só conhecimento, mas têm também de levar a cabo, um conjunto de funções, em diferentes contextos, especialmente em situações interactivas.

Os mitos, os símbolos, as representações - definidas por Jodelet (1989) como modos socialmente construídos e partilhados de perceber uma realidade comum a um conjunto social, garantem o viver em sociedade - e as práticas identificam, até certa medida, o indivíduo como um elemento de um determinado grupo, sendo, por sua vez, utilizados pelos grupos para se posicionarem em relação a outros grupos.

Rivera (2000: 74) afirma que

(...) les cultures sont en premier lieu des objectes intellectuels, les produits d'une *invention* e d'une *représentation*, celles du groupe qui parle de lui même, celles de l'anthropologue qui parle d'un certain groupe ou bien celles du sens commun qui parle de *nous* et des *autres*.

O encontro entre indivíduos com diferentes repertórios culturais poder-se-á traduzir, por isso, como um encontro entre conjuntos complexos e elaborados de representações: representações que o próprio indivíduo formou da sua cultura de origem; representações que criou do Outro; representações que pensa que o Outro tem de si; representações que o Outro na realidade formou de si e as representações que o antropólogo ou o etnólogo formam do seu encontro com o Outro.

A instituição escolar, na sua gestão da diversidade linguística e cultural, deverá, por isso, assumir, como sublinha Todorov (1995:13) uma dupla função, que à primeira vista pode parecer uma antinomia: “celle de l'identité et du changement, celle aussi du particulier et de l'universel.”

O entendimento da diversidade linguístico-cultural como uma mais-valia não se pode, contudo, limitar à aceitação e ao respeito pela pluralidade de culturas ou à criação de relações equilibradas entre as mesmas seja no microcosmos escolar ou na estrutura societal.

Os membros de uma comunidade linguística têm uma relação de interdependência e vêem-se como herdeiros de um património cultural comum. A língua assegura, ainda, a ideia de identidade colectiva, garantindo a coesão nacional de uma determinada comunidade.

No entender de Borges (2009), o último êxodo dos emigrantes começou a organizar-se, em prol da busca de uma identidade quase perdida e por muitos esquecida.

Com o último êxodo dos Açores para a Califórnia, veio o advento de outras organizações da Comunidade. Muitas dessas novas organizações salientaram a utilização da língua portuguesa e instituíram tradições da cultura popular dos Açores. Agora, com o grande número de imigrantes açorianos, cujas crianças não estavam a aprender a língua materna em casa, ou perderam as famílias, foram integrados com a necessidade de aprender o português da forma como as famílias foram educadas.(2009:2).

Enquanto as representações meta linguísticas usufruíram de uma atenção aguçada, durante muito tempo, nos diferentes domínios da pesquisa interacionista, as suas relações com as representações sociais, mais abrangentes, só começaram a ser recentemente estudadas, de forma sistemática com (Pietro, 1994, e Matthey 1997). Neste contexto, pode-se pôr em evidência a importância dos seus estudos interactivos, na variedade das suas produções, na diversidade das aquisições, nas imagens que os aprendentes fazem dos seus interlocutores e dos contratos de comunicação (Nussbaum,1998).

O estudo das representações sociais opera uma abertura promissora para conceber as condições interactivas da aquisição e os seus produtos, para além da contingência local e momentânea da interacção face a face; permite ter em conta, do ponto de vista dos actores, dos sistemas de valor, das relações de força, dos bens simbólicos que circulam nas comunidades, que estruturam as aprendizagens e que são estruturadas pelas práticas.

Esses “ bens simbólicos que circulam nas comunidades”, a nível das representações sociais, continuam na tentativa de preservar um dos paradigmas mais importantes da sua identidade, no seio das comunidades, que é a sua língua. Uma das entidades que continua a estabelecer “ uma relação de força”, neste âmbito, é a Fundação Luso-Americana como

uma instituição portuguesa, privada, de interesse público e financeiramente autónoma, pretende contribuir para o desenvolvimento de Portugal, através do

apoio financeiro e estratégico a projectos inovadores e através do incentivo à cooperação entre a sociedade civil portuguesa e americana.(2007:3).

Na definição das linhas orientadoras da *Portuguese Language Initiative*, a Fundação Luso -Americana compreendeu que dois aparentes obstáculos representavam ao mesmo tempo dois pontos de partida essenciais para a definição de uma estratégia de acção: há uma escassez de informação estatística sobre a situação actual do ensino da língua portuguesa nos EUA, a par da impossibilidade de agir de forma directa no ensino de português no ensino básico e secundário público norte-americano”.

Com base nestes pressupostos, a Fundação lançou, em 2003, um programa de grande envergadura na área da promoção do ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos da América – a *Portuguese Language Initiative*.

O programa partiu da considerável experiência da Fundação junto de departamentos de estudos portugueses em universidades norte-americanas. De facto, desde 1985, a Fundação tem atribuído um conjunto diversificado de apoios a universidades como Brown, Massachusetts em Dartmouth, Berkeley, Georgetown, e, mais recentemente, Chicago, entre outras.(2003:3).

Para Castanho (2000:19),

existem associações profissionais, privadas, não lucrativas, grandemente influentes na formulação de políticas educacionais, constituídas por grupos de peritos com interesses e objectivos comuns e posições relevantes no sistema (profissionais de psicologia, professores/as, etc.). Estas organizações são consultadas regularmente por entidades governamentais a nível federal ou estadual e, nalguns casos, exercem funções específicas a elas delegadas pelo governo.

Wieviorka (2002:112), diz que

existem certas formas de comunicação entre o registo social e económico e o registo do reconhecimento cultural. Assim, os membros de uma minoria que exigem ter acesso à universidade em nome de uma política preferencial de *Affirmative Action* poderão em seguida reclamar que se conceda um lugar maior e mais justo à história da sua minoria, à sua literatura, à sua língua..

Mas, a par da fundação Luso-Americana, continuam as lutas individuais, contra uma “invisible minority”, como Smith (1990) afirmou há anos.

Outra acção, no âmbito das representações sociais que visa o valor da manutenção da língua de Camões, é *Os colóquios da lusofonia* (2009) que se define como,

um movimento cultural e cívico que visa mobilizar e representar a sociedade civil de todo o mundo, para pensar e debater amplamente, de forma científica, a nossa fala comum: a Língua Portuguesa. A Associação tem por objectivo promover um trabalho conjunto conducente ao reforço dos laços entre os luso falantes – no plano linguístico, cultural, social, económico e político - na defesa, preservação, ensino e divulgação da língua portuguesa e todas as suas variantes, em qualquer país, região ou comunidade.(2009:4)

Conhecer os Açores Através da Literatura é o título de uma notícia do *Diário Insular* de 2012

A Universidade de Massachusetts Dartmouth, nos Estados Unidos da América, oferece este ano um curso de literatura açoriana. Vitorino Nemésio e Dias de Melo serão alguns dos autores abordados, num curso que pretende conciliar escritores açorianos, escritores norte-americanos de ascendência açoriana e escritores ingleses e americanos que escreveram sobre o arquipélago. O objectivo, segundo o professor Frank Sousa, é dar a conhecer os Açores” de dentro para fora e de fora para dentro”. Vitorino Nemésio e Dias de Melo são alguns dos escritores açorianos em análise no curso”Azorean and Portuguese-American Poetry in Translation”, do Departamento de Português da Universidade de Massachusetts Dartmouth, nos Estados Unidos da América. Dartmouth, nos Estados Unidos da América.(*Diário Insular*, 2012)

Só o título desta notícia justifica o imperativo da nossa causa de estudo e a pertinência da nossa escolha.

Dar a conhecer as referências da literatura açoriana a emigrantes de 2º e 3º gerações já é um dos grandes passos das nossas ambições. Estudar autores como Dias de Melo e Vitorino Nemésio, é ir de encontro às ansiedades da alma açoriana e compreendê-la na sua diáspora permanente.

“Mais do que um curso sobre literatura açoriana, este é um curso sobre os Açores na literatura”, é outra das máximas do objectivo de estudo da Universidade de Massachusetts Dartmouth.

A literatura enquanto registo escrito de uma vivência açoriana, é também o registo único de uma mundividência singular que fotografa o mistério perigoso das ilhas, por meio de um alfabeto sincopado de ânsias, liberdades, opressões, solidão e medo. No dizer de Maria Alzira Seixo (2006:27), «A literatura abre o indivíduo à justeza e à imaginação, aos mundos efectivos e aos possíveis, a realidades de outro modo insuspeitadas, cruza a informação com a conformação e a deformação numa direcção de sentidos multiforme que a ficção permite e a liberdade poética consagra”.

A conjugação de autores açorianos e autores norte-americanos permitirá, na visão de Frank Sousa, “um estudo da literatura e da cultura açorianas não só de dentro para fora, mas também de fora para dentro” isto é, da tal mundividência própria de cada literatura e da açoriana, neste caso.

Outra iniciativa importante que está a ser levada a cabo pelo Instituto Camões, em Newark é O Centro de Língua Portuguesa (CLP) - Instituto Camões (IC) em Newark. Inaugurado em 2003, o Centro de Língua Portuguesa visa promover e apoiar actividades e projectos na área da língua e cultura portuguesas, de forma a responder às necessidades e expectativas do público discente e docente da Universidade de Rutgers-Newark e às diversas instituições envolventes que procurem apoio científico nesta área. Através do CLP/IC, são organizadas actividades culturais extra-lectivas de projecção alargada, bem como actividades realizadas internamente e de teor mais lúdico.

A Câmara Municipal de Ponta Delgada e a Casa dos Açores da Nova Inglaterra (CANI) assinaram um protocolo de cooperação que visa contribuir para a valorização e

divulgação cultural das comunidades açorianas radicadas nos estados norte-americanos de Massachusets e Rhode Island.(*Açoriano Oriental* de 9 de Setembro de 2009).

As representações sociais assumem-se por meio de iniciativas próprias e por meio de grupos, interessados em manter a chama viva de uma identidade que, mesmo em minoria, continua a defender a sua língua, como um dos bens mais preciosos da sua diferença.

Para Byram e Beacco(2002), as representações sociais também são,

a form of socially developed and shared knowledge, with practical implications, which contributes to the construction of a common reality for a social group.(2002:8).

E, na verdade, uma das realidades comuns que esses grupos mantêm entre si, é a sua língua, é a sua identidade

Para Cushman,(1990:599:611)

a identificação cultural é muito importante para a realização pessoal e social do indivíduo minoritário e do grupo a que pertence; Toda a pessoa humana é incompleta se não estiver embebida numa cultura específica.

O curso, que entrou em funcionamento esta semana, é leccionado pelo professor Frank Sousa e visa dar a conhecer os Açores através da literatura. O programa de estudos está dividido em literatura açoriana em tradução, obras de autores com ascendência açoriana de segunda e terceira gerações e autores ingleses e norte-americanos que escreveram sobre os Açores.

“Mais do que um curso sobre literatura açoriana, este é um curso sobre os Açores na literatura”, explica Frank Sousa. “Mau Tempo no Canal”, de Vitorino Nemésio, será obra central do programa. “Esta é uma obra muito importante da literatura portuguesa. Será estudada da perspectiva de uma literatura regional e universal, estabelecendo uma comparação com alguma literatura sulista norte-americana”, afirma o professor. Os alunos irão ainda estudar “*Pedras Negras*”, da autoria de Dias de Melo, e alguns poemas de Vitorino Nemésio, Roberto Mesquita e Antero de Quental. Dos autores norte-americanos destacam-se os irmãos John e Henry Bullar com a obra “A Winter in the Azores and a Summer in the Baths of Furnas”, um relato da sua passagem pelo arquipélago.

Conclusão

Como diz Faulkner (1897) “ todo o homem é a soma do seu passado” e, quer na sua terra natal, quer em diáspora, esse passado, acompanha-o sempre nas diversas nuances do seu alfabeto cultural.

Esse alfabeto cultural, enquanto papel fulcral que a educação deve assumir perante os desafios trazidos pela globalização, deve conduzir as editoras, os manuais, o aprendente, a escola, a comunidade, a política educativa e o governo açoriano a olharem com outros olhos para a ponte da diáspora das heranças culturais entre os EUA e os Açores que, um dia, ficou por construir.

Essa ponte que deixou a diáspora sem ligações à terra Natal falhou nos meandros da educação porque deixou o luso-descendente à deriva nas suas ligações à sua língua materna, à sua língua de herança, à sua língua de acolhimento.

Num contexto profundamente marcado pelo pluralismo cultural, Gimeno (2008:38) defende que

(...) é preciso elaborar uma nova narrativa, voltar a escrever o discurso acerca da educação, à luz de novas condições, na sociedade que nos toca viver.

A literatura açoriana que reúne todos os processos de uma mundividência peculiar que se traduz na *açorianidade* de Nemésio é a alfabetização cultural que urge nos manuais de PLE para que os luso-descendentes nos EUA tenham acesso ao conhecimento do mundo, ao conhecimento sociocultural e à consciência intercultural.

A interação e a aquisição em língua passam pelo respeito das necessidades e das possibilidades do aprendente que tem da sua cultura um sentimento de identidade e de pertença.

Neste caso, a abordagem comunicativa do ensinante no contexto de ensino-aprendizagem a um luso-descendente terá, necessariamente, que fazer a ponte entre a língua de herança e a língua estrangeira que o aprendente agora decifra.

Sem registo de representações sociais, nem de imagens da sua terra de herança, o manual escolar não passa de um esquema para apresentar uma língua, como estrangeira, aos olhos de um luso-descendente.

Isolado e fragmentado, regressa a casa na ânsia de se (re) identificar, pelo menos, através das representações sociais que a sua comunidade continua a levar a cabo, dentro dos EUA, com pontes literárias vindas do meio do Atlântico, dos Açores, da terra que o viu nascer.

E, no meio desta diáspora sem fim, resta-lhe uma esperança - a de elaborar a sua identidade com base no sentimento de estar dividido entre duas lealdades contraditórias, a da sua terra de origem e o lugar onde passa a construir a sua vida de um herói rejeitado, nos fragmentos de um sonho americano, por meio de um alfabeto cultural diferente e sincopado na soma do seu passado.

Propostas

André Bradford, revelou que “só no continente americano existem mais de mil organizações açorianas em diversas áreas, espalhadas pelo território do Canadá e dos Estados Unidos” que se torna necessário “criar ligações” com essas associações que ajudem a intensificar a promoção do Açores nesses locais. Disse ainda que “as Casas dos Açores são hoje mais actantes, mais qualificadas e mais conscientes do seu papel de instâncias de representação.

Entendendo as representações sociais como” sistemas de valor, das relações de força, dos bens simbólicos que circulam nas comunidades”, propomos a criação de:

-uma editora regional, monitorizada pela Universidade dos Açores, (Ponta Delgada) uma vez que já temos autores açorianos a editar livros que são usados nas escolas de Portugal Continental;

-um protocolo entre as Casas dos Açores dos EUA e a Universidade dos Açores, no sentido de se precisar dados estatísticos, quanto ao número de filhos de luso-descendentes que têm de aprender o português como Língua Materna;

- um entendimento político entre o governo português e o governo regional dos Açores, no âmbito da sua governação autónoma, para tratar directamente da problemática do envio dos manuais escolares e da resolução dos problemas organizativos, do contexto do ensino nos EUA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de (2007), *Projetos Iniciais em Português Para Falantes de Outras Línguas*, Brasília: Editora UnB; Campinas: Pontes Editores.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2008), “Tornar-se professor de língua na estrangeiridade domada”. In Mendes, Edleise e Souza Castro, Maria Lúcia (Orgs.) *Saberes em Português: Ensino e Formação Docente*. Campinas: Pontes Editores.

ALMEIDA, Onésimo Teotónio (1979), *Literatura Luso-Americana: De um Passado Curto para Que Futuro*, Palestra Pronunciada na Universidade da Califórnia, Los Angeles, a 10 de Novembro.

ALVES, José Augusto Lingrinden (2006), “O reconhecimento das diferenças entre as diferenças”. *Estudos Afro-Asiáticos*. Revista da Universidade Cândido Mendes, Ano 28, nº 1/2/3, Jan-Dez, pp. 167-186.

ANÇÃ, M. H. (1999), “Português – da Língua Materna à Língua Segunda: Conceitos e Pressupostos”. *Noesis*, nº 51, 14-16.

ARDITTY, J. & M.-T. Vasseur (1999), «Donner des Instructions en Langue Maternelle et en Langue Étrangère ». In *Languages* nº 134, 68-84.

BACHMAN (1990), *Fundamental considerations in testing*. Oxford, Oxford University Press.

BEACCO, Jean - Claude (2002), *Languages and Language Repertoires*

Plurilingualism as a Way Of Life in Europe, Guide for the development of Language Education Policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education, Université de la Sorbenne Nouvelle.

BERRY, J. W. (2001), “A Psychology of Immigration”, In *Journal of Social Issues*, 57 (3), pp. 651-631.

BORGES, Diniz (2009), *Speaking and Teaching Portuguese in California*. Tese de Mestrado. www.comunidadesacorianas.pt acedido em 12 Fevereiro 2012

BOURHIS, R.Y., L. C. Moise, S. Perreault & S. Senécal, (1997). «Towards an Interactive Acculturation model: A Social Pchological Approach», *International Journal of Psychology*, 32 (6), pp. 369-386.

BYRAM, M (1997), *Teaching and Assessing Intercultural communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CANALE, M., Swain, M.(1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language Teaching and testing”. In: *Applied Linguistics*, vol. 1, p. 80.

CASTANHO, Graça (2000), *O Ensino da LP nos EUA para o Novo Milénio: Plano Global*, Publicado na íntegra pelo Expresso das 9, Agosto, Ponta Delgada.

CONSELHO DA EUROPA (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edições ASA, Porto.

CONSEIL DE L' EUROPE (1986), *L'Interculturalisme: de l'Idée à la Pratique Didactique et de la Pratique à la Théorie*, Strasbourg.

CHOPPIN, Alain (1991), *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris : Hachette.

CHOPPIN, Alain (1992), *Les manuels scolaires: Histoire et actualité*. Paris: Hachette Education.

CHOPPIN, Alain (1999), “Les manuels scolaires- de la production aux modes de consommation”. In Rui Vieira de Castro et al. (orgs.). *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Despacho Normativo n.º 12/2011, de 22 de Agosto, para o Ensino Básico, e Ofício-circular com a Ref.ª OFC-DGIDC/2011/GD/8, de 16 de Agosto, para o Ensino Secundário).

Despacho Normativo nº 30/2007 de 10 de Agosto.

Documento Orientador de PLNM no Ensino Secundário, 2005.

FERNANDES, Antónia Terra De Calazans “*Livros didáticos em dimensões matérias e simbólicas*”, <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>, acessido em 15 de Dezembro, 2011.

FAGUNDES, Francisco Costa (1997), *O Falar Luso-Americano: Um Índice de Aculturação*, report, First Symposium on the Portuguese Presence in Califórnia, p. 8.

FAULKNER, William Cuthbert ([New Albany, 25 de setembro de 1897](#) — [Byhalia, 6 de julho de 1962](#)) é considerado um dos maiores [escritores estadunidenses](#) do [século XX](#).

GARCIA, Martins (1983), *Diário de Notícias/Suplemento Cultura*, 16/06.

GÉRARD, François-Marie, ROEGIERS XAVIER, *Conceber e avaliar manuais escolares*, Porto Editora, 1998, pp. 88-89.

GIMENO, S. J.(2008), *A Educação que ainda é possível. Ensaios sobre cultura e educação*. Editora: Porto.

GROSSO, M. J. (1999), "O ensinante de PLE num contexto exolíngua", (pp. 238-287). Encontro Nacional sobre Tradução e Interpretação, Escola de Línguas e de Tradução do Instituto Politécnico de Macau. Obtido em 11 de Abril de 2009, de http://www.ipm.edu.mo/p_journal/1999/99_2/283.pdf .

GROSSO, M.J (2005), “ O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua”, in *Palavras*, nº27, APP, Lisboa.

GROSSO, M.J (2006),” O Perfil do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas Numa Sociedade Multicultural”. In Bizarro e Braga (orgs) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*. Porto Editora.

GROSSO, M. J. (2007). “O papel do Quadro Europeu Comum de Referência na investigação do Português a falantes de outras línguas” in Inocência Mata & Maria José Grosso (org..). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa*. Univ. de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Departamento de Língua e Cultura Portuguesa pp.244-251.

GROSSO, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (Março de 2008). *Português para falantes de outras línguas*. Obtido em 12 de Junho de 2009, de <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio20Recursos2/Attachments/776/PortuguêsparaFalantesdeOutrasLingua.pdf>.

GROSSO, M.J., Ana Tavares e Marina Tavares (2009), *O Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Independente no País de Acolhimento*, ANQ, DGIDC, IEFP,ISBN 978-972-874-66-6.

GUIMELLI , CH. (Ed), 1994, *Structures et Transformation des Représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

HALL, Stuart (2003), *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Organização de Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG – Brasília: UNESCO.

HALL, Stuart (2005), "*Quem Precisa da Identidade*" in "Identidade e Diferença" in A perspectiva dos Estudos Culturais, 4º ed.org. Tomás Tadeu da Silva, Petrópolis-RJ: Vozes, p. 109.

HUNTINGTON, Samuel P. (2001), *O Choque das Civilizações e a Mudança na Ordem Mundial*, Lisboa: Gradiva, 2ª edição.

HUOT, Hélène (1989), *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.

- HYMES, D (1972), *On Communicative Competence*, In Pride, J, Holmes Sociolinguistics, London:Penguin.
- JODELET, D. (Ed) 1989, *Les représentations sociales*. Paris: PUF.
- MAALOUF, Amin (2002), *As Identidades Assassinas*, Lisboa: Difel.
- MAGALHÃES, Justino (1990), “*O manual escolar no quadro da história cultural*”.
- MATHEY, M. (1997), *Les Langues et Leurs Images* IRDP, AELPL, Neuchâtel.
- MARY, H. Vorse (1990), *Time and The Town*.
- MOIRAND, Sophie (1984), *Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère*, Paris: Hachette.
- NEMÉSIO, Vitorino (1978), *Poemas Ilhéus*, Col. Letras, nº1, Janeiro.
- NORDHOF, Charles (1885), *Whaling and Fishing*, p.60.
- NUSSBAUM, L. 1998. "Profils sociaux et places dans les tandems exolingues". In Souchon, M. (Ed.), *Pratiques discursives et acquisition des langues étrangères*, 225-126, Université de Franche-Comté, Besançon.
- ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS de PLNM no Ensino Secundário, 2008
- PACHECO, J. A (1997), “Os manuais como mediadores curriculares”. In: *Rumos*, p.1.
- PAP, Leo (1949), *Portuguese-American Speech: Outline of Speech- Conditions among Portuguese immigrants in New England and elsewhere in the United States*, Nova Iorque, King`s Crow Presse.
- PAVÃO, Almeida (1988), *Constantes da Insularidade Numa Definição de Literatura Açoriana*, in *Conhecimento dos Açores através da Literatura*, A.H., ICA.
- PEKAREK, S. 1999a, *Leçons de conversation : Dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Éditions Universitaires, Fribourg.
- PIRES, Machado (2011), *O Açoriano*, vol.nº5, Julho /Agosto.
- QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO- QUAREPE (2005).

RIBEIRO, Luís Da Silva (1983^a), *Obras I, Etnografia Açoriana*, Angra do Heroísmo, Instituto Histórico da Ilha Terceira, Secretaria Regional da Educação e Cultura.

RIVIERA A. (2004), "Culture", in GALLISOT, R. KILANI, M., RIVIERA A. L'Imbróglio Ethnique. En quatorze mots clés.

SÁ, Maria Da Glória, PH.D. *The Portuguese in The 2000 Census*,

SCOTT, Dulce, *O Ensino do Português nos Estados Unidos- Como e a Quem?*

www.comunidadesacorianas.pt, Acedido a 16 de Janeiro de 2012.

SANTOS, Boaventura De Sousa (2003), (Org.). *Reconhecer para Libertar: os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

SEMPRINI, A. (1999), *Multiculturalismo*, Bauru, SP: EDUSC.

SILVA, V.A. (1988), *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina.

SMITH Estelliem (1974), "Portuguese Enclaves: The Invisible Minority", in "Social and Cultural Identity; Problems of Persistence and Change" 8, ed, Thomas K. Fitzgerald, Proceedings of the Southern Anthropological Society, University of Georgia, pp, 80-91.

SIPNASSÉ, K (2006), *Os conceitos Língua Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias do Sul do Brasil*. In: "Revista Contingentia", Vol. 1,

SCHUTZ, A. (1997), *Collected Papers, The Problem of Social Reality*. Nijhoff, The Hague.

TODOROV, T. (1995), "Penser la pluralité des cultures." In VECK, B., VERRIER, J. (dir.). *La Littératures des Autres. Places des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*. Paris: INRP.

REIS, C. (2001), *O conhecimento da Literatura. Introdução aos estudos literários*. Coimbra: Almedina.

VICENTE, António Luís (1998), *Os Portugueses nos Estados Unidos da América*, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento.

WIEVIORKA, Michael (1996), (Dir.). *Une Société Fragmentée? Le Multiculturalisme en Débat*, Paris: La Découverte.

WIEVIORKA, Michel (2002), *A Diferença*, Lisboa: Fenda Edições

Jornais:

Açoriano Oriental, 9 de Setembro de 2011

Diário Insular de Janeiro de 2012

Sites:

<http://www.coe.int>, acedido em Dezembro de 2011

Fundação Luso- Americana- in Actas da Reunião de 5 de Novembro de 2007
http://www.appendereuropa.pt/document7apresenta_Gfischer.pdf, acedido em dezembro de 2011

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multishort_pt.pdf. acedido em dezembro de 2011

Educação Popular e Diálogo Intercultural, acedido em dezembro de 2011

http://www.comunidadesacorianas.org/artigo.php?id_artigo=67&idioma=PT
23/06/2010, acedido em 12 janeiro 2011

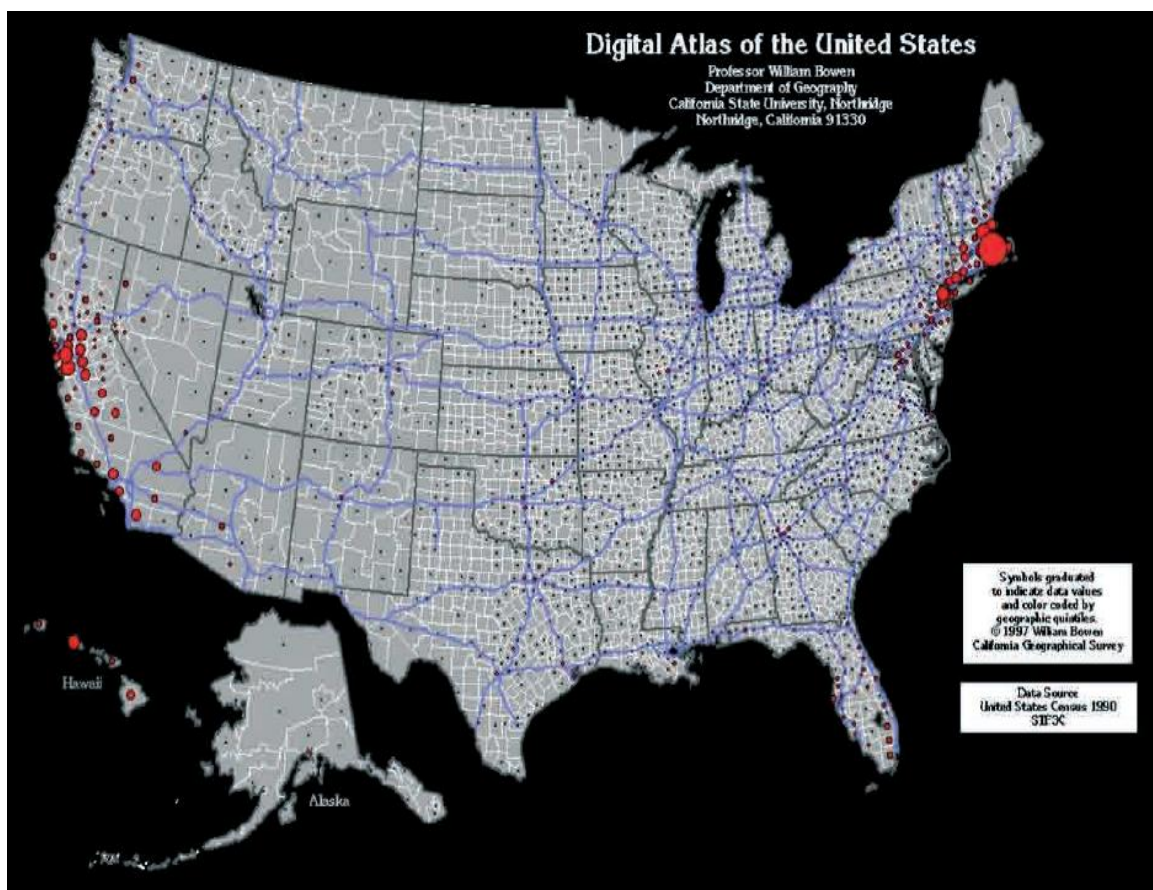
Novembro 2006. Cf. www.revistacontigentia.com, acedido em 15-01-2011

ANEXO I



Fonte, www.nationalgeographic.com, 12 janeiro, 2012

ANEXO II



Fonte- Promoção da LP nos EUA, Diáspora Açoriana, 12 fevereiro 2012

Lista dos manuais escolares analisados:

A Brincar Aprendemos os Açores (1994)

Arcanja G. Fernandes

Lourdes D. Pinheiro

LIDEL, edições técnicas

Português Sem Fronteiras (1997)

Isabel Coimbra

Olga Mata Coimbra

LIDEL

Vamos Lá Começar (2004)

Leonel Melo Rosa

LIDEL

Na Onda do Português 1 (2011)

QEQR, Níveis A1 e A2

Ana Maria Bayan Ferreira

Helena José Bayan

LIDEL

Na Onda do Português 2 (2011)

QEQR, Nível B1

Ana Maria Bayan Ferreira

Helena José Bayan

LIDEL

Esta tese está escrita com o antigo acordo ortográfico.