

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

SÍLVIA MELO-PFEIFER
ANA RAQUEL SIMÕES



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG




universidade
de aveiro

[IP Santarém]

INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM



The background features a white space on the right side where the text is located. On the left side, there are two overlapping triangular shapes: a larger light blue triangle and a smaller, darker blue triangle that is partially obscured by the light blue one. The text is positioned to the right of these shapes.

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

Coleção

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

Título

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

Organização

Sílvia Melo-Pfeifer
Ana Raquel Simões

Ano

2017

Edição

Instituto Politécnico de Santarém /
Escola Superior de Educação

ISBN

978-972-9434-09-9

Projeto Editorial

Modal Creativity

COLEÇÃO - ENCONTROS DA LÍNGUA PORTUGUESA

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

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

SÍLVIA MELO-PFEIFER
ANA RAQUEL SIMÕES

INDÍCE

9	Préface		
	Danièle Moore		
13	Prefácio		
	Danièle Moore		
17	Introdução		
	Que métodos e que relações com que línguas?		
	Parte I: Desenhos e educação linguística		
29	Capítulo I		
	As Imagens das Línguas de alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico: foco nas línguas curriculares		
	Mafalda Coelho & Ana Raquel Simões		
57	Capítulo II		
	Futebol, pastéis e castelos de areia – Como diversificar as imagens da lusofonia?		
	Jarna Piippo & Francisco Mira Espada		
83	Capítulo III		
	Vamos desenhar línguas e a sua aprendizagem? – o desenho como forma de aceder a representações de adolescentes		
	Ana Raquel Simões		
		105	Capítulo IV
			Uso das histórias digitais na compreensão da identidade dos alunos lusodescendentes na Alemanha
			Fátima Silva
		129	Capítulo V
			“Diz-me lá o que é que tu desenhaste aqui!”
			Narrativas visuais de crianças lusodescendentes na Alemanha e a sua co-interpretação em sala de aula
			Sílvia Melo-Pfeifer & Teresa Ferreira
			Parte II: Desenhos e identidade profissional
		155	Capítulo VI
			Línguas de/em São Tomé: representações do português e dos crioulos por alunos e professores do ensino básico e secundário
			Leonor Santos & Madalena Teixeira
		197	Capítulo VII
			A pesquisa narrativa visual e a formação de professores de línguas
			Ana Carolina de Laurentiis Brandão
		219	Capítulo VIII
			Narrativas (visuais) na formação de professores: olhares da investigação
			Ana Sofia Pinho

PRÉFACE

DANIÈLE MOORE

SIMON FRASER UNIVERSITY

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

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

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

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

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

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

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

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

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

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

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

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

PREFÁCIO¹

DANIÈLE MOORE

SIMON FRASER UNIVERSITY

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

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

¹ | Tradução de Sílvia Melo-Pfeifer.

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

INTRODUÇÃO

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

SÍLVIA MELO-PFEIFER²

ANA RAQUEL SIMÕES³

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. ESTRUTURA DA OBRA E APRESENTAÇÃO DAS DIFERENTES CONTRIBUIÇÕES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. LINHAS DE FORÇA E PERSPETIVAS DE DESENVOLVIMENTO FUTURO

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

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

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

- de acordo com os objetivos da investigação, desenvolvimento de estudos que adquiram proporções quantitativas mais substanciais, porquanto estes continuam a ser relativamente raros;
- conceção de estudos que chamem os sujeitos a serem co-etnógrafos das suas narrativas, não apenas comentando as suas produções, mas também os resultados das análises efetuadas;
- desenvolvimento de trabalhos com cariz de investigação-ação baseados no uso mais articulado, sistemático e complexificado de instrumentos de recolha de dados de natureza visual;
- maior diálogo interdisciplinar com áreas do saber que assumam o “visual”, o “discurso multimodal”, o “estético” e a “narratologia” como parte integrante e estabilizada dos seus *habitus* investigativos, de forma a complexificar ângulos de investigação e metodologias de análise.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. & Macleroy, V. (2016). *Multilingual Digital Storytelling. Engaging creatively and critically with literacy*. London: Routledge.
- Barkhuizen, G.; Benson, Ph. & Chik, A. (2014). *Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research*. Oxon: Routledge.
- Besser, S., & Chik, A. (2014). Narratives of second language identity amongst young English learners. *ELT Journal*, 68(3), 299 - 309.
- Block, D. (2014). “Moving beyond “lingualism”: Multilingual embodiment and multimodality in SLA”. In S. May (Ed.), *The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. Oxford: Routledge (p. 54-77).
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Social Representations of Languages and Teaching*. Reference study. Council of Europe: Strasbourg.
- Gorter, D. (ed) (2006). *Linguistic Landscape: A New Approach to Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hopperstad, M. H. (2010). Studying meaning in children’s drawings. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10/4 (430-452).
- Kalaja, P., Dufva, H., & Alanen, R. (2013). Experimenting with visual narratives. In Gary Barkhuizen (ed.). *Narrative Research in Applied Linguistics*, 105–130. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalaja, P. & Pitkänen-Huhta, A. (2017). Introduction to ALR Special Issues: Visual methods in Applied Language Studies. *Applied Linguistics Review* (on-line first).
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- McIntyre, L. & Rosenberg, A. (ed.) (2017). *The Routledge Companion to Philosophy of Social Science*. Oxon: Routledge.
- Martin, B. (2002). Coloured language: identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness* 21(1–2). 33–56.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PARTE 2

**DESENHOS E IDENTIDADE
PROFISSIONAL**

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

LEONOR SANTOS³²

MADALENA TEIXEIRA³³

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

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

INTRODUÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. BREVE PANORAMA LINGUÍSTICO DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1 PARA UMA NOÇÃO DE GRAMÁTICA VISUAL

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

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

Quadro 1 - Gramática do Desenho Visual

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

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

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

O contacto centraliza-se na representação da direção do olhar dos participantes, que indica o grau de afinidade social. Kress & Van Leeuwen (1996) consideram que há duas formas de o fazer – a demanda, quando os participantes estabelecem, com o leitor, contacto direto com o olhar; a oferta – em situações nas quais se observa o contrário. A distância social reflete a proximidade e/ou distância entre leitor e observador e pode ser concretizada através de três formas distintas, dependendo da representação parcial ou total do corpo humano - plano fechado, aberto e longo.

Relativamente ao ponto de vista, Kress & Van Leeuwen (1996) definem relações fortes e/ou antagónicas através do ângulo que se forma entre o leitor e a imagem, sendo que o que nos traz mais informação é o vertical – ângulo ao nível dos olhos; ângulo alto e ângulo baixo, que mostra o grau de poder, ou não, dos elementos que constam na imagem. O ponto de vista do ângulo horizontal, que pode ocorrer frontalmente ou de perfil, transmite, respetivamente, compromisso ou imparcialidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. QUE COMUNICAM OS DESENHOS DE PROFESSORES E ALUNOS?

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

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

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

4.1 AS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

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

Quadro 2 - Temas presentes nos desenhos dos alunos.

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

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

4.1.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA OFICIAL

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

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



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



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



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

4.1.2 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DA ESCOLA

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

Fig 4 - Crioulo em ambiente familiar



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

Fig 5 - Crioulo e a natureza



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

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

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



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

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



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

4.1.3 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACESSO AO MUNDO

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

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



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



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



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

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

4.1.4 O CRIOULO COMO “LÍNGUA DA TERRA”

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

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

Fig 11 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



Fig 12 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



A referência à atividade da pesca e a diferentes elementos que com ela se podem associar (peixe e cestos para seu transporte; canoa; banana, que geralmente serve de acompanhamento à refeição de peixe) é particularmente frequente nas ilustrações dos alunos da escola do Sul (surgem em 6 dos 15 desenhos selecionados para análise), cuja população tem como principal atividade de subsistência a pesca, como se pode ver nas figuras abaixo:

Fig 13 - desenho de aluno da 5ª classe (sem idade) – escola do Sul

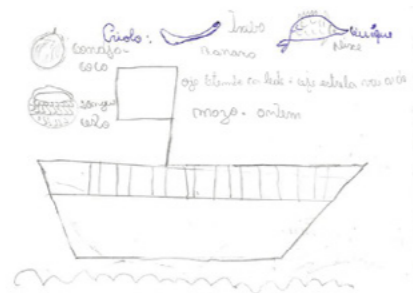


Fig 14 - desenho de aluno da 5ª classe (sem idade) – escola do Sul



Ou seja, ambas as figuras nos “narram” as atuais vivências do país, porque efetivamente elas funcionam como uma estrutura narrativa da gramática visual, tanto em termos de ação, como reação, passando ainda por processos verbais. A metafunção ideacional está bem patente nestas imagens.

4.1.5 O CRIOULO COMO LÍNGUA DA FAMÍLIA

Um aspeto que se revelou surpreendente, no que respeitava às nossas expectativas, foi o facto de surgirem com pouca frequência ilustrações que remetessem de forma mais ou menos explícita para a utilização dos crioulos em contexto familiar. E, de facto, quando surgem, dão a entender que é uma língua usada na relação com os avós ou com pessoas mais velhas, como se pode ver nas Figuras 15 e 16.

Fig 15 - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital⁴⁰



Fig 16 - -- desenho de aluno da 6ª classe (13 anos) – escola da capital



Quererá isto significar que a advertência de Hagemeyer (2009) e de Mata (2009) relativamente ao perigo de desaparecimento destas línguas, pelo facto de não serem ensinadas (ainda que informalmente) aos mais novos, é efetivamente real? Obviamente que os dados apresentados não nos permitem responder a esta pergunta, mas possibilitam partilhar das hipóteses avançadas por estes investigadores.

4.1.6 O CRIOULO COMO LÍNGUA DOS OPRIMIDOS (ESCRAVOS)

O surgimento de várias ilustrações que remetem para o crioulo como sendo a língua que os escravos falavam, em contraste subentendido com o português como a língua do colonizador, poderá decorrer da altura do ano letivo em que a recolha de dados foi feita e dos conteúdos que estavam a ser lecionados na disciplina de Ciências Naturais e Sociais. Ainda assim, esta é uma representação significativa e poderosa, que em alguns casos remete para uma ideia do português como sinónimo de liberdade e do crioulo como sinónimo de opressão, como se pode observar na figura 17. Para tanto, veja-se que temos uma estrutura de tipo narrativo, não transacional, em que nada é passível de alteração; no que refere à reação, claro está por parte do observador, ela é transacional, pois “a pessoa” que está à janela estabelece contacto “com quem a vê”. O texto escrito, no canto superior direito, conduz-nos à existência de um processo verbal, na medida em que há ligação entre dois participantes – o que fala, provavelmente quem está à janela, e o texto propriamente dito – história da escravatura.

⁴⁰ Tradução: “Ó rapaz, vai-me comprar um pão.”; “Sim, avó”.

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



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

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



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

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

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

4.2 AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES

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

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

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

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

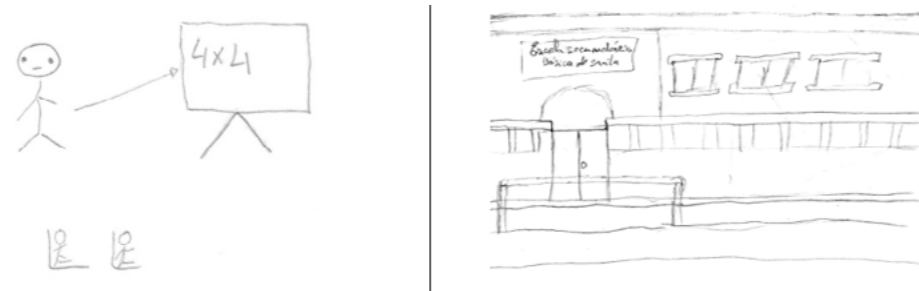
Estas constatações poderiam conduzir-nos a várias e complexas hipóteses de interpretação, mas começemos por analisar em detalhe as ilustrações propriamente ditas.

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

4.2.1 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DA ESCOLA

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

Fig 19 - desenho de professor do ensino secundário | Fig 20 - desenho de professor do ensino secundário



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

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

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

Fig 21 - desenho de professor do ensino secundário | Fig 23 - desenho de professor do ensino secundário | Fig 24 - desenho de professor do ensino secundário



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



Fig 25 - desenho de professor do ensino secundário

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



Fig 26 - desenho de professor do ensino secundário

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

Fig 27 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 28 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 29 - desenho de professor do ensino secundário



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

Fig 30 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 31 - desenho de professor do ensino secundário



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

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

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

Fig 32 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 33 - desenho de professor do ensino básico

Fig 34 - desenho de professor do ensino secundário



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

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

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

Fig 35 - desenho de professor do ensino secundário | Fig 36 - desenho de professor do ensino básico | Fig 37 - desenho de professor do ensino secundário



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

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

Fig 38 - desenho de professor do ensino secundário | Fig 39 - desenho de professor do ensino básico | Fig 40 - desenho de professor do ensino secundário



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

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

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

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

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

Fig 41 - desenho de professor do ensino secundário⁴⁴

Fig 42 - desenho de professor do ensino secundário

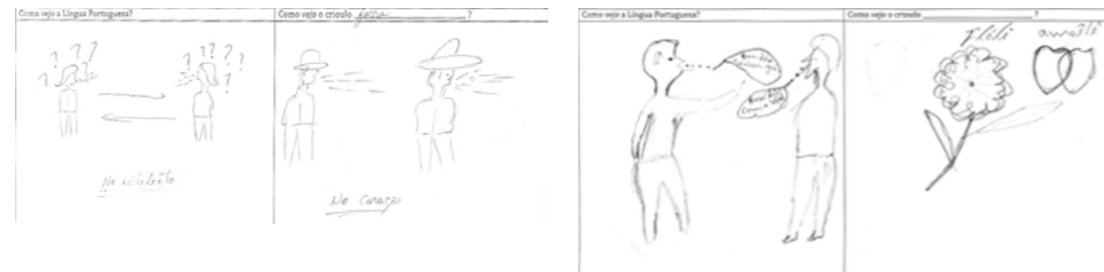
Fig 43 - desenho de professor do ensino secundário



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

Fig 44 - desenho de professor do ensino secundário

Fig 45 - desenho de professor do ensino secundário



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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ANEXOS

Livro 2016/2017 - Coleção "Encontros na Língua Portuguesa" Idade: _____

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

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

Como vejo a Língua Portuguesa?	Como vejo o crioulo _____?

Ilustrações complementares dos alunos

O português como língua oficial

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



O português como língua da escola

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



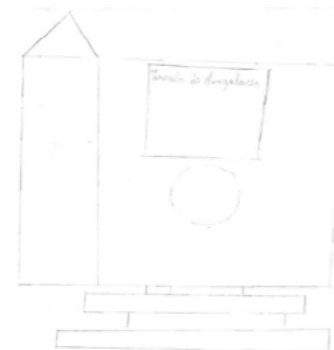
Fig C - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital



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



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



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

O crioulo como “língua da terra”

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



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



O crioulo como língua dos oprimidos (escravos)

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

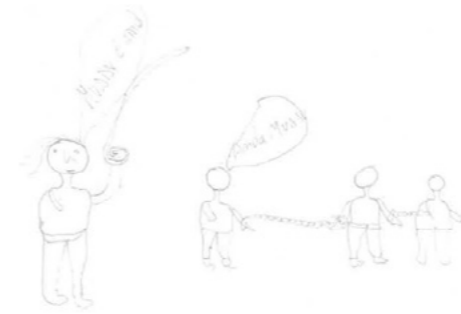


Fig I - desenho de aluno da 6ª classe (14 anos) – escola da capital⁴⁸



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

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

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

Ilustrações complementares dos professores

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

Fig 22 - desenho de professor do ensino secundário

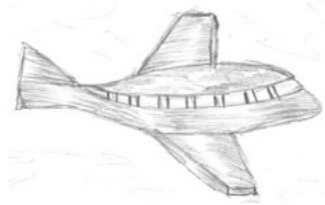


Fig 34 - desenho de professor do ensino secundário

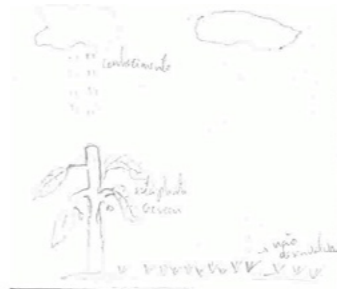


Fig 33 - desenho de professor do ensino superior



Fig 44 - desenho de professor do ensino básico



Fig 47 - desenho de professor do ensino básico



Fig 48 - desenho de professor do ensino superior



Fig 60 - desenho de professor do ensino secundário

