



Universidade do Minho
Instituto de Educação

O processo comunicativo na aula de
Português, Língua Estrangeira, no Senegal.
O multilinguismo como factor da construção
discursiva em contexto pedagógico

Samba Ndiaye

Samba Ndiaye

**O processo comunicativo na aula de
Português, Língua Estrangeira, no Senegal.
O multilinguismo como factor da construção
discursiva em contexto pedagógico**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Samba Ndiaye

**O processo comunicativo na aula de
Português, Língua Estrangeira, no Senegal.
O multilinguismo como factor da construção
discursiva em contexto pedagógico**

Tese de Doutoramento em Ciências de Educação
Especialidade de Literacias e Ensino do Português

Trabalho efectuado sob a orientação do
Doutor José António Brandão Soares de Carvalho

Dezembro de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador Professor Doutor José António Brandão Soares de Carvalho pelo apoio prestado, pela pertinência dos comentários, pelo detalhe das revisões e, pela clareza das orientações e sugestões, permitindo-me aprofundar ideias e promover uma discussão académica. Estou-lhe particularmente grato pelo modo como me apoiou desde o curso de mestrado cuja dissertação orientou, num investimento numa área diferente da da sua especialização, o ensino-aprendizagem do PLE/2 e PLNM, até à consecução deste meu estudo, passando pelo incentivo a participações em eventos académicos.

Para os professores do Departamento de Estudos Integrados de Literacia, Didáctica e Supervisão do Instituto de Educação, o agradecimento pelo interesse manifestado nos resultados do estudo. Aos colegas professores de PLE/2 no Senegal pelo auxílio e disponibilidade para participar na investigação, em particular aos docentes das regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor que responderam ao inquérito e, aos que me facilitaram o acesso ao mundo privado das suas aulas onde consegui realizar observações e gravações. Igualmente, agradeço aos alunos das escolas visitadas pela colaboração, respondendo aos questionários do inquérito que constitui uma parte do estudo.

À Fundação Calouste Gulbenkian, a única instituição que me concedeu, por duas vezes, bolsas de curta duração, possibilitando as minhas deslocações ao Senegal.

A um nível mais pessoal, quero agradecer àqueles que sempre me deram força, carinho, espaço, tempo, espiritualidade e sobretudo compreensão para a consecução deste trabalho. Refiro-me ao meu pai, adoentado, e à minha mãe que, desde a infância, sempre incutiu em mim e nos meus irmãos um elevado grau de responsabilidade, de devoção e de humildade; à Ana, minha querida esposa, pelo companheirismo, estímulo e constante preocupação com a melhoria e conclusão deste trabalho; ao David Hassan, meu filho que, tantas vezes, me solicitou, interrompendo minhas reflexões, me inculcou/inspirou paciência e dedicação de pai; finalmente à minha segunda família portuguesa pela perseverante amizade e contínuo apoio manifestado desde que me acolheu.

Resumo

A problemática dos desvios de formas linguísticas assume um relevo considerável no contexto exolingue do ensino-aprendizagem de PLE/2. Esta situação provém da própria natureza do ensino-aprendizagem das LEs em que ocorre a trilogia pedagógica: comunicar, ensinar e aprender.

Essas acções acontecem em sala de aula, espaço de interacção verbal envolvendo professor-transmissor e alunos-receptores que assumem papéis socialmente condicionados influenciando as práticas discursivas. O funcionamento da interacção verbal é construído com a contribuição de cada interveniente. Tecem-se assim entre esses intervenientes relações explícitas e implícitas observáveis através de estratégias linguísticas e paralinguísticas diferenciadas com o uso da língua estrangeira dominada apenas pelo professor, representante da norma e da autoridade.

Deste modo, os constrangimentos linguísticos e os derivados do estatuto social e pedagógico dos participantes acabam por instaurar em sala aula de PLE/2 um desequilíbrio tanto na ocupação do tempo de fala do professor como no seu espaço de actuação dos alunos limitados e controlados.

No processo comunicativo em aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda num contexto etnicamente diversificado, a língua alvo que é objecto e meio de aprendizagem constitui o ponto de partida de distorções e tensões existentes neste espaço. A produção discursiva dos intervenientes adequa-se ao contexto situacional de comunicação em que a linguagem arrasta marcas socioculturais. Estas caracterizam-se por interlínguas e adaptações verbais, estratégias comunicativas usadas pelos alunos deficientes de competências linguísticas.

A tentativa de contextualizar o discurso em Português deixa aparecer um poder criativo dos aprendentes que conseguem produzir estruturas inexistentes em língua alvo, o que torna complexo e interessante a comunicação em aula de PLE/2 no Senegal.

Para além dessas estratégias, o processo comunicativo em contexto aula singulariza-se pela presença de línguas maternas e curriculares que regulam as trocas verbais e constituem meios de aprendizagem da língua alvo. A representação dessas línguas em aula de PLE/2 edifica um ambiente intercultural em que a procura da intercompreensão constitui o objectivo principal apesar do reconhecimento e da aceitação de elementos culturais, marcadores identitários e comunicacionais dos intervenientes.

No presente estudo, descreve-se os contextos do ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda nos 1º e 2º ciclos no Senegal por um lado, por outro, caracteriza-se as práticas discursivas com o objectivo de identificar a estrutura da interacção verbal em sala de aula, do motivo da utilização desses discursos e, da maneira como se fala e do conteúdo das produções linguísticas marcadas por um multilinguismo. Ao mesmo tempo, analisa-se a habilidade dos alunos participantes no estudo em termos de competência comunicativa.

Résumé

La problématique des déviations des formes linguistiques prend un caractère considérable dans le contexte exolingue de l'enseignement-apprentissage du PLE/2. Cette situation provient de la nature même de l'enseignement-apprentissage des LEs où se produit la trilogie pédagogique: communiquer, enseigner et apprendre.

Ces actions se produisent en salle de classe, espace d'interaction verbale impliquant professeur-émetteur et élèves-récepteurs qui jouent des rôles socialement conditionnés et influents sur les pratiques discursives. Le fonctionnement de l'interaction verbale est établi avec le concours de chaque intervenant. Des relations explicites et implicites observables se tissent entre ces intervenants à travers des stratégies linguistiques et paralinguistiques différenciées par l'utilisation de la langue étrangère dominée uniquement par le professeur, représentant de la norme et de l'autorité.

Ainsi, les contraintes linguistiques et les dérivés de statut social et pédagogique finissent par instaurer au cours de PLE/2 un déséquilibre à la fois sur l'occupation du temps de parole du professeur et sur l'espace d'action des élèves limités et contrôlés.

Dans le processus communicatif au cours de Portugais, Langue Étrangère/Seconde dans un contexte ethniquement diversifié, la langue cible qui est objet et moyen d'apprentissage constitue le point de départ de distorsions et tensions existantes dans cet espace. La production discursive des intervenants s'adapte au contexte situationnel de communication où le langage transporte des marques socioculturelles. Celles-ci se caractérisent par des interlangues et adaptations verbales qui sont des stratégies communicatives utilisées par les élèves déficitaires de compétences linguistiques.

La tentative de mettre en contexte (contextualiser) le discours en Portugais laisse apparaître un pouvoir créateur des apprenants qui parviennent à produire des structures inexistantes en langue cible, ce qui rend complexe et intéressante la communication en cours de PLE/2 au Sénégal.

Au-delà de ces stratégies, le processus communicatif dans la salle de cours se particularise par la présence de langues maternelles et celles inscrites au programme qui régularisent les échanges verbaux et constituent des moyens d'apprentissage de la langue cible. La représentation de ces langues au cours de PLE/2 crée un environnement interculturel où la recherche de l'intercompréhension constitue l'objectif principal malgré la reconnaissance et l'acceptation d'éléments culturels, révélateurs communicationnels et d'identité des intervenants.

Dans cette étude, nous décrivons d'une part, les contextes de l'enseignement-apprentissage du Portugais, Langue Étrangère/Seconde aux 1^o et 2^o cycles au Sénégal, et d'autre part, caractérisons les pratiques discursives dans le souci d'identifier la structure de l'interaction verbale dans la salle de classe, le motif de l'utilisation de ces discours et, la façon de parler et le contenu des productions linguistiques marquées par un multilinguisme. En même temps, nous analysons la capacité des élèves participants à l'étude en termes de compétence communicative.

Índice

Introdução	1
Motivação	1
Relevância	5
Questões da investigação	6
Objectivos do estudo	7
Objectivo geral	7
Objectivos específicos	7
Organização do estudo	9
Limitações	10
1ª Parte Metodologia e Apresentação dos contextos	11
Capítulo 1 – Metodologia	13
1 - Procedimentos de recolha de dados	15
1.1 - Observação etnográfica	15
1.2 – Gravação áudio	15
1.3 - Inquéritos	16
2 - Instrumentos de recolha de informações	16
2.1 – Grelhas de observação	16
2.2 – Gravações	17
2.3 – Questionários	18
Questionário dirigido aos alunos	18
Questionário dirigido aos professores	22
3 - “Amostra”	22
3.1 - Gravações e Observações	22
3.2 – Inquéritos	24
4 - Unidades de análise	25
Capítulo 2 - Caracterização dos contextos geo-linguísticos e socioeducativo senegalês	31
1 - O Português no Senegal: uma abordagem diacrónica	33

2 - Situação do Português, Língua Estrangeira/Segunda	34
3 - Caracterização das escolas	37
3.1 - Região de Dakar	39
3.1.1 – Enquadramento	39
3.1.2 - Colégio de Ensino Médio (CEM) e Liceu de Blaise Diagne (Dakar)	41
3.1.2.1 - Turma de 3e A	41
3.1.3 - Groupe Scolaire Les Baobabs (Guédiawaye)	45
3.1.3.1 - Turma de TLe	45
3.1.4 - Liceu Canada de Pikine (Pikine)	49
3.1.4.1 - Turma de TLe B	49
3.2 - Região de Saint-Louis	53
3.2.1 - Enquadramento	53
3.2.2 - Liceu Charles De Gaulle	55
3.2.2.1 - Turma de TLe C	55
3.3 - Região de Ziguinchor (liceu Djignabo e CEM de Lyndiane)	59
3.3.1 - Enquadramento	59
3.3.2 - Colégio de Ensino Médio (CEM) de Lyndiane	62
3.3.2.1 - Turma de 3e D	62
3.3.3 - Liceu Djignabo de Ziguinchor	66
3.3.3.1 - Turma de TLe E	66
4 - Classificação por nível	70
4.1 - Nível de 3e	70
4.2 - Nível de TLe	74
5 - Caracterização dos professores	78
Conclusão	83
2ª Parte Análise da Prática Pedagógica	87
Capítulo 3 – A Interação Verbal em contexto pedagógico	89
1 – Enquadramento	91
2 - Análise do Discurso	97
3 - Descrição e análise da interação verbal	101
-	

3.1 - Alguns estudos sobre a interacção verbal em contexto pedagógico	101
3.2 - Estruturação dos discursos	104
3.3 - Movimentos pedagógicos dos actantes	111
3.3.1 – Professor	111
3.3.2 – Alunos	116
3.4 - Funções dos movimentos pedagógicos	118
3.5 - Espaço e Papéis dos actantes	124

Capítulo 4 – O multilinguismo na construção do Discurso

Pedagógico	129
1 - Génese	131
2 - Categorização dos discursos dos sujeitos	139
2.1 - Categorização dos discursos dos professores	140
2.2 - Categorização dos discursos dos alunos	141
3 - Categorização dos discursos dos sujeitos por nível de ensino	143
3.1 - Categorização dos discursos em 3e	143
3.1.1 - Categorização dos discursos dos professores em 3e	144
3.1.2 - Categorização dos discursos dos alunos em 3e	145
3.2 - Categorização dos discursos em TLe	146
3.2.1 - Categorização dos discursos dos professores em TLe	147
3.2.2 - Categorização dos discursos dos alunos em TLe	147
4 - Categorização dos discursos dos sujeitos por região	149
4.1 – Dakar	149
4.1.1 - Categorização dos discursos dos professores em Dakar	150
4.1.2 - Categorização dos discursos dos alunos em Dakar	151
4.2 - Saint-Louis	151
4.2.1 - Categorização dos discursos do professor em Saint-Louis	152
4.2.2 - Categorização dos discursos dos alunos em Saint-Louis	153
4.3 – Ziguinchor	154
4.3.1 - Categorização dos discursos dos professores em Ziguinchor	155
4.3.2 - Categorização dos discursos dos alunos em Ziguinchor	156
5 - Papel das línguas	159

5.1 - O PLE/2	159
5.2 - O Francês, língua oficial	163
5.3 - As línguas maternas – o Wolof e o Crioulo guienense	172
5.4 - O Inglês	179
Síntese	180
6 - Interculturalidade em aula de PLE/2	181
6.1 - As interlínguas	181
6.1.1 - Interferências linguísticas	184
6.1.1.1 - Interferências Gramaticais	184
6.1.1.2 - Interferências Fonéticas	188
6.1.1.3 - Interferências Lexicais	190
6.2 - Adaptação Verbal	197
6.2.1 - Adaptação Verbal enquanto estratégia comunicativa	198
6.2.2 - Adaptação Verbal enquanto actividade sócio-relacional	200
6.2.3 - Empréstimos enquanto estratégias de adaptação verbal	202
6.2.4 - Funções de Adaptação Verbal.	204
6.3 - Diálogo das culturas	206
6.4 - Reconhecimento e aceitação de outras línguas	209
Síntese	212
6.5 - Competência Comunicativa	213
7 - Tempo discursivo	223
7.1 - Tempo discursivo por aula	223
7.1.1 - 3e A (Dakar)	223
7.1.2 - TLe B (Pikine)	224
7.1.3 - TLe B' (Pikine)	224
7.1.4 - TLe C (Saint-Louis)	225
7.1.5 - 3e D (Ziguinchor)	225
7.1.6 – 3e D' (Ziguinchor)	226
7.1.7 – TLe E (Ziguinchor)	226
Síntese	227
7.2 - Tempo discursivo por nível	228
7.2.1 – 3e	228

7.2.2 – TLe	228
Síntese	229
7.3 - Tempo discursivo por região	230
7.3.1 – Dakar	230
7.3.2 - Saint- Louis	230
7.3.3 – Ziguinchor	231
Síntese	232
Conclusão	232

Capítulo 5 – Uma abordagem etnográfica da Comunicação

em aula de PLE/2	235
1 – Comunicação	237
2 - Aquisição e Aprendizagem	244
3 - Contexto sociolinguístico	246
4 - Comunicação em contexto exolingue	251
4.1 - Cooperação na incompreensão e/ou no mal-entendido	252
4.2 - Papel e estratégias do professor	254
4.3 - Papel e estratégias dos alunos	259
5 - Abordagem etnográfica da comunicação	262
5.1 - Descrição situacional por nível	265
5.1.1. - 3es A, D e D'	265
5.1.2 – Tles B, B', C e E	283
5.2 - Descrição situacional por região	291
5.2.1 - Dakar: 3e A e TLes B e B'	291
5.2.2 - Saint-Louis: TLe C	299
5.2.3 - Ziguinchor: 3e D e D' e TLe E	303
Conclusão	312
Conclusões	315
Bibliografia	329
Anexos	CD

Lista de Quadros

Quadro 1: Distribuição horária por turma e região	23
Quadro 2: Números de inquiridos e de aulas gravadas	25
Quadro 3: Colégios, escolas com ciclo médio e secundário, e liceus (2º ciclo)	40
Quadro 4: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	41
Quadro 5: Distribuição dos alunos em função da língua materna	42
Quadro 6: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	43
Quadro 7: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	43
Quadro 8: Motivos de utilização de outras línguas	44
Quadro 9: Formas de contacto com a língua portuguesa	44
Quadro 10: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	45
Quadro 11: Distribuição dos alunos em função da língua materna	46
Quadro 12: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	47
Quadro 13: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	48
Quadro 14: Motivos de utilização de outras línguas	48
Quadro 15: Formas de contacto com a língua portuguesa	48
Quadro 16: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	49
Quadro 17: Distribuição dos alunos em função da língua materna	50
Quadro 18: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	50
Quadro 19: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	51
Quadro 20: Motivos de utilização de outras línguas.	51
Quadro 21: Formas de contacto com a língua portuguesa	52
Quadro 22: Colégios, escolas com ciclo médio e secundário, e liceus (2º ciclo)	54
Quadro 23: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	55
Quadro 24: Distribuição dos alunos em função da língua materna	56
Quadro 25: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	56
Quadro 26: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	57
Quadro 27: Motivos de utilização de outras línguas	57

Quadro 28: Formas de contacto com a língua portuguesa	58
Quadro 29: Colégios, escolas com ciclo médio e secundário, e liceus (2º ciclo)	60
Quadro 30: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	62
Quadro 31: Distribuição dos alunos em função da língua materna	62
Quadro 32: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	63
Quadro 33: Distribuição das línguas utilizadas em sala de aula de PLE/2	64
Quadro 34: Distribuição dos motivos de utilização de outras línguas	64
Quadro 35: Distribuição das formas de contacto com a língua portuguesa	65
Quadro 36: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	66
Quadro 37: Distribuição dos alunos em função da língua materna	67
Quadro 38: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	68
Quadro 39: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	68
Quadro 40: Motivos de utilização de outras línguas	69
Quadro 41: Formas de contacto com a língua portuguesa	69
Quadro 42: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	70
Quadro 43: Distribuição dos alunos em função da língua materna	71
Quadro 44: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	72
Quadro 45: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	72
Quadro 46: Distribuição dos motivos de utilização de outras línguas	73
Quadro 47: Formas de contacto com a língua portuguesa	73
Quadro 48: Distribuição dos alunos em função de idade e sexo	74
Quadro 49: Distribuição dos alunos em função da língua materna	75
Quadro 50: Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar	76
Quadro 51: Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2	76
Quadro 52: Motivos de utilização de outras línguas	77
Quadro 53: Distribuição das formas de contacto com a língua portuguesa	77
Quadro 54: Idade dos professores	78
Quadro 55: Língua materna dos professores	78

Quadro 56: Habilitações literárias dos professores	79
Quadro 57: Tipo de formação dos professores	79
Quadro 58: Avaliação da duração da formação dos professores	80
Quadro 59: Formas de actualização profissional dos professores	80
Quadro 60: Metodologias utilizadas pelos professores inquiridos	81
Quadro 61: Estratégias utilizadas pelos professores	81
Quadro 62: Uso exclusivo da língua portuguesa pelos professores em aulas de PLE/2	81
Quadro 63: Uso de outras línguas pelos professores	82
Quadro 64: Situações de uso da língua francesa em aulas de PLE/2 pelos professores inquiridos	82
Quadro 65: Distribuição de processos utilizados pelos alunos em aulas de PLE/2	82
Quadro 66: Distribuição dos alunos inquiridos por sexo e região	83
Quadro 67: Distribuição dos alunos inquiridos em turmas de 3ème (1º ciclo) e por sexo e por região	83
Quadro 68: Distribuição dos alunos inquiridos em turmas de TLe (2º ciclo) por sexo e por região	84
Quadro 69: Etnias representadas em turmas visitadas e por região	84
Quadro 70: Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em cada aula gravada	108
Quadro 71: Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e e TLe nas regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor	139
Quadro 72: Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e nas regiões de Dakar e Ziguinchor	143
Quadro 73: Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de TLe nas regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor	146
Quadro 74: Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e e TLes na região de Dakar	149

Quadro 75: Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe na região de Saint-Louis	152
Quadro 76: Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3es e TLe na região de Ziguinchor	154
Quadro 77: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores na aula de PLE/2 da turma de 3e A na região de Dakar	223
Quadro 78: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe B no departamento de Pikine	224
Quadro 79: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe B’ no departamento de Pikine	224
Quadro 80: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe C na região de Saint-Louis	225
Quadro 81: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de 3e D na região de Ziguinchor	225
Quadro 82: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de 3e D’ na região de Ziguinchor	226
Quadro 83: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe E na região de Ziguinchor	226
Quadro 84: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e e TLe	227
Quadro 85: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de 3e	228
Quadro 86: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de TLe	229
Quadro 87: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de 3e e TLe na região de Dakar	230
Quadro 88: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe C na região de Saint-Louis	231
Quadro 89: Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de 3e e TLe na região de Ziguinchor	231
Quadro 90: Distribuição de manuais escolares de PLE/2 por região, abrangendo estatuto da escola e turmas	248

Quadro 91: Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em turmas de 3e nas regiões de Dakar e Ziguinchor	266
Quadro 92: Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em turmas de TLe nas regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor	285
Quadro 93: Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores nas turmas de 3e A e TLes B e B' na região de Dakar	292
Quadro 94: Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores na turma de TLe C na região de Saint-Louis	300
Quadro 95: Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em turmas de 3e e TLe na região de Ziguinchor	304

Lista das Abreviaturas

A: Aluno

As: Alunos

A.N.S.D.: Agência Nacional das Estatísticas e da Demografia

B.F.E.M.: Certificado de Fim de Estudos Médios

C.A.E.C.E.M.: Certificado de Aptidão de Ensino nos Colégios do Ensino Médio

C.A.E.M.: Certificado de Aptidão de Ensino Médio

C.A.E.S.: Certificado de Aptidão de Ensino Secundário

C.E.M.: Colégio de Ensino Médio

C.U.R.: Centros Universitários Regionais

D.E.A.: Diploma de Estudos Aprofundados

D.U.E.L. I: Diploma Universitário do Ensino Literário 1º ano

D.U.E.L. II: Diploma Universitário do Ensino Literário 2º ano

E.N.S.: Escola Normal Superior

ESAM: Relatório Definitivo do Inquérito Senegalês junto dos Agregados (Enquête Sénégalaise auprès des Ménages)

F.A.S.T.E.F.: Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação

Gr: Gravação

I.D.E.N.: Inspeção Departamental da Educação Nacional

L.E.A.: Línguas Estrangeiras Aplicadas

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LO: Língua Oficial

Lv1: Língua Viva 1

L1: Língua 1ª

L2: Língua 2ª

M.E.N.: Ministério da Educação Nacional

P: Professor

P.D.E.F.: Programa Decenal da Educação e da Formação

PLE: Português, Língua Estrangeira

PLE/2: Português, Língua Estrangeira/Segunda

PLE/Viva: Português, Língua Estrangeira/Viva

PLE1: Português, Língua Estrangeira 1ª

PLE2: Português, Língua Estrangeira 2ª

PLNM: Português, Língua Não Materna

QECR: Quadro europeu comum de referência para as línguas

T: Turma

T.B.S.: Taxa Bruta de Escolarização

TLE: “Terminale” Última turma do 2º ciclo (ensino secundário)

TPC: Trabalho Para Casa

Introdução

Motivação

Um estudo anterior¹ (realizado no âmbito do Mestrado em Educação, especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino do Português, da Universidade do Minho) centrado no ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira, no Senegal, nos dois ciclos (1º e 2º), permitiu-nos revelar “o que é sugerido nos textos oficiais”, “o que é que está a ser ensinado com os manuais”, e “o que é que está a ser avaliado nas provas nacionais”.

Assim, ao evidenciar problemas relativos à concepção do currículo, à inadequação dos manuais ao contexto, público, nível e necessidades educativas, e à avaliação, ainda marcada pelo método tradicional (gramática-tradução), esse estudo empírico impulsionou o desejo de contribuir para uma reflexão sobre o processo comunicativo na aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda no Senegal, tanto no 1º como no 2º ciclo.

Para uma identificação dos motivos que nos levaram a reflectir sobre este tema de investigação, torna-se necessário delimitar, previamente, o contexto no qual se enquadra este nosso estudo.

O Senegal constitui um contexto em que co-existem várias línguas maternas (dialectos), línguas de comunicação, ao lado da língua oficial – o Francês – e de outras línguas estrangeiras aprendidas em situação formal. Encontramo-nos num contexto em que a disciplina de Português, Língua Estrangeira, nos ensinamentos médio, secundário e superior, vive um forte incremento devido a vários factores de ordem histórica, geográfica, económica e educativa. Tal acontece num país cuja população gere de maneira harmoniosa a coexistência de várias línguas maternas, da língua oficial e das línguas estrangeiras ocidentais e africanas.

Com uma população etnicamente diversificada, o Senegal caracteriza-se por um multilinguismo e apresenta-se também como uma terra de acolhimento de etnias estrangeiras provenientes de outros países na sequência de movimentos migratórios originados por guerras tribais, condições climatéricas, problemas políticos, entre outros. Este fenómeno sociológico contribuiu para o multiculturalismo que especifica o Senegal como terra da “teranga”² e tolerância, condições imprescindíveis para um convívio entre povos.

De acordo com Ndiaye (2006:33), a diversidade linguística e cultural senegalesa é o resultado do encontro de três grandes civilizações, a saber a negro-africana, a árabe-islâmica e a ocidental francesa. Esta, por razões históricas, infiltrou-se não só pela língua, mas também pela Bíblia, pela

¹ Ndiaye, S. 2006. *O Ensino do Português L2 no Senegal. Contributo para a compreensão do ensino-aprendizagem do Português no estrangeiro*. Tese de Mestrado em Educação. Braga. Universidade do Minho

² Palavra wolof significando hospitalidade.

Literatura, pela administração, pela sua ideologia filosófica, política e jurídica, e instalou-se até constituir um dos fundamentos da Constituição senegalesa. Após a independência, o Senegal definiu a sua política linguística baseada, por um lado, na promoção, ao mesmo tempo, das línguas/dialectos nacionais (6) e, por outro, na manutenção do Francês como língua oficial e língua das comunicações internacionais.

Esta política de educação bilingue, abrangendo o Francês de um lado e as línguas nacionais do outro, teve início sob a magistratura do primeiro presidente do Senegal, o falecido Leopold Sedar Senghor, e tem implicações no Sistema Educativo.

Este, composto por três ciclos interligados – fundamental, secundário e profissional, e superior -, aparece estruturado num *continuum* em que os objectivos se completam à medida que nele se evolui.

Coexistindo no Sistema Educativo com várias outras línguas estrangeiras, o Português participa no enraizamento e na abertura do povo senegalês às outras culturas através da promoção do nível cultural da população, do enriquecimento dos instrumentos da expressão e do alargamento das capacidades de comunicação dos alunos e da sua familiarização com as grandes obras das culturas nacional, africana, francófona e universal, sabendo-se que comunicar é uma das necessidades básicas de qualquer ser humano e que o homem é um ser cultural e social.

Esta ideia, expressa no currículo nacional, faz com que a escola senegalesa procure cumprir a sua função de socializar os alunos. Além da transmissão da cultura de uma sociedade à nova geração, procede-se também na escola à propagação de outras culturas. Estabelece-se assim contacto com outras civilizações e desenvolve-se uma miscigenação de formas de pensar, agir e expressar-se. Esses fenómenos acontecem na sala de aula de PLE/Viva 2³, considerada como uma sociedade em miniatura ocupada por elementos (professor e alunos) convivendo de forma limitada (4 horas no 1º ciclo, até 6 horas no 2º ciclo) com algo que simultaneamente um objecto e o seu meio de aprendizagem (a LE). No contacto entre estes sujeitos intercomunicantes, feito de modo desequilibrado dado que uma parte (professor) domina mais o meio de comunicação, procura-se levar o aluno a desenvolver o domínio de um outro código que permita a interacção e a intercompreensão dos implicados neste processo comunicativo. Este processo comunicativo, na sala de aula de LE, envolvendo agentes que evidenciam níveis linguísticos diferentes, torna-se complexo.

³ O Português é considerado Língua Viva 2 porque é uma das segundas opções que o aluno pode fazer antes de ingressar na 4e dado que o Inglês representa a Língua Viva

A complexidade do ensino em geral e do processo comunicativo em aula de língua estrangeira em particular tem preocupado, nos mais diversos momentos da história da Didáctica das Línguas Estrangeiras, professores, profissionais da escola e investigadores.

Já desde os anos 60 (há alguns decénios) que a comunicação em aula de língua, particularmente os usos da linguagem, tem sido objecto de estudo, galvanizando numerosos investigadores de diversas áreas (pedagogia, linguística, sociologia, etnografia da comunicação) para darem incremento a perspectivas metodológicas com finalidades diferenciadas. A Linguística e a Sociologia foram as que mais marcaram as investigações sobre a comunicação pedagógica.

A abordagem linguística centrou-se, por um lado, na análise das interacções visando a construção de instrumentos para a observação da aula (Flanders, 1970), nomeadamente as grelhas de observação que permitem categorizar o encadeamento dos comportamentos verbais dos professores e alunos no sentido de ajudar os formandos a melhorar suas prestações. Este trabalho pioneiro de Flanders sobre “Análise Interaccional” singulariza-se por um conjunto das dez categorias usadas para a observação de uma aula. Deve-se a Moskowitz (1971) a adaptação mais conhecida e utilizada das Categorias de Análise Interaccional de Flanders.

Por outro lado, surgiu a análise do discurso, como uma alternativa ao sistema de categorias, assumindo relevo as transcrições de aulas gravadas. Assim, Bellack et al (1966), Sinclair & Coulthard (1975) e Lundgren (1977) desenvolveram sistemas de análise das transcrições de aulas, definindo as unidades da aula em termos estruturais, funcionais e hierárquicos.

Considerada como uma abordagem adequada à colheita e interpretação de dados, a Etnografia tem, por seu lado, sido utilizada nas investigações sobre o ensino e a aprendizagem das línguas para estudar os factos da aula tentando perceber o significado dado aos acontecimentos pelos próprios actores intercomunicantes. (Hymes, 1972a; Stubbs & Delamont, 1979; Van Lier, 1988) Parafrazeando Araújo e Sá (1996:126), diremos que esta é uma abordagem que se focaliza nos processos e que visa interpretar os comportamentos verbais pela perspectiva dos participantes e no quadro do contexto real em que surgem.

São pois várias as perspectivas que se debruçaram sobre o modo de organização da comunicação entre professor e alunos, os comportamentos verbais e não-verbais desses sujeitos em contexto pedagógico, os papéis desempenhados por cada um, procurando a descrição do contexto situacional das práticas discursivas em sala de aula. Em suma, fazem a análise do discurso da aula ou dos “usos da linguagem que no contexto da aula dão forma à

transmissão/aquisição dos saberes académicos e escolares” (Castro, Vieira & Sousa, 1991: 343).

Vários estudos, orientados para a análise do discurso dos aprendentes na aula de língua estrangeira, revelaram as várias funções (comunicativa, reguladora, mediadora e metalinguística) que a língua materna pode desempenhar na construção comunicativa. Tais considerações dizem respeito a um contexto bilingue em que os aprendentes têm a mesma língua materna e iniciam a aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda.

No Senegal, contudo, há várias línguas maternas e uma língua oficial que beneficiam de estatutos diferentes e são utilizadas em circunstâncias diferentes, embora se complementem no quadro do universo linguístico senegalês, ainda que de uma forma desequilibrada. O contexto senegalês caracteriza-se por uma situação de diglossia em que as línguas maternas (o Wolof, o Pulaar, o Sérère, o Diola, o Mandingue, o Soninké, o Bambara, etc.) e o Francês, língua oficial, estão em contacto e se influenciam mutuamente pelos fenómenos naturais que ocorrem no contacto entre línguas, como é o caso dos empréstimos e das interferências linguísticas.

O público, com cerca de 15 anos de idade, que inicia o estudo do Português, Língua Estrangeira/Segunda, independentemente dos métodos utilizados, evidenciará sempre a interferência da língua oficial – o Francês - e das respectivas línguas maternas

Dada a pluralidade linguística que caracteriza o Senegal, onde as várias línguas maternas (dialectos), adquiridas em situação natural, co-existem com o Francês, língua oficial aprendida em termos formais logo à entrada no ciclo fundamental, considera-se então oportuno proceder a uma reflexão sobre a construção comunicativa na sala de aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda nos 1º e 2º ciclos. Nesse contexto, o multilinguismo encontra-se em fase de edificação para favorecer uma situação de triglossia em que a criatividade dos aprendentes tenta transformar a incompreensão e/ou o mal-entendido em intercompreensão. É neste quadro de situação comunicativa original que se prefigura a aula de PLE/2 no Senegal.

A pretensão de realizar um trabalho pioneiro no âmbito do ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal torna-se assim relevante para procurar encontrar elementos de resposta a questões relacionadas tanto com a construção/organização do discurso na aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda no Senegal, nos 1º e 2º ciclos, como também com o modo de comunicação dos aprendentes.

Descobrir respostas para estas interrogações implica examinar as condições de realização do processo de ensino/aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda no Senegal,

considerar o seu estatuto e suas funções no quadro do respectivo Sistema Educativo, antes de descrever e compreender as necessidades linguísticas do público-aprendente e retratar o seu convívio com as outras línguas em presença, analisando os resultados daí decorrentes.

Implica também caracterizar o sistema linguístico senegalês, sujeito a mudanças, e inventariar, neste quadro, os princípios constitutivos do discurso pedagógico em Português, Língua Estrangeira, nos processos de socialização e desenvolvimento pessoal dos aprendentes não-nativos.

Esta situação leva-nos a falar de discurso em PLE/2 dos senegaleses em sala de aula num contexto exolingue, fazendo sobressair a importância das diferenças contextuais próprias das culturas portuguesa e senegalesa, a partir de transcrições das gravações de aulas de Português Língua Estrangeira/2 realizadas em algumas escolas senegalesas. Tal permitirá analisar os funcionamentos discursivos reveladores dessas diferenças, salientar diferenças situacionais (locutor e/ou interlocutor, individual ou colectivo) relevantes e ver como elas influenciam a forma que o discurso pode tomar, observar quais as percepções, em situação intercultural, dos aprendentes senegaleses, e, por fim, caracterizar o contexto (sala de aula) e analisar as intenções discursivas.

Relevância

Pretende-se reflectir sobre a questão do ensino do Português, Língua Estrangeira, em geral e no quadro de contextos particulares, como o é o de países africanos que não têm o Português como língua oficial. O estatuto do Português no continente africano e o papel que pode desempenhar na comunicação entre os povos assume aqui grande relevância. Ao mesmo tempo, o estudo pretende contribuir para a compreensão do fenómeno do ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras, nomeadamente no que se refere ao modo como ele se processa em contextos multilingues. Este multilinguismo é particularmente relevante neste contexto de trabalho podendo ser entendido na perspectiva individual de cada aprendente, que tem um dialecto como língua materna e uma língua oficial, ou numa perspectiva social, dada a diversidade de línguas/dialectos em presença no quadro do sistema educativo senegalês. A complexidade que caracteriza o quadro descrito constitui, neste caso, uma mais-valia potenciadora da construção de conhecimento relevante para o ensino das línguas estrangeiras.

Um outro motivo de indiscutível relevância reside na intenção de fomentar hábitos de estudo e de análise do discurso pedagógico na formação inicial e contínua de professores de PLE/2

ministrada pela antiga Escola Normal Superior, entretanto elevada à condição de Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF), que se apresentam necessários para uma melhoria das estratégias de ensino e se consideram como um dos métodos de supervisão do ensino do PLE/2 no Senegal.

Por fim, a elaboração deste estudo ocorre num contexto de globalização em que o fomento de um multilinguismo estimulante de um interculturalismo progressivo promove um melhor entendimento entre as nações.

Razões suficientes estas para nos interrogarmos sobre as representações linguísticas e seus papéis na sala de aula de Português, língua estrangeira no Senegal, nos 1º e 2º ciclos, o que poderá ajudar a esclarecer alguns aspectos de constituição do discurso pedagógico em Português (sobre a língua portuguesa) e clarificar certas formas de relação entre os campos linguístico e pedagógico.

Questões da investigação

Tendo a sala de aula de PLE/2 como centro de interesse, o trabalho que empreendemos faz também referência a traços de sociologia da linguagem para verificar se as características sociais dos aprendentes influenciam ou não o seu comportamento verbal.

Assim, as questões que norteiam a nossa investigação são:

- Em que contextos se enquadra/acontece o ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal?
- Quais as especificidades linguísticas do Senegal?
- Como se estrutura a interacção verbal em aula de PLE/2 no Senegal?
- O que caracteriza o discurso pedagógico em aula de PLE/2 no Senegal?
- Com que factores está relacionado o comportamento verbal dos aprendentes na aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda?
- Quais os papéis das línguas maternas (dialectos), da língua oficial – o Francês - e das outras línguas estrangeiras na construção comunicativa em aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda?
- Como se procede à comunicação em aula de PLE/2 no Senegal?
- Quais os procedimentos usados pelos aprendentes nas suas produções discursivas na aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda?
- Em que contextos ocorre o uso de enunciados ou fragmentos em língua(s) materna(s) e/ou em língua oficial – o Francês – e/ou em língua(s) estrangeira(s)?

Objectivos deste estudo

Objectivo geral

Percorrendo três campos complementares, a saber o da Didáctica, o da Linguística e o da Sociologia, este nosso estudo visa a descrição de contextos de ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda nos 1º e 2º ciclos no Senegal e a caracterização das práticas discursivas.

A descrição e caracterização dos contextos pedagógicos permite identificar quem ensina, quem aprende/estuda e onde se realiza/disponibiliza o ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal.

A caracterização das práticas discursivas contribui para a identificação da estrutura da interacção verbal em sala de aula de PLE/2, da maneira como se fala e do conteúdo das produções linguísticas (o que se diz? Comunicação e Interlínguas), e do motivo da utilização desses discursos (o que é feito com a língua? Discurso pedagógico). Neste sentido, pretende-se realizar sobre o *corpus* um estudo descritivo da interacção verbal em aula de PLE/2 no Senegal através da adaptação do modelo de Bellack e al (1966), analisar o discurso pedagógico com o sistema de análise do comportamento verbal dos alunos de Bowers (1980) antes de procedermos à descrição do contexto situacional da comunicação com o acrónimo SPEAKING de Hymes (1972a).

Objectivos específicos

Para alcançar este objectivo geral, definimos como primeiro objectivo específico do nosso estudo o seguinte: *caracterizar os contextos de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal*. A investigação sobre o ensino-aprendizagem do Português num contexto exolingue etnicamente diversificado como o do Senegal pode produzir informações relevantes sobre o sistema tanto educativo como linguístico do país em questão.

Procura-se dar a conhecer as características dos contextos geo-linguístico e socioeducativo senegalês, abordando de forma diacrónica o ensino do Português, descrevendo a sua situação actual e identificando as instituições onde se disponibiliza o seu ensino-aprendizagem. Será a altura de apresentar as regiões, escolas e turmas por nós observadas e visitadas e fazer a caracterização, por do público constituente da aula de PLE/2, para identificar quem ensina e quem aprende e mostrar a sua relação com a língua-alvo, para saber quando e como se estuda.

Descrever a organização da interacção verbal na sala de aula de PLE/2 constitui nosso segundo objectivo específico. Estudaremos a estrutura das tomadas de palavra marcada por movimentos

pedagógicos reveladores de poder, controle e submissão. Sabendo que o estudo da interacção verbal na sala da aula está ligado nas últimas décadas às grandes tendências metodológicas, será também altura de caracterizarmos as metodologias do ensino/aprendizagem do Português, Língua Estrangeira, no Senegal. Identificaremos os diferentes métodos de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras utilizados para o ensino/aprendizagem do Português, Língua Estrangeira, no Senegal, ainda marcado pela vivência de ensino de base tradicional e estruturalista, ao caracterizar as tarefas de ensino/aprendizagem no contexto da aula de Português, Língua Estrangeira, identificar e avaliar as diferentes actividades que permitem aos aprendentes compreender e produzir discursos – oral e escrito.

- Nosso terceiro objectivo específico é *identificar os procedimentos de “transfer”*, limitados, neste contexto, a três diferentes caminhos: o do aprendente que produz um discurso pensado em língua materna e traduzido, sucessivamente, em língua oficial e em língua estrangeira; o do aprendente que traduz da língua oficial para a língua estrangeira; o do aprendente que produz imediatamente um discurso em língua estrangeira. Procurar-se-á, portanto, descrever os diferentes passos na construção discursiva em contexto de aula. Neste sentido, pretendemos:

- Especificar as línguas maternas (dialectos), a língua oficial – o Francês - e as línguas estrangeiras usadas no Senegal, em geral, e no Sistema Educativo, em particular; isto é definir o estatuto das línguas e ver a representatividade de cada uma delas no contexto pedagógico, descrever as especificidades linguísticas que caracterizam a população senegalesa;

- Caracterizar os enunciados total ou parcialmente produzidos em língua(s) materna(s) e/ou em língua oficial – o Francês – e/ou em língua(s) estrangeira(s), e identificar seu papel no processo comunicativo;

- Verificar os factores que influenciam o uso de enunciados ou fragmentos em língua(s) materna(s) (dialectos) e/ou em língua oficial – o Francês – e/ou em língua(s) estrangeira(s) no comportamento verbal dos aprendentes; identificar factores influentes na produção linguística dos aprendentes;

- Identificar os contextos em que a ocorrência de enunciados em língua(s) materna(s) (dialectos) e/ou em língua oficial – o Francês – e/ou em língua(s) estrangeira(s) é relevante.

- O quarto objectivo, decorrente da realização dos anteriores, é *descrever os mecanismos usados pelos aprendentes para comunicar na aula de Português, Língua Estrangeira*. Inventariaremos as marcas transcódicas do discurso multilingue e avaliaremos e interpretaremos as suas funções no processo comunicativo. É a altura para apresentarmos as interlínguas, estratégias

desenvolvidas pelos aprendentes para aceder à língua-alvo. Consideradas como estruturas linguísticas inexistentes na língua-alvo, as interlínguas são o produto criado pelos aprendentes de uma LE no contacto com outras línguas presentes no contexto socioeducativo. O inventário das interlínguas no repertório linguístico dos aprendentes conduz-nos à análise de uma das suas características, a transferência que constitui uma estratégia de aprendizagem para simplificar o uso da LE pois permite a ocorrência de fenómenos linguísticos tais como as transferências sociolinguísticas e psicológicas.

Organização do estudo

Este nosso estudo encontra-se organizado em duas partes. Na **1ª parte**, intitulada ***Metodologia e Caracterização dos Contextos***, há 2 capítulos. Precedido de um momento introdutório explicitando a motivação e relevância do tema de estudo, enquadrando as questões de investigação e definindo os seus objectivos, o **capítulo 1**, *Metodologia de investigação*, descreve os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, apresenta a amostra e as unidades de análise. No **capítulo 2**, *Caracterização dos contextos geo-linguísticos e socioeducativo senegalês*, descreve-se, em termos cronológicos o processo de ensino do Português e a sua situação actual no Senegal, procede-se à categorização das escolas e à sua classificação por nível e à descrição das características do público em estudo (alunos e professores).

A **parte II**, denominada ***Análise da Prática Pedagógica***, está organizada em três capítulos. No **capítulo 3**, *Interacção verbal em contexto pedagógico (aula de PLE/2)*, depois de um enquadramento, identifica-se o discurso, descreve-se e analisa-se a interacção verbal. No **capítulo 4**, *O multilinguismo na construção do Discurso pedagógico na aula de PLE/2*, categoriza-se os discursos dos actantes por nível e região, prestando-se especial atenção ao papel das línguas e à interculturalidade na aula de PLE/2. Procede-se ao estudo das transferências, evidenciando o diálogo, o reconhecimento e a aceitação das línguas e culturas recenseadas com um olhar sobre a competência comunicativa dos intervenientes. Analisa-se ainda a distribuição do tempo discursivo por aula, nível e região. No **capítulo 5**, *Uma abordagem etnográfica da Comunicação na aula de PLE/2*, depois de uma apresentação da génese da comunicação e da aquisição e aprendizagem, apresenta-se o contexto sociolinguístico do país em estudo, analisa-se a comunicação exolingue antes de se abordar a comunicação etnográfica através da descrição do contexto situacional por nível e região.

O nosso estudo termina com algumas conclusões e sugestões para a investigação e o ensino-aprendizagem do PLE em contexto exolingue.

Limitações

A realização do nosso desejo de dar um contributo para a compreensão do processo comunicativo em aulas de PLE/2 no Senegal não foi fácil de concretizar.

Para levarmos a cabo este estudo, estávamos conscientes de algumas limitações que poderiam condicionar a nossa investigação.

A obrigatoriedade de concluir a investigação exigia uma gestão rigorosa do tempo e das oportunidades e uma total disponibilidade, o que não foi possível cumprir devido a imprevistos de ordem diversa.

O trabalho em empresas em áreas diferentes das da educação e ensino levou-nos a ter horários laborais não compatíveis com o nosso estudo provocando assim uma instabilidade investigativa.

A não concessão de bolsas constituiu uma limitação à nossa investigação depois de nos candidatarmos por várias vezes aos programas de bolsas de algumas instituições nacionais. Sendo assim, foi-nos difícil suportar os custos elevados desta investigação (recursos materiais, estada e deslocações no Senegal, propinas), apesar de termos beneficiado de um apoio (bolsa de curta duração) que nos foi concedido por parte da Fundação Gulbenkian e que permitiu realizar duas visitas ao país em estudo.

Por conseguinte, a nossa calendarização sofreu várias vezes reprogramações que nos levaram a encurtar as estadas no Senegal. Assim, o tempo reservado para cada região (um mês) ficou reduzido (uma semana) limitando as nossas actividades de observação e gravação de aulas e, da escolha de turmas em cada região.

Por outro lado, alguns aspectos dificultaram a homogeneização do nosso *corpus*: a falta de turmas semelhantes nas regiões (duas 3e e dois TLe em cada região); a não disponibilidade das turmas observadas e visitadas para terem as mesmas actividades pedagógicas (debate em 3e e TLe, apresentação de conteúdos em 3e e TLe) nos dias em que aí estivemos; a insuficiência do número de professores inquiridos.

Para além disso, o estado de alguns edifícios das instituições visitadas não contribuiu para uma boa qualidade das nossas gravações, afectadas de barulho do fundo que dificultou as transcrições.

PARTE I

Metodologia e Caracterização dos Contextos

Capítulo 1 – Metodología

A validade de uma qualquer investigação reside mais na metodologia utilizada do que no próprio objecto. Neste capítulo, descreve-se a metodologia escolhida para atingir os objectivos deste estudo. Começa-se com um esboço de procedimentos de recolha de dados seguido de uma exposição dos instrumentos de recolha de informações e da amostra antes de terminarmos com uma apresentação das unidades de análise.

1 - Procedimentos de recolha de dados

1.1 - Observação etnográfica

Para recolher os dados do nosso *corpus*, desenvolvemos procedimentos metodológicos de tipo etnográfico que fornecem uma compreensão da situação ou fenómeno natural do ponto de vista dos participantes e que obrigam o investigador, enquanto observador, a ter um contacto directo com a realidade.

Assim, procedemos à observação de aulas para uma análise etnográfica da interacção na sala de aula que nos permitiu compreender como a sala de aula está socialmente estruturada e como professores e alunos trabalham em cooperação para criar esta estrutura.

Inspirámo-nos em Van Lier (1988) que considera a observação etnográfica como um conjunto de métodos e técnicas para a interpretação do processo em aula que, frequentemente, envolvem posturas participativas do observante. O autor acrescenta que a etnografia constitui o meio mais útil de estudar os fenómenos na aula. E para compreender o que se passa na sala de aula, o investigador deve tentar apreender o significado dado aos acontecimentos pelos próprios participantes. E o facto de nós termos acesso ao ambiente aula constitui um risco provocador de alguma mudança nos comportamentos linguísticos dos alunos observados. Neste sentido recorremos à **observação participante** como método de recolha de informação, já que, segundo Iturra (1986: 149), ela permite “o envolvimento directo que o investigador de campo tem com o grupo social que estuda, dentro dos parâmetros das próprias regras do grupo.”

Nesta “observação directa” (Pedro, 1992: 16), que nos permitiu tomar notas sobre a comunicação verbal e os sujeitos intercomunicantes, procedemos ao mesmo tempo a gravações no sentido de completar a nossa colheita de dados.

1.2 - Gravação áudio

As aulas eram gravadas em áudio com aparelho colocado na nossa mesa localizada atrás do grupo turma para não perturbar a sensibilidade dos alunos. Há gravações que acusam ruído vindo dos corredores dos edifícios. É bom lembrar que há algumas instituições cujas salas de

aula não cumpriam todas as condições para uma boa gravação (falta de vidros nas janelas, portas sem fecho) e se encontravam junto da estrada. São alguns factores que dificultavam nossas gravações que, uma vez transcritas, apareciam com muitas palavras ou actos de fala incompreensíveis.

Para não estar fora das leis nacionais, não optámos pela gravação vídeo.

1.3 – Inquérito

Para melhor compreender esta realidade, utilizámos também o inquérito por questionário dirigidos, por um lado, aos alunos para obter dados permitindo classificá-los social e economicamente, situá-los na relação com a língua-alvo e saber as estratégias utilizadas para participar nas aulas, e por outro, aos professores para uma eventual classificação profissional e ter informações sobre os comportamentos dos aprendentes na sala de aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda.

Para um bom desenvolvimento do preenchimento dos questionários, combinámos com os professores, usar meia hora antes do fim da aula para submeter os inquéritos aos alunos. Assistimo-los para uma melhor compreensão das perguntas colocadas.

E na perspectiva de adiantar e ganhar tempo mas também facilitar o levantamento, tínhamos enviado por correio, antes da nossa partida para o Senegal, os inquéritos dirigidos aos professores de Português, Língua Estrangeira/Segunda nas regiões seleccionadas.

2 – Instrumentos de recolha de informações

2.1 – Grelhas de Observação

As observações foram efectuadas com grelhas de observação. Dois tipos de grelhas foram elaborados por nós e adaptados ao contexto em estudo. Não são apenas grelhas de observação para classificar o comportamento do professor, mas também para situar os movimentos dos alunos através dos contextos de ocorrência. Contêm então nossos apontamentos sobre a aula, os ocupantes, os acontecimentos, os movimentos, quase todos os pormenores que não podem constar na gravação. São instrumentos complementares das gravações, pois possibilitam-nos ter dados sobre os objectivos e matérias da aula, as metodologias e estratégias utilizadas pelo professor, os apoios didácticos existentes na sala de aula, os contextos de ocorrência de interferências, adaptação verbal, etc... (ver Anexos 1 e 2)

2.2 – Gravações

Elas constituem uma ferramenta importante para recolher informações num trabalho investigativo. À sua função de testemunha no recordar momentos inesquecíveis, integra seu papel de difusor de dados. No entanto, a sua utilidade num trabalho de investigação sociolinguística reside na transcrição para extrair pormenores reveladores da complexidade dos discursos dos intervenientes.

A objectividade de uma transcrição é sempre um problema crucial com que estão confrontados os investigadores, apesar de terem meios sofisticados ao seu dispor. A subjectividade independentemente do grau interfere sempre sobre as informações recolhidas como constata Allwright e Bailey (1991: 63) para quem o conteúdo do conhecimento nunca é inteiramente independente do sujeito, é mais o resultado do encontro entre o sujeito e o objecto.

Para além deste sentimento que anima qualquer humano, a transcrição é também sinónimo de perda de informações. Torna-se sempre difícil transcrever fielmente tudo o que se diz numa conversação, tudo o que se passa no contexto da gravação, neste caso tudo o que se passa na sala de aula. Neste sentido, é impossível reproduzir até recriar o ambiente da sala de aula.

Todavia, a transcrição dos dados reveste-se de uma grande relevância numa análise linguística. Embora seja um processo consumidor de tempo, a transcrição permite-nos, por um lado, ter acesso aos dados que serão observáveis e, por outro, possibilita-nos analisar a interacção verbal e os procedimentos comunicativos na sala de aula.

Sendo um registo escrito da interacção verbal, a transcrição de uma gravação requer procedimentos e ferramentas. Escolhemos transferir primeiro as gravações para um computador para ter melhor audição, para depois repetir as sessões até nos certificarmos de certas passagens.

Perante a falta de unanimidade na definição de convenções, aproximámos das já utilizadas nos estudos de análise linguística na sala de aula. Com efeito, baseámo-nos nos critérios utilizados por Castro (1987), inspirado em Raingeard e Lorscheider (1977:15-16). São convenções muito próximas das de transcrição do GARS (Groupe de Recherches en Syntaxe) (Blanche-Benveniste e al., 1987:179-180). Assim as convenções usadas são as seguintes:

_ pausa curta;

_ _ pausa média;

_ _ _ pausa longa;

X palavra incompreensível;

X X X enunciado parcialmente incompreensível;

✕ ✕ ✕ enunciado totalmente incompreensível;

... palavra interrompida;

: alongamento;

/X; X/ alternância auditiva;

XXX enunciados sobrepostos;

XXX

X X X enunciado que realiza uma sobreposição sobre um enunciado anterior e que, no seu decurso, é sobreposto por um enunciado seguinte;

// // risos, palmas, protestos em coro, etc.;

⧸ Interrupção da interacção verbal.

2.3 - Questionários

Questionário dirigido aos alunos

O objectivo dos questionários dirigidos aos alunos foi o de recolher informações acerca da sua situação pessoal, sua escola, sua aprendizagem do PLE/2 e sua relação com a língua-alvo.

Três tipos de perguntas constituem o questionário, a saber questões de resposta fechada com possibilidade de resposta por “sim” ou “não”, questões de resposta escalar (escolha múltipla), em que o inquirido deveria pôr uma cruz na resposta correspondente à sua situação, e questões abertas de resposta livre possibilitando um pequeno desenvolvimento da justificação da resposta. Havia um total de 39 questões às quais os alunos deram respostas com a ajuda do professor do PLE/2 (titular) da turma e do observador.

Quatro partes compõem o questionário, a saber a identificação (idade, língua materna, nível escolar e situação profissional dos pais, tamanho do agregado familiar, tipo de casa), os recursos disponíveis em casa e na escola, a oferta de línguas, a situação para com o PLE/2 (anos de aprendizagem, razão da escolha, dificuldades, conhecimentos sobre a língua, participação), as línguas utilizadas para participar em aulas de PLE/2 (motivos do uso: quando e porquê) e os contactos com o PLE fora da escola. (ver anexos 3)

Classificação Socioprofissional

Para uma classificação socioprofissional dos inquiridos, baseamo-nos nas conclusões do Relatório Nacional de Apresentação do Terceiro Censo Geral da População e da Habitação senegalesa (RGPH III)⁴ realizado em 2002 que defendem que a influência do meio de residência

⁴ RGPH III – Rapport national de présentation des résultats définitifs / ANSD / Décembre 2006
(http://www.ansd.sn/publications/rapports_enquetes_etudes/enquetes/RGPH3_RAP_NAT.pdf)

na qualidade de vida das pessoas é bem conhecida. Os meios urbanos, geralmente mais dotados em matéria de infra-estruturas de educação e de oportunidades de formação profissional, oferecem um quadro mais favorável aos estudos e chamam as pessoas mais instruídas. As desigualdades que daí resultam são notáveis, sobretudo para as pessoas de uma certa idade como os chefes de família cuja maior parte não beneficiou das campanhas nacionais e internacionais em favor de uma educação universal no primário. Com um melhor acesso à escola, as cidades estão mais aptas a fazer recuar a ignorância. Partindo desta constatação com base em alguns pontos da metodologia utilizada para este censo, e tendo em conta os critérios de classificação utilizados por Moutinho (1988) e fundadas nas teorias de Labov (1976), tentámos fazer uma classificação socioprofissional servindo-nos dos critérios seguintes:

Profissões

No seguimento do levantamento das profissões fornecidas nos inquéritos, elaborámos quatro grupos, consoante o grau de especialização e o nível de instrução. Os grupos são os seguintes **A, B, C e D** a saber:

A – Chefe de Empresa; Director de Serviços; Director de Escola; Economista; Empresário; Médico; Professor Universitário; Presidente da Administração de Empresa.

B – Arquitecto; Professor do Ensino Secundário; Professor de Escola Primária; Contabilista; Jornalista; Informático; Engenheiro; Investigador; Técnico; Gestor; Escrivão; Bancário; Capitão de Navio; Administrativo/a de Série; Supervisor de Frete.

C – Assistente Social; Enfermeiro; Funcionário Público; Polícia; Militar; Bombeiro; Transitário; Navegador; Agente Marítimo; Comercial; Guarda-fiscal; Secretária; Controlador/Revisor; Ajudante Hospitalar; Parteira; Treinador; Antigo Combatente; Reformado.

D – Motorista; Comerciante; Electricista; Ourives; Jardineiro; Vendedor; Operário Fabril; Soldador; Agricultor; Alfaiate; Costureira; Pedreiro; Peixeiro; Pescador; Pintor; Carpinteiro; Carniceiro/Talhante; Faqueiro; Guarda-nocturno; Empregado de Restaurante; Doméstica; Desempregado; Sem profissão.

Nível Escolar

A educação é o processo através do qual cada sociedade transmite aos seus filhos as normas, valores e competências essenciais à sua sobrevivência e seu desenvolvimento. Componente essencial do desenvolvimento humano, a educação melhora a produtividade do trabalho e constitui uma alavanca para a redução da pobreza e o progresso sanitário, socioeconómico e democrático. Partindo deste enquadramento, a alfabetização, a escolarização e a instrução constituem barómetros importantes para medir o grau de conhecimento de uma população dada. No Senegal, a luta contra o analfabetismo é uma das estratégias identificadas para lutar contra a exclusão social e dar aos grupos vulneráveis os meios de participar plenamente na vida comunitária e ter acesso às oportunidades de melhoria da qualidade de vida (Kankwenda e al., 1999). Por isso, apesar da crise do sector educativo constatado nos últimos anos, a instrução, de acordo com Antoine e al. (1998), é o factor dominante da inserção económica no sector moderno.

Assim, para identificar o nível de escolaridade dos chefes de família, considerámos os graus seguintes com respectivas abreviaturas.

Analfabeto - **an**;

Ensino primário incompleto – **pi**;

Ensino primário completo – **pc**;

Ensino secundário incompleto - **si**;

Ensino secundário completo – **sc**;

Curso de formação profissional – **cp**;

Curso superior – **cs**.

Tipo de casa

As condições de habitação reflectem numa larga medida o nível de vida das populações. Segundo as considerações do Relatório Definitivo do Inquérito Senegalês junto dos Agregados chamado ESAM II⁵.(Enquête Sénégalaise auprès des Ménages), realizado em 2005, a apreciação do padrão (standing) de vida é feita através do conforto do alojamento, do equipamento e do património dos agregados. Partindo dessas conclusões, definimos quatro tipos de casa conforme os níveis de vida das populações. Assim, temos as *barracas* simbolizando

⁵ O ESAM II inscreve-se no programa de actividades relativo ao seguimento das condições de vida das populações. Permitirá: (i) elaborar um perfil de pobreza e analisar seus determinantes; (ii) conhecer a distribuição dos gastos anuais conforme certas características dos agregados e as desigualdades entre os diferentes grupos socioeconómicos da população; (iii) analisar as despesas de consumo dos agregados; (iv) analisar a qualidade da alimentação das populações e por fim (v) calcular indicadores de emprego, de educação, de saúde e nutrição, de património e de acesso à habitação.

situações de extrema pobreza, os *apartamentos* para os agregados com nível de vida médio baixo, as *casas normais* para os agregados com nível de vida médio e as *vivendas* para as famílias ricas. No nosso inquérito, constatámos que muitos inquiridos confundiram “vivenda” com outros tipos de casas existentes no Senegal, chamadas “casa de família” para “família alargada”, caracterizada pelo número de pessoas que aí residem e pelo espaço enorme. Geralmente são casas para manter a tradição onde mora um chefe de família (avô ou bisavô) com suas esposas, seus filhos, enteados, netos, bisnetos, primos, sobrinhos, etc... Passamos então a apresentar os grupos com respectivas abreviaturas:

Barraca – **ba**;

Apartamento – **ap**;

Outro tipo de casa/Casa normal – **cn**;

Vivenda – **vi**.

Agregado familiar

Continuando a referir-nos ao ESAM II, conseguimos obter características demográficas e socioeconómicas dos agregados senegaleses. Ao contrário do agregado familiar geralmente observado nas sociedades chamadas modernas, em que predomina a família biológica ou nuclear, o agregado senegalês apresenta as características da família alargada. Segundo o ESAM II, o Senegal conta cerca de 1 065 591 agregados caracterizados por um tamanho médio elevado (9,8 pessoas), resultado da extensão da família biológica. Embora a média nacional seja de 9 pessoas por agregado, nota-se um desequilíbrio entre os tipos de residência e também entre as regiões. O meio urbano conta, em média, 7,9 membros por agregado enquanto em zona rural o tamanho é de 10,2 pessoas. Assim, consoante o tamanho, temos três tipos de agregado: pequeno, médio, e grande. Ao basearmo-nos neste inquérito (censo), classificámos em três grupos os agregados familiares a saber:

Agregado de 10 pessoas ou mais (agregado grande ou numeroso) – **agr.num.**;

Agregado de 5 a 9 pessoas (agregado médio ou normal) – **agr.nor.**;

Agregado de 4 pessoas ou menos (agregado pequeno ou nuclear) – **agr.nuc.**;

Para além disso, as perguntas sobre os recursos disponíveis em casa e na escola permitiram-nos ter dados sobre os alunos e as instituições que dispõem de materiais didácticos (manuais escolares de PLE, dicionários, mapas, revistas, jornais, etc...) e biblioteca escolar.

Com as questões referentes à oferta de línguas, conseguimos ter informações sobre o número de línguas curriculares da turma e da escola, e à situação do inquirido para com o PLE/2. Tal

possibilitou-nos ter informações sobre os anos de aprendizagem, a razão da escolha, as dificuldades enfrentadas, os conhecimentos sobre a língua, e a participação em aula de PLE/2.

Colocámos ainda perguntas para saber as línguas que utiliza para participar em aulas de PLE/2 no sentido de obter os motivos do uso e a altura em que tal acontece.

Por fim, questões acerca dos contactos com o PLE fora da escola foram colocadas na perspectiva de classificar os meios de acesso à língua-alvo.

Questionário dirigido aos professores

Um questionário foi apresentado aos professores das regiões e turmas visitadas para uma caracterização socioprofissional. Integravam um total de 34 questões dirigidas aos professores, que eram, pelo menos, licenciados, excepto um que só tem o DUEL II, e tiraram todos uma formação profissional.

O inquérito dos professores divide-se em 5 partes, a saber: a identificação (idade, língua materna, habilitações literárias), a formação (tipo, tempo, actualização profissional), as metodologias de ensino de LE (conhecimento, uso, estratégias), a utilização de uma língua diferente do Português em aula pelos sujeitos (que tipo, em que situação e actividades) e os procedimentos utilizados pelos alunos para participar em aulas de PLE/2. (ver anexo 4)

3 - “Amostra”

3.1 - Gravações e Observações

A “amostra” que serviu de base ao nosso estudo é constituída por gravações e observações de aulas de PLE/2 no Senegal e posteriormente transcritas, e pelos respondentes aos inquéritos aplicados a um público constituído por professores e alunos. Com base, sobretudo, no critério de representatividade e diversidade, foram escolhidos para análise turmas de dois níveis e ciclos diferentes - ensino médio (fundamental), e secundário e profissional -, repartidas por 3 regiões onde se ensina e aprende o PLE/2.

Os níveis são a **3e** - último ano do ciclo fundamental, sancionado por um exame chamado B.F.E.M., e segundo ano de ensino/aprendizagem do Português, Língua Estrangeira, e a **TLe** – último ano do ciclo secundário e profissional, marcado pela avaliação sumativa que permite o acesso ao ensino superior, e terceiro ou quinto ano de ensino/aprendizagem do Português, Língua Estrangeira.

As turmas escolhidas deveriam ter os requisitos básicos a caracterização do nosso público, a saber um professor de PLE/2 com uma formação profissional e um grupo de alunos que tivesse, no mínimo, um ano de ensino-aprendizagem do PLE/2. As turmas tinham entre 27 e 42 alunos. As aulas gravadas são de dois níveis de aprendizagem sendo 3 aulas do nível 3e e 4 aulas do nível TLe.

A gravação das aulas decorreu no 2º semestre, quase nas últimas semanas do ano lectivo, no respectivo horário. Algumas aulas foram gravadas de manhã, outras da parte da tarde, de modo geral, as gravações tiveram lugar das 8 às 16h.

Quadro 1

Distribuição horária por turma e região

Região	Nível	Horário	Gravação
Dakar	3e	10h-12h	57mn 51s
	Tle	14h – 15h	22mn 10s
		15h - 16h	36mn 15s
Saint-Louis	Tle	9h – 10h	34mn 05s
Ziguinchor	3e	10h-11h	31mn 36s
		9h – 10h	9mn 32s
	Tle	10h – 12h	28mn 33s

É de lembrar que gravámos aulas que não têm a mesma duração. Há que notar que havia aulas que se iniciaram mais tarde e outras que acabaram mais cedo e esta diferença é notável nas transcrições das gravações.

Em Dakar, a capital senegalesa que agrupa várias escolas, onde se iniciou e ainda ocorre o ensino do Português, Língua Estrangeira, observámos e gravámos 3 aulas, sendo uma de **3e** e duas de **TLe**.

Em Saint-Louis, região localizada na parte norte do país, onde aprendemos o Português, Língua Estrangeira, só conseguimos observar e gravar 1 aula de **TLe**. É bom lembrar que não tivemos oportunidade de observar e gravar aulas de 3ª porque as escolas desta localidade não dispõem de turmas deste nível com ensino de Português.

Por fim, em Ziguinchor, região situada na parte sul do país fazendo fronteira com a Guiné-Bissau e que agrupa uma população muito diversificada e uma variedade de estabelecimentos escolares, conseguimos observar e gravar 3 aulas, sendo duas de **3e** e uma de **TLe**.

Por questões de anonimato, as turmas e as transcrições das gravações de aula respectivas serão designadas por 3e A, 3e D e 3e D', TLe B, TLe B', TLe C e TLe E; Gr A, Gr D, Gr D', Gr B, Gr B', Gr C, e Gr E. Os professores também vão ter a mesma designação, sendo A, B, B', C, D, D' e E.

As aulas áudiogravadas são em número de 7 mas o *corpus* repousa em 3 tipos de transcrição, a saber uma transcrição simples, uma feita consoante uma adaptação da unidade de análise de Bellack e al (1966) e a última realizada com base no sistema de Bowers (1980). Em Dakar, para além das escolas programadas, tivemos oportunidade de recolher dados de uma turma de TLe de uma instituição privada. Por razões técnicas (má qualidade da gravação) não nos foi possível aproveitá-la.

3.2 – Inquéritos

Nas regiões visitadas, submetemos inquéritos ao público das turmas visitadas.

Recolhemos todos os questionários que foram entregues pessoalmente aos alunos das três regiões visitadas.

Do total dos inquéritos entregues aos professores não nos foi possível recolher todos. Nas três regiões visitadas não conseguimos obter uma colaboração total dos colegas professores que, apesar da vontade manifestada de participarem no estudo, não deram seguimento devido a razões de que não tivemos conhecimento.

Estão, pois envolvidos dois tipos de dados:

- qualitativos: em resultado da observação e gravação sistemática do desenvolvimento de aula;
- quantitativos: em resultado da análise de inquéritos aos participantes (alunos e professores).

Quadro 2

Número de inquiridos e de aulas gravadas

REGIÕES	ESCOLAS	AULAS Gravadas	TURMAS Observadas	Nº Alunos Inquiridos	Nº Professores Inquiridos
DAKAR	Liceu Blaise Diagne	3e	3e	27	18
	Liceu Canada de Pikine	Tle	Tle	39	
		Tle	Tle	-	
	Grupo Escolar Baobab		TLe	18	
SAINT-LOUIS	Liceu Charles De Gaulle	Tle	Tle	29	4
ZIGUINCHOR	C.E.M. de Lyndiane	3e	3e	42	5
		3e	3e	-	
	Liceu Djignabo de Ziguinchor	TLe	TLe	41	
TOTAL		7	8	196	27

Perante o objectivo de analisar quantitativamente os dados do nosso *corpus*, impõe-se a necessidade de definir os conceitos de análise para este efeito.

4 - Unidades de análise

Depois de transcrever as produções orais, o que nos permitiu ter uma representação escrita das aulas gravadas, é altura definirmos os conceitos de análise. A nossa escolha de unidades de análise pode ser sujeita a críticas, mas importa sempre aos investigadores enquadrar as unidades plebiscitadas.

Considerando o comportamento verbal do falante não-nativo em contexto do ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal, manifestado na maior dos casos pela emissão de palavras soltas ou enunciados incompletos portadores de significados, decidimos considerar, como primeiro elemento, o movimento enquanto unidade mínima para poder determinar a análise dos dados do nosso *corpus*. De acordo com Bellack e al. (1966) o uso da linguagem em sala de aula consiste em várias jogadas, "moves", como os movimentos de estruturação, enquadramento e focalização feitos por professores e alunos quando interagem uns com os outros. A noção de "movimentos" ou "interacção verbal entre professores e alunos" (Bellack e al, 1966:2) tem

origem na noção do jogo de linguagem de Wittgenstein (1972). A participação do professor neste jogo consiste em estruturar, solicitar e reagir. Os alunos reagem a esses movimentos do professor com movimentos contrários. Bellack e al (1966) identificaram quatro movimentos, a saber a estruturação, a solicitação, a resposta e a reacção que se combinam para formar ciclos de ensino. Um ciclo de ensino é definido por Bellack e al (1966:194) como sendo uma série de movimentos que começaria por uma estruturação ou solicitação seguida de uma resposta e acabaria num movimento de reacção.

A estruturação (STR) é, segundo Bellack e al (1966), o movimento organizador do contexto para actuação. Ele começa ou continua uma interacção entre os sujeitos intercomunicantes na sala de aula. Enquanto o movimento de solicitação (SOL) se dedica à provocação de uma resposta verbal ou física, o de resposta (RES) instaura uma reciprocidade para com o movimento da solicitação. Quanto ao movimento de reacção (REA), ele destina-se a modificar e/ou avaliar o que já foi dito.

Descrevem então a interacção na sala de aula como sendo predominantemente estruturada da seguinte forma: o professor estrutura e solicita, o aluno responde e o professor reage (comenta, avalia, fecha, etc.). Segundo Pedro (1992: 54), são “dois movimentos iniciadores (estruturação e solicitação) e dois movimentos reflexivos (resposta e reacção).”

Para descrever a interacção verbal, retomámos e adaptámos as categorias definidas por Bellack & al (1966).

Determinámos primeiro a direcção das trocas: solicitar, responder, reagir a uma solicitação ou a uma resposta, expor antes ou depois de uma solicitação, antes ou depois de uma resposta.

As direcções das trocas precisam de rede de comunicação em acção nas turmas/salas de aula. Os diferentes papéis distinguidos compõem-se de dois movimentos essenciais da interacção verbal. Um, a que chamámos o movimento iniciador, comporta o conjunto dos enunciados que introduzem, fornecem e desenvolvem a solicitação. O outro, denominado movimento reflexivo, agrupa o conjunto dos enunciados centrados na resposta. Por exemplo, quando um professor solicita, o aluno responde. Assim professor e alunos desempenham papéis complementares na sala de aula.

Estes papéis compõem-se, por fim, de dois modos de comunicação: por um lado, as exposições constituem monólogos; a solicitação, a resposta e a reacção caracterizam, por outro lado, a interacção propriamente dita ou o diálogo que implica uma troca explícita entre os interlocutores em presença. Partindo deste enquadramento, circunscrevemos de forma resumida o ciclo de

ensino em três grandes movimentos, a saber a abertura (A) que consiste em estruturar e solicitar no sentido de iniciar a interacção verbal, a resposta (R) como sendo a reacção do aluno à solicitação, e o fechamento (F) que permite avaliar e/ou modificar a resposta do aluno.

Tornada a essência da aula de LE, a linguagem cumpre funções específicas. Halliday (1973) desenvolveu um modelo funcional circunscrito em três macro-funções (ideacional, interpessoal e textual) inter-relacionadas para definir as funções da linguagem humana. Este modelo foi retomado por Lundgren e Lidén (1977) para estabelecer um sistema de classificação dos modelos de linguagem no sentido de descrever o processo de ensino. Assim, para analisar as funções dos movimentos dos actantes em sala de aula de PLE/2, decidimos escolher o modelo proposto por Halliday (1973) e desenvolvido por Lundgren e Lidén (1977) que divide cada macro-função em várias sub-funções. Seleccionámos apenas as sub-funções que tocam no *corpus*, a saber as funções avaliadora, instrucional, reguladora e social para os professores e, para os alunos, instrumental, reguladora, representativa e imaginativa.

No entanto, consciente da presença notória de outras línguas dando origem a características específicas de interacção verbal na aula de PLE/2 no Senegal, decidimos responder às perguntas subjacentes do nosso estudo, isto é, o que é dito na interacção verbal e o que é feito com essas línguas. Trazer alguns elementos de resposta a estas questões leva-nos a analisar o discurso pedagógico em aula de PLE/2 no Senegal.

Escolhemos, neste caso, o sistema de categorias de análise do discurso oral numa aula de LE de Bowers (1980). Baseado em sete categorias de comportamento verbal da aula de LE, este sistema repousa sobre a análise do discurso oral dos alunos (falantes nativos de Inglês) e professores nas aulas de LE (Francês e Alemão) do nível correspondente ao 3º Ciclo do Ensino Básico. As categorias são usadas para descrever os “moves” (movimentos) que se consideram como as unidades mínimas de análise. São descritas da forma seguinte:

Organizing (Organizar), primeiro elemento do algoritmo, é considerado como qualquer acto que sirva para estruturar a tarefa de aprendizagem ou ambiente sem contribuir para a tarefa de ensino-aprendizagem por si mesma. Bowers (1980:49) precisa: “Utterance has the primary function of organising if it is concerned with the management of the instructional or communicative event, without itself fulfilling the criteria for directing, presenting, eliciting, responding or evaluating as part of an instructional sequence.”

Directing (Dirigir): segunda palavra do algoritmo, ele é entendido como qualquer acto que encoraje a actividade não verbal fazendo parte da tarefa do ensino-aprendizagem: “Utterance

has the primary function of directing if it is designed to produce a non-verbal response and has no interlocutory implication on succeeding utterance." (Bowers, 1980:58)

Presenting (Apresentar): terceiro elemento, é visto como qualquer acto que apresente informação de relevância directa para a tarefa de aprendizagem; "Utterance has the primary function of presenting if it supplies information or a model which is relevant to a current instructional aim, while having no interlocutory implication for preceding or succeeding utterance." (Bowers, 1980:62)

Eliciting (Solicitar): quarta expressão, define-se como qualquer acto designado para provocar uma resposta verbal da outra pessoa; "Utterance has the primary function of eliciting if it is designed to produce an instructionally relevant verbal response, whether or not such response is actually forthcoming." (Bowers, 1980:75)

Responding (Responder): qualquer acto directamente solicitado pela expressão do outro falante, tal como a resposta a uma pergunta. Quinto elemento do algoritmo; "Utterance has the primary function of responding if it satisfies the interlocutory implication of a preceding (but not necessarily contiguous) elicit, either completely or by qualification or comment on that eliciting utterance; provided that it does not in so doing fulfil the prior criteria for coding as presenting utterance." (Bowers, 1980:89)

Evaluating (Avaliar): sexta expressão do algoritmo, determina qualquer acto que classifique positiva ou negativamente outro acto verbal; "Utterance has the primary function of evaluating if it assesses, by explicit or implicit criteria, a preceding but not necessarily contiguous utterance or the preceding failure to produce an utterance at an available and required point in dialogue." (Bowers, 1980:99)

Sociating (Socializar): último elemento do algoritmo, indica que qualquer acto que não contribui directamente para a tarefa de ensino-aprendizagem, mas sim para o estabelecimento ou manutenção de relações interpessoais; "Utterance has the primary function of sociating if it is designed solely to strengthen social relationships without performing to any degree the functions of organising or instructional utterance as specified by the previous categories." (Bowers, 1980:108)

De seguida é preciso codificar todos os actos de fala na implementação deste sistema de categorias de acordo com a respectiva categoria, em estreita relação com as línguas estrangeiras e/ou materna como sublinha o autor nesses termos: "All utterance reproduced in the transcripts is assigned to one of these categories. Where, as is possible within the system, a

piece of utterance fulfils the criteria for assignment to more than one of these categories, it is assigned to that category whose function is in interlocutory terms most powerful at the point in dialogue at which the piece of utterance in question occurs." (Bowers, 1980:40)

Assim, com este sistema, pode-se por um lado, verificar a frequência das categorias produzidas pelos actores, as categorias caracterizantes dos discursos dos actores, e a distribuição das práticas discursivas, por outro, diferenciar a linguagem em relação directa com o ensino-aprendizagem e a linguagem sem relação directa com esta tarefa, assim em língua-alvo como em língua de partida.

Descrever a relação entre os enunciados e as características de um contexto situacional conduz-nos a abordar a comunicação etnográfica. Partindo do princípio de que qualquer situação de comunicação supõe um emissor e um ou mais receptores e que qualquer discurso é regulado por normas sociais devemos admitir que o conteúdo de uma comunicação é contextualizado. Neste sentido, ao considerar a vida social como uma fonte da organização dos meios linguísticos Hymes (1972a) desenvolveu um modelo valioso para auxiliar a identificação e rotulagem dos componentes da interacção linguística que foi impulsionado pela sua visão de que, a fim de falar uma língua correctamente, é preciso não só aprender o vocabulário e gramática, mas também o contexto em que as palavras são utilizadas. Assim, avançou com um dispositivo para descrever os elementos que compõem qualquer discurso. Referiu-se ao modelo/acrónimo **SPEAKING** que passamos a descrever e que constitui o terceiro elemento das unidades de análise:

Setting and scene (Situação): refere-se ao tempo e lugar de acto de fala e, em geral, às circunstâncias físicas;

Participants (Participantes): refere-se a quem está envolvido no discurso incluindo o orador e a audiência;

Ends (Finalidades): a finalidade e os objectivos da palestra/intervenção assim como os resultados do discurso; propósitos, objectivos e resultados;

Act sequence (Sequência de actos): a ordem dos acontecimentos que tiveram lugar durante o discurso: forma e fim do evento;

Key (Chave): o tom geral ou o modo do discurso;

Instrumentalities (Instrumentos): a forma e o estilo do discurso a serem dados, formas e estilos de expressão;

Norms (Normas de interacção e interpretação): define o que é socialmente aceitável no evento, isto é, as regras sociais que regem o evento e as acções e reacções dos participantes;

Genre (Género): o tipo de discurso que está a ser produzido.

Cada um destes pode ser aplicado a qualquer discurso. Não se pode focar sobre cada um deles num documento escrito, mas fornece uma estrutura.

Capítulo 2 - Caracterização dos contextos geolinguísticos e socioeducativo senegalês

1- O Português no Senegal: uma abordagem diacrónica

Devido à sua posição geográfica estratégica, o Senegal foi sempre uma região cobiçada pelos europeus. Entre eles, figuram os Portugueses que, nos princípios do século XVI, navegaram entre o Rio Cacheu e a Gâmbia à procura de cera, marfim e escravos (Esteves, 1988). Foram os primeiros a frequentar esta região da Senegâmbia e a península de Cabo Verde. Desde 1444, instalaram-se em Gorea, denominada “ilha da Palma”, ao largo de Dakar, que durante três séculos constituirá um entreposto mundial para o comércio de escravos e uma escala obrigatória para os navios europeus com destino à América e à Ásia. Foi este o início das relações comerciais entre a África, a Europa e a América. Em 1600 os Portugueses foram expulsos pelos Holandeses e Franceses. Estes tiveram, por sua vez, o monopólio do comércio da região costeira até por volta de 1700. Assim, Gorea foi sucessivamente dominada por Portugueses, Holandeses, Franceses e Ingleses que a cederam à França em 1817. A presença francesa manteve-se não só na ilha, mas alargou-se a quase todo o território até à independência, acontecida em 1960, ano em que o Senegal se tornou um país soberano, com o Francês como língua oficial perante uma diversidade linguística local.

Logo um ano após a independência do Senegal, em 1961, compreendendo desde muito cedo a importância que a aprendizagem das línguas assume na promoção do diálogo universal, o primeiro Presidente do Senegal, Leopold Sedar Senghor, introduziu o Português no sistema educativo mediante um decreto-lei que possibilitava o ensino da língua de Camões nas escolas. Poeta e intelectual humanista e um dos maiores vultos da poesia francófona, Senghor sentiu-se sempre fascinado pela epopeia lusitana dos séculos XV e XVI pela qual os portugueses desempenharam um papel fundamental na construção da “Civilização do Universal”, ideia tão prezada por ele. Ao fazer uma ligação entre presente e passado em «Elégie des Saudades», o poeta-presidente relata o génio lusitano através das grandes conquistas portuguesas e a maravilhosa história da África antiga. Sua “atração pelo mundo lusitano é muito sensível na sua poesia” (Haydara 2003), particularmente em “Elégie des Saudades” e em “Sur la plage bercé” onde revelou, então, a origem do seu apelido, descoberta, em Coimbra, no acaso dos segredos e prodígios que os livros encerram. Foi a altura em que evocou a sua ascendência portuguesa ao reivindicar sua «goutte de sang portugais» e seu nome, que é apenas uma corruptela da palavra “senhor”, alcunha que um capitão pusera outrora a um corajoso homem do mar senegalês:

«J'écoute au fond de moi le chant à voix d'ombre des *saudades*.

Est-ce la voix ancienne, la goutte de sang portugais qui remonte du fond des âges ?

Mon nom qui remonte à sa source?
Goutte de sang ou bien *Senhor*, le sobriquet qu'un capitaine donna autrefois à un brave laptot?
J'ai retrouvé mon sang, j'ai découvert mon nom l'autre année à Coïmbre, sous la brousse des livres.
Monde scellé de caractères stricts et mystérieux, ô nuit des forêts vertes, aube des plages inouïes !
J'ai bu – murs blancs collines d'oliviers – un monde d'exploits d'aventures d'amours violents et de cyclones.
Ah ! Boire tous les fleuves : le Niger le Congo le Zambèze, l'Amazone et le Gange
Boire toutes les mers, boire tous les livres les ors, tous les prodiges de Coïmbre.
Me souvenir, mais simplement me souvenir...»
(Senghor, 1990: 203).

Para além disso, a afectividade da população senegalesa com a língua portuguesa justifica-se pela existência de vocábulos de origem portuguesa no wolof: “Tugël” para dizer “Europa”, (palavra formada por redução de Portugal que, por metonímia, passa a designar o continente europeu); “coppu” para “copo”, “paca” que significa “faca” e “sóblé” para “cebola”; “passarpaw” isto é “passar pau” (forma de tortura inspirada no estilo do papagaio pendurado num pau). Também um número significativo de nomes de localidades ou de pontos geográficos do Senegal denuncia a sua origem portuguesa. É o exemplo de “Pointe des Almadies” (de almadia, tipo de pequena embarcação), a poucos quilómetros de Dacar; “Kabrousse” ou “Cap Roxo” (de Cabo Roxo) em Casamansa, “Ziguinchor” ou “cheguei choram”; “Palmarin” (de palmeirinha), na zona costeira, a sul de Dakar.

Por outro lado, a presença significativa de comunidades cabo-verdiana e guineense, que se têm miscigenado com a população autóctone, faz perdurar no Senegal alguns dos traços da Cultura Portuguesa, nomeadamente nos nomes. Assim, no dizer de Haydara (2000), não é estranho encontrar senegaleses cujos apelidos são Barbosa, Barreto, Carvalho, Correia, Costa, Diminga, Gomis, Mendy, Preira, Sylva, Tavares, etc.

Para resumir, a implantação do Português deve-se, pois, por um lado, ao génio de Senghor, por outro, ao empenho dos professores senegaleses que ensinam Português, à curiosidade dos senegaleses por línguas e à facilidade com que as aprendem, mas também à vizinhança com a Guiné-Bissau e Cabo Verde e à presença no Senegal de dinâmicas comunidades imigrantes destes dois países lusófonos, que falam crioulos de base lexical portuguesa.

2 - Situação do Português, Língua Estrangeira/Segunda

Introduzido em 1961, o Português leccionava-se em dois liceus. As aulas eram assumidas pelo falecido Professor Benjamin Pinto Bull. Pioneiro do ensino da língua portuguesa no Senegal, ele passará mais tarde para o Ensino Superior, assistido por professores brasileiros, quando o Português foi adoptado como disciplina universitária em 1973 (Haydara, 2000). Dois anos

depois, em 1975, o governo português manifestou-se, através de um acordo de cooperação cultural assinado com o Senegal, facilitando “o intercâmbio de professores, sábios, escritores, artistas e missões científicas dos dois países para o melhor conhecimento das culturas respectivas e principais actividades intelectuais, artísticas e científicas” (Decreto nº 549-76 do 12 Julho)⁶. Língua estrangeira opcional no secundário em que os alunos têm o estatuto de “Grands Commençants”, o Português estende-se hoje ao ensino médio em quase todas as catorze regiões do Senegal, a par do Alemão, Árabe, Espanhol, Italiano e Russo, e para além do Inglês, língua estrangeira obrigatória no ensino médio. Hoje, são mais de 50 os estabelecimentos do ensino secundário, distribuídos por quase todo o Senegal, em que a língua portuguesa é estudada por mais de 15.000 alunos e leccionada por mais de 130 docentes senegaleses. Esta situação é devida à relação afectiva que os jovens senegaleses têm para com a língua portuguesa e sobretudo às expectativas profissionais nas áreas da docência e da tradução/interpretação.

No plano curricular, foi em 1996 que apareceu o primeiro texto programático do Ministério da Educação Nacional intitulado “Programme de Portugais”, elaborado pela Comissão Nacional de Reforma do Ensino do Português, no Senegal. Esse documento foi substituído por um mais recente, que vigora desde 2006 e esboça as linhas orientadoras do ensino-aprendizagem do Português. Ele implica dois ciclos, ao longo dos quais o ensino-aprendizagem do Português se inicia e se consolida. Concerne os ciclos fundamental, em que o Português é ensinado no médio polivalente, e secundário e profissional. Ele inclui também as provas de avaliação do B.F.E.M., do “Baccalauréat” e do Concurso Geral.

No primeiro ciclo, o Português é leccionado nos dois últimos anos do ensino médio (4º e 3º) e no primeiro ano do secundário (Seconde). É a fase de iniciação e aquisição das noções básicas da gramática e do vocabulário na perspectiva de dotar os alunos de uma competência comunicativa no final de três anos lectivos.

Relativamente ao segundo ciclo, o Português é ensinado nos dois últimos anos do ensino secundário, ou liceu, entendido como ciclo de consolidação dos conhecimentos pelos alunos que fizeram três anos de aprendizagem no ciclo anterior.

O ensino-aprendizagem do Português L2 tenta libertar-se da “velha escola” de ensino das línguas vivas (a do modelo “gramática-tradução” referente ao ensino tradicional) para aderir ao método comunicativo que valoriza sobretudo a comunicação entre falantes. Esta abordagem,

⁶ Acordo Cultural entre a República Portuguesa e a República do Senegal. Diário da República. I Série. Número 161. Imprensa nacional. Casa de Moeda

mais eclética, não deixa de provocar situações menos confortáveis devido a alguma inadequação dos materiais didácticos aos objectivos definidos no “programa” e das práticas pedagógicas às avaliações finais (“B.F.E.M.” e “Baccalauréat”).

Ao nível do ensino superior, de três licenciados da primeira promoção (1975), passamos, hoje em dia, a cerca de duzentos. No ano lectivo 2008/2009, havia 687 estudantes inscritos no Curso de Estudos Portugueses, dos quais 417 no D.U.E.L I, 96 no D.U.E.L II, 120 em Licenciatura, 53 em Mestrado e 1 no D.E.A. Ainda na Faculdade de Letras, há cerca de 300 estudantes de outros departamentos que aprendem o Português como disciplina de opção num total de 21 475 inscritos.

Outro departamento em que se lecciona o Português é o de Línguas Romanas da antiga Escola Normal Superior, recentemente elevada à condição de Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF) onde se formam, ao longo de um ou dois anos, estudantes para a docência de Português Língua Estrangeira. Segundo Ndiaye (2006:40-41), “temos três níveis. O primeiro respeita aos candidatos titulares de “Baccalauréat” com bons resultados escolares. É o nível C, em que a formação dura dois anos (C1, C2) e é dividida em duas fases. A primeira, teórica, comporta aulas de pedagogia, psicopedagogia, legislação e deontologia. A segunda, prática, consiste num estágio nos colégios sob a orientação de um professor titular. A avaliação faz-se em duas fases: teórica e prática. Os alunos-professores aprovados recebem o diploma de Certificado de Aptidão de Ensino nos Colégios do Ensino Médio (C.A.E.C.E.M.) e só podem leccionar nos colégios como professores bivalentes, isto é, além da dominante (o Português), eles leccionam também o Francês.

O segundo nível é o dos candidatos titulares de Licenciatura e de um bom curriculum universitário. É o nível F1a, em que a formação dura um ano e comporta duas fases: teórica e prática, semelhantes às do nível C, mas com os alunos-professores a efectuar um estágio de três a quatro meses nos colégios e liceus sob a orientação de um professor titular. A avaliação comporta também duas partes: teórica e prática. Os alunos-professores, se forem aprovados, recebem o diploma de Certificado de Aptidão de Ensino Médio (C.A.E.M.) e podem dar aulas nos colégios e liceus.

O último nível é o dos candidatos titulares de Mestrado e um bom curriculum universitário. É o nível F1b em que a formação dura dois anos e se divide em duas fases: teórica e prática, semelhantes aos dos níveis anteriores, mas com os alunos-professores a efectuar um estágio de mais um ano nos liceus sob a orientação de um professor titular. A avaliação também comporta

duas partes: teórica e prática. E, se forem classificados, recebem o diploma de Certificado de Aptidão de Ensino Secundário (C.A.E.S.) e podem exercer nos liceus e eventualmente assumir algumas aulas na Faculdade.”

Distingue-se aí dois tipos de formação: presencial e à distância. A formação presencial tem 41 formandos, sendo 17 do nível C (5 em C2 e 12 em C1), 23 de F1A e 1 de F1B.

Para a formação a distância, os formandos são 29, 26 em F1A e 3 em C (2 com D.U.E.L. e 1 com “Baccalauréat”).

Ultimamente, com as dificuldades orçamentais do Estado senegalês, todos os formandos não são obrigatoriamente recrutados na Função Pública. Assim, estabeleceu-se um regime de formação paga para que os candidatos que não foram seleccionados e os que estão a leccionar sem formação pedagógica pudessem aproveitar deste ensinamento. Para a formação paga, há 11 formandos inscritos no nível C, sendo 5 de C2 (concluem a formação este ano) e 6 de C1, havendo 5 em F1A.

Para além disso, importa lembrar que na perspectiva duma melhor formação, foram definidos objectivos para atingir, programas claros e concisos a seguir e métodos para lá chegar.

Fora da Universidade Cheikh Anta Diop de Dakar, o Português foi implantado recentemente nos Centros Universitários Regionais (C.U.R.) de Thiès (20 estudantes em 2010) e Ziguinchor, no Departamento de Línguas Estrangeiras Aplicadas (L.E.A.) (mais ou menos 30 em 2010).

3 - Caracterização das escolas

Com uma superfície de 196.172 km² distribuída por 14 regiões, o Senegal situa-se na parte extrema da África ocidental com uma população, estimada em 2009, de 12.171.265 habitantes. Com um manancial de etnias e tradições, a população caracteriza-se pela sua juventude. Em 2008, 42,0% dos Senegaleses tinham menos de 15 anos, 53,3% menos de 20 anos, enquanto só 3,6% tinham 65 anos e mais; isso é dizer que o coeficiente de dependência é elevado. De acordo com as projecções de 2009 da Agência Nacional das Estatísticas e da Demografia senegalesa (ANSD), a população total das mulheres seria de 6.150.750, a total dos homens de 6.020.515. De acordo com esta mesma fonte, a Taxa Bruta de Escolarização (TBS), que mede o nível geral de acesso a um nível de educação dado, traduz a relação entre o número de alunos inscritos qualquer que seja sua idade, num nível de ensino (pré-escolar, primário, secundário, superior) e a população escolarizável deste nível, para um ano lectivo dado. Assim, uma TBS elevada significa uma forte escolarização no nível concernido. Segundo os dados do Ministério da

Educação Nacional (MEN), em 2009, no Ciclo Médio (4 anos) reservado a uma população numa faixa etária compreendida entre os 13 e os 16 anos, a Taxa Bruta de Escolarização é de 41,4%, a dos rapazes é de 44,1%. No mesmo ano, no Ciclo Secundário (3 anos) cuja população deve ter idade compreendida entre os 17 e os 19 anos, a Taxa Bruta Escolarização ronda os 18,4%, a dos rapazes é 21,3%. Essas taxas sofrem algumas flutuações consoante alguns factores de cada região.

3.1. - Região de Dakar

3.1.1. - Enquadramento

A região de Dakar está situada na península do Cap-Vert que foi descoberta por Dinis Dias em 1444. Com uma superfície de 100km², era povoada por Mandingues, seus primeiros habitantes. Devido à sua posição geográfica, é considerada como porta de África o que, de acordo com Haydara (2000), “propiciou, no passado, muitos contactos com o exterior, e nomeadamente com os portugueses que foram os primeiros a ocupá-la desde 1644.”. Ao largo da costa senegalesa, fronteira à cidade de Dakar, Gorea (ilha da Palma) foi, entre os séculos XV e XIX, o maior centro comercial de escravos da costa africana. Governada sucessivamente por Portugueses, Holandeses, Ingleses e Franceses, a sua arquitectura caracteriza-se pelo contraste entre os sombrios edifícios que albergavam as celas dos escravos e as elegantes casas dos comerciantes negreiros. Assume-se hoje como um símbolo da exploração humana e um santuário para a reconciliação. Com a criação de Dakar em 1857 por Pianet Laprade, quase toda a actividade da ilha passou para lá. Assim, a ilha de Gorea foi anexa a Dakar em 1927 permitindo à França o controlo da costa.

Hoje em dia, Dakar estende-se por uma superfície de 550 km², ou seja 0,28 % do território nacional. Estimada em 2007, a população da região de Dakar é de 2.428.155 habitantes sendo 50,1% do sexo masculino contra 49,9% do sexo feminino. Representa cerca do quarto (21,4%) da população total do país, estimada em 11 360 985 habitantes. Esta contém uma diversidade étnica, sendo composta por Wolofs – etnia maioritária –, Pulaar/Peuls, Diolas, Soninkés, Sereres, Mandingues, Libaneses, Mauros, e Europeus.

As línguas/dialectos faladas são Wolof, Pulaar, Serere, Diola, Francês, Crioulos cabo-verdiano e guineense, Bambara. Entre essas línguas/dialectos, o Wolof constitui a língua mais utilizada dado o número de pessoas que se reclamam dessa etnia.

Dakar compõe-se por quatro departamentos: Dakar, Pikine, Guédiawaye e Rufisque.

Segundo os dados do Programa Decenal da Educação e da Formação (PDEF), a educação nesta região regista boas taxas de escolarização. Em 2009, em Dakar, a Taxa Bruta de Escolarização global no Ciclo Médio era de 71,7%. A taxa bruta de escolarização dos rapazes no mesmo ciclo era de 73,1%, e a de escolarização das raparigas no mesmo ciclo de 70,5%. Mas no Ciclo Secundário as taxas não eram tão elevadas como no Médio; a TBS global era de 32,0%, a dos rapazes 34,4% e a das raparigas 29,9%.

Os departamentos de Dakar, Pikine e Guédiawaye contêm várias instituições escolares com estatuto diferente (público e privado). De acordo com os dados fornecidos pela Inspeção Departamental da Educação Nacional de Dakar (IDEN), referentes ao ano lectivo 2009/2010, existem nesta região vários colégios, escolas com os dois ciclos (médio e secundário), e liceus. (ver quadro 3)

Quadro 3

Colégios, escolas com ciclo médio e secundário, e liceus (2º ciclo)

Departamento	Estatuto	Nº Colégios	Nº Escolas com ciclos médio e secundário	Nº Liceus (2º ciclo)
Dakar	Público	30	8	03
	Privado	49	37	1
	Total	79	45	04
Pikine	Público	17	01	3
	Privado	44	18	1
	Total	61	19	4
Guédiawaye	Público	7	0	2
	Privado	28	18	1
	Total	35	18	3

A introdução do PLE/2 nas escolas da região de Dakar remonta ao ano seguinte ao acesso do Senegal à soberania internacional. Segundo Haydara (2000), "Dois liceus tinham o monopólio, Van-vo e liceu John F. Kennedy com apenas 8 alunos." Hoje em dia, o PLE/2 está presente nos vários colégios e liceus da capital. Entre eles, figuram os liceus Blaise Diagne de Dakar, Canada de Pikine e o Grupo Escolar Baobab de Guédiawaye.

3.1.2. - CEM e Liceu Blaise Diagne – (Departamento de Dakar)

A introdução do PLE/2 no liceu Blaise Diagne aconteceu em 1976. Actualmente, o PLE/2 ensina-se nos dois ciclos – médio e secundário – que compõem a instituição. No ano lectivo 2009/2010, o PLE/2 está inscrito no currículo de 7 turmas do ciclo médio, sendo três 4èmes e quatro 3èmes. As aulas são asseguradas por dois docentes. No ciclo secundário, regista-se 16 turmas sendo quatro TLes, sete 1ères e quatro 2ndes as que têm Português no seu currículo. Quatro docentes ministram as aulas de Português.

O número total de alunos aprendentes de Português nos dois ciclos no ano lectivo 2009/2010 é de 436, sendo 301 do liceu e 135 do colégio.

3.1.2.1. - Turma 3e A do Colégio de Ensino Médio Blaise Diagne (Dakar)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

Com um total de 27 alunos dos dois sexos, numa faixa etária compreendida entre os 15 e os 19 anos, a turma **3e A** tem mais alunos do sexo masculino (70,37%) do que do feminino (29,62%).

A idade mais representada, tanto nas alunas (87,5%) como nos alunos (47,36%), é a de 17 anos. (ver quadro 4)

Quadro 4

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	Idade					Total	%
	15	16	17	18	19		
F		1	7			8	29,63
M	3	3	9	2	2	19	70,37

É um público composto por várias etnias (oito). Assim, 55,55% são da etnia Wolof, 14,81% do grupo Bambara, Crioulo guineense e Sarakhoulé (incluídos na categoria outra), 11,11% são Pulaar, 7,40% da etnia Mandingue, e 3,70% de cada uma das etnias Serere, Diola e Soninké. (ver quadro 5)

Quadro 5

Distribuição dos alunos em função da língua materna

L M Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra (Bambara, Crioulo guineense e Sarakhoulé)	Total
F	4		1	1	1		1	8
M	11	3			1	1	3	19

Dimensão socioprofissional

Trata-se um grupo de alunos, dos quais 59,25% dos pais exercem uma profissão pertencente ao grupo D em que as funções exigem pouca ou quase nenhuma qualificação profissional. Esta situação justifica a importante percentagem dos pais que não concluíram o ensino primário (16,66%) ou são analfabetos (16,66%). No entanto, 22,22% dos pais têm uma profissão do grupo B, o que determina um nível de escolaridade bastante considerável com a conclusão do ciclo secundário (18,51%) e de um curso profissional (7,40%). Só uma minoria dos alunos tem pais que ocupam um cargo de direcção (5,55%) adequado ao nível de escolaridade obtido (5,55%).

No que diz respeito à rubrica "tipo de casa", as respostas revelam que uma forte percentagem dos alunos vive em apartamento (44,44%), 20,37% vivem em vivenda, enquanto 7,40% residem em barraca e o mesmo número em outro tipo de casa.

Na rubrica "agregado familiar", verifica-se que a maioria dos alunos pertence a uma família classificada como normal (81,49%), enquanto 11,11% dos inquiridos são oriundos de agregados numerosos e só 7,40% provêm de famílias que podemos classificar como agregados nucleares. (ver quadro 6)

Quadro 6

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
20D	12D	5an	4an	2b	3 agr. numeroso
5C	6C	6pi	3pi	12a	22 agr. normal
2B	6B	3pc	1pc	2cn	2 agr. nuclear
	3A	8si	7si	11v	
		4sc	6sc		
		1cp	3cp		
		Cs	3cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

Relativamente aos recursos disponíveis em casa nota-se uma falta considerável de material de apoio. Só 14,81% (4 alunos) dispõem de livros escolares escritos em Português em casa. Por outro lado, a biblioteca da escola, onde se encontram alguns dicionários, livros e revistas em Português não é frequentada pelos alunos. Só uma minoria a frequenta.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

Partindo desta nota, interessava-nos saber as formas linguísticas utilizadas para participar nas aulas. Num contexto etnicamente diversificado com uma oferta de línguas considerável, o espaço aula de PLE/2 regista emissões de enunciados em línguas que não a língua-alvo. Assim, à pergunta *"Que língua(s) utilizas para participar nas aulas de Português, Língua Estrangeira/Viva 1 ou 2?"* a quase totalidade das respostas centra-se numa mistura do Português com o Francês (para participar nas aulas). Poucos alunos se referem apenas ao *"Português"* enquanto alguns dizem utilizar só o *"Francês"*; a *"mistura Português/Francês/Lv1"* foi apenas a escolha de um aprendente.

Quadro 7

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Mistura Port/Francês	Português	Francês	Lv1	Mistura Port/Língua Materna	Mistura Port/Lv1
Alunos	24	7	4	0	0	1

Colocámos também uma pergunta para saber quando se utilizam essas línguas e as respostas foram várias. Os alunos justificam o uso dessas formas linguísticas quando estão confrontados com dificuldades de *"compreensão"*, *"pronúncia"*, *"vocabulário"*, *"gramática"* e *"leitura"*.

Quadro 8

Motivos de utilização de outras línguas

	Compreensão	Pronúncia	Vocabulário	Gramática	Leitura
Alunos	17	13	8	4	3

Contacto com a LE

Questionámos também os alunos sobre o seu contacto com a língua portuguesa fora de escola.

Em relação à pergunta sobre o contacto dos alunos com a língua portuguesa fora de escola, as opções de resposta eram *"Livros"*, *"Jornais"*, *"Música"*, *"Televisão"* e *"Cinema"*.

A maioria dos alunos respondeu *"Música"*, concretamente cabo-verdiana e guineense. A opção *"Livros"* vem a seguir e uma minoria deu como resposta *"Televisão"*, *"Cinema"* e *"Livros"*.

Quadro 9

Formas de contacto com a língua portuguesa

	Música	Livros	Televisão	Cinema	Jornais	Cadernos
Alunos	17	14	5	4	1	0

3.1.3. - Grupo Escolar "Baobab" – (Departamento de Guédiawaye)

O Grupo Escolar Baobab é uma escola privada que tem dois ciclos. O PLE/2 foi introduzido no Grupo Escolar Baobab em 1996 ao nível do ciclo médio, mas desde há alguns anos que o Português é apenas ensinado no ciclo secundário assegurado por um docente.

Assim, no ano lectivo 2009/2010, aprende-se o Português nesta escola privada em quatro turmas sendo 2 de "2nde", 1 de 1ère e 1 de TLe. O número total dos alunos dessas turmas é de 80.

3.1.3.1. - Turma de TLe Groupe Escolar Baobab (Guédiawaye)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

Com um total de 18 inquiridos com idades compreendidas entre os 17 aos 24 anos, a turma TLe tem igual número de alunos do sexo masculino e do feminino. Nos alunos do sexo feminino, só as idades 18, 20, 21 e 24 (4 em 9) estão representadas. Entre essas, a idade 24 constitui 44,44% das representações. Pelo contrário, os alunos do sexo masculino têm 17, 19, 20, 21, e 23 anos. A idade mais representada (33,33%) é 21. (ver quadro 10)

Quadro 10

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	17	18	19	20	21	22	23	24	Total	%
F		1		1	1	2		4	9	50
M	1		2	1	3		2		9	50

As etnias mais representadas são o Wolof com 55,55%, seguido do grupo Manjack, crioulo guineense (16,66%), do Pulaar e do Diola com 11,11% cada, e, por fim, do Serere 5,55%. (ver quadro 11)

Quadro 11

Distribuição dos alunos em função da língua materna

L.M Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandin- guê	Soninké	Outra (Manjack, Crioulo guineense)	Total
F	5	1	1				2	9
M	5	1		2			1	9

Dimensão socioprofissional

No que toca às profissões dos pais, a maior percentagem concentra-se no grupo D (59,25%) seguido dos grupos B e C, respectivamente com 22,22% e 20,37%, e, por fim, do grupo A que integra só 5,55%.

O nível de escolaridade dos pais fica marcado pelo número muito relevante de chefes de família que têm um curso superior (25%) ao lado dos que não concluíram o ensino secundário (22,22%), seguidos dos que têm os ensinos primário e secundário completos com 13,88% cada. Nota-se também que certas mães dos inquiridos são analfabetas (8,33%), e outras não concluíram o ensino primário (8,33%). Esta mesma percentagem é válida para os pais que detêm um curso profissional.

No que concerne ao tipo de casa, 55,55% dos inquiridos vivem em vivenda enquanto 33,33% residem em apartamento e 11,11% em outro tipo de casa.

Em termos de agregado familiar, 72,22% são de um agregado classificado como normal e 27,77% de família numerosa. Não se registam alunos oriundos de agregado nuclear. (ver quadro 12)

Quadro 12

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
16D	3D	3an	An	b	5 agr. numeroso
C	5C	3pi	pi	6a	13 agr. normal
2B	8B	4pc	1pc	2cn	agr. nuclear
	2A	3si	5si	10v	
		3sc	2sc		
		2cp	1cp		
		Cs	9cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

Nas respostas aos questionários dirigidos aos alunos, destaca-se uma carência de material e instalações de apoio. Primeiro, os alunos não frequentam a biblioteca escolar porque a escola dela não dispõe. Não há livros escolares escritos em Português na escola. Só alguns alunos (44,44%) têm em casa livros escolares escritos em Português como recurso de apoio à sua aprendizagem.

Esta falta de recursos tem algumas consequências na participação dos alunos em aula de PLE/2.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

Com seis dialectos (Wolof, Pulaar, Serere, Diola, Manjack, Crioulo guineense) e a oferta de outras línguas estrangeiras no currículo da turma (Francês, Inglês), há forte probabilidade de se registarem formas linguísticas diferentes das da língua-alvo. Assim, foram recolhidas várias respostas diferentes à pergunta "*Que língua(s) utilizas para participar nas aulas de Português, Língua Estrangeira/Viva 1 ou 2?*" As respostas apontam para "*Mistura Português-Francês*", "*Francês*", "*Português*", "*LV1*", "*Mistura Português-Língua Materna*" e "*Mistura Português-LV1*". Os resultados apontam, em primeiro lugar, a "*Mistura Português-Francês*" seguida do "*Francês*" do "*Português*", "*LV1*", "*Mistura Português-Língua Materna*" e "*Mistura Português-LV1*", conforme se vê no quadro a seguir.

Quadro 13

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Mistura Port/Francês	Francês	Português	Lv1	Mistura Port/Língua Materna	Mistura Port/Lv1
Alunos	13	5	1	1	1	1

À questão “*Utilizas essa(s) língua(s) quando tens dificuldades de*”, apresentámos como possíveis respostas: “*gramática*”, “*vocabulário*”, “*pronúncia*”, “*compreensão*”, “*leitura*” e “*outra*”.

De acordo com as respostas dos alunos, a utilização dessas formas linguísticas é, na sua quase totalidade, a dificuldades de ordem lexical. Depois vêm os problemas, gramaticais, seguidos de compreensão, e de concentração. O quadro a seguir apresenta os resultados contabilizados nesta pergunta.

Quadro 14

Motivos de utilização de outras línguas

	Vocabulário	Gramática	Compreensão	Concentração
Alunos	14	3	2	1

Contacto com a LE

Em relação ao contacto com a língua portuguesa fora de escola, as respostas dos alunos giram em volta de “*Música*”, “*Televisão*” e “*Cinema*”. A escolha “*Música*”, referindo-se à música cabo-verdiana e guineense, faz quase a unanimidade das respostas (17 dos 18 alunos responderam ter contacto com a língua portuguesa através da música). A seguir vem a opção “*Televisão*” como uma outra forma de contacto com a língua portuguesa (3 alunos) e por fim o “*Cinema*” (1 aluno).

Quadro 15

Formas de contacto com a língua portuguesa

	Música	Televisão	Cinema	Livros	Cadernos	Jornais
Alunos	17	3	1	0	0	0

3.1.4. - Liceu Canada de Pikine – (Departamento de Pikine)

O PLE/2 foi introduzido nesta escola em 1994 no ensino médio. Mas desde há alguns anos que o Português é leccionado apenas no ciclo secundário. No ano lectivo 2009/2010, o Português é leccionado neste ciclo por 3 docentes em 6 turmas sendo duas 2ndes, duas 1ères e duas TLes. O número de aprendentes de Português ronda os 250.

3.1.4.1. - Turma de TLe B Liceu Canada (Pikine)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

A turma **TL B** compõe-se de 39 alunos dos dois sexos, sendo 46,15% do sexo feminino. A faixa etária está compreendida entre os 18 aos 23 anos. As idades 20 e 21 são as mais representadas tanto nos alunos do sexo feminino (66,66%) como nos do sexo masculino (66,66%). (ver quadro **16**)

Quadro 16

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	18	19	20	21	22	23	Total	%
F	2	2	6	6	1	1	18	46,16
M		3	10	4	3	1	21	53,84

Só quatro etnias (Wolof, Pulaar, Serere e Diola) estão presentes. A etnia Wolof é a mais representada (61,53%), seguida do Pulaar (20,51%) e do Serere (15,38). A mais fraca representação é a da etnia Diola (2,56%). (ver quadro **17**)

Quadro 17

Distribuição dos alunos em função da língua materna

L.M. Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra	Total
	F	11	4	3				
M	13	4	3	1				21

Dimensão socioprofissional

Neste grupo de inquiridos, a particularidade reside na pertença ao grupo D de 70,51% dos pais, ao lado de 16,66% que exercem profissões do grupo C. De notar também as fracas representações dos grupos B e A com respectivamente 5,12% e 7,69%.

No que respeita ao nível escolar dos pais, o analfabetismo ocupa o primeiro lugar com 30,76%, a que se juntam os pais com abandono escolar ao nível do ensino primário (7,69%). No entanto, um número importante dos pais tem o ensino primário concluído (16,66%). 11,53% dos pais têm concluído o ensino secundário, percentagem semelhante aos que tiraram cursos profissionais e superiores.

Enquanto a maior parte dos inquiridos vive em vivenda (82,05%), uma minoria habita em outro tipo de casa (7,69%) e um certo número (10,25%) em apartamento.

Os agregados familiares mais representados são do tipo normal (76,92%) seguido dos tipos numeroso (15,38%) e nuclear (7,60%). (ver quadro 18)

Quadro 18

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
33D	22D	15an	9an	b	6 agr. numeroso
4C	9C	3pi	3pi	4a	30 agr. normal
2B	2B	11pc	2pc	3cn	3 agr. nuclear
	6A	2si	6si	32v	
		3sc	6sc		
		3cp	6cp		
		2cs	7cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

No que diz respeito à disponibilidade de recursos didáticos, verifica-se que a instituição não dispõe de biblioteca escolar nem de livros escolares escritos em Português. Nem todos os alunos têm algum apoio material para sua aprendizagem. Só 28,20% (11 alunos) possuem livros escolares escritos em Português.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

As informações recolhidas nos inquéritos dirigidos aos alunos desta turma revelaram o uso de diversas línguas na participação oral na aula de Português. Destacam-se a "*Mistura Português-Francês*" que apresenta uma forte percentagem (61,53%), seguida da utilização do "*Francês*" (25,64%), da "*Mistura Português-Francês-Língua Materna*" (12,82%), do "*Português*" (10,25%), da "*Mistura Português-Francês-LV1*" (5,12%) e da "*Mistura Português-LV1*" (5,12%). (ver quadro 19)

Quadro 19

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Mistura Port-Francês	Francês	Mistura Port-Francês -L.M.	Português	Mistura Port-Francês-LV1	Mistura Port-LV1
Alunos	24	10	5	4	2	2

A análise destes resultados evidencia o facto de se tratar de uma turma etnicamente diversificada (Wolof, Pulaar, Serere e Diola), que tem, além da língua oficial (o Francês), o Inglês "*Língua Viva 1*" e primeira língua estrangeira com que os alunos têm contacto ao ingressar no ensino médio.

À pergunta "*Utilizas essa(s) língua(s) quando tens dificuldades de*", os alunos reponderam massivamente "*Vocabulário*" para expressar as deficiências lexicais com que são confrontados. Alguns sublinharam dificuldades gramaticais, e uma minoria refere problemas de pronúncia e de compreensão.

Quadro 20

Motivos de utilização de outras línguas

	Vocabulário	Gramática	Pronúncia	Compreensão
Alunos	27	7	5	2

Contacto com a LE

Para o contacto com a língua portuguesa fora da escola, os resultados dos inquéritos revelam uma forte representação da opção "*Livros*". 22 dos 39 alunos recorrem aos livros para manter o contacto com a língua portuguesa fora da escola. A "*Música*" também foi citada por 14 alunos como meio de ligação à língua portuguesa. Enquanto 6 responderam por "*Televisão*", uma minoria considera o "*Cinema*" e os "*Jornais*" como forma de manterem contacto com a língua portuguesa.

Quadro 21

Formas de contacto com a língua portuguesa

	Livros	Música	Televisão	Cinema	Jornais	Cadernos
Alunos	22	14	6	1	1	0

3.2. - Região de Saint-Louis

3.2.1. - Enquadramento

A aldeia de Ndar existia bem antes da chegada dos Franceses. Segundo as informações recolhidas junta da Câmara Municipal de Saint-Louis, desde 1460 que mapas manuscritos fixam o litoral do Senegal levantado pelos portugueses. Baptizada em homenagem ao Rei de França, Louis IX, sob a regência de Louis XIV, Saint-Louis foi fundada numa ilha no delta do Rio Senegal em 1659 por Louis Caullier. Já em 1638 os Franceses estavam presentes em Saint-Louis. Durante dois séculos, Saint-Louis conheceu um período glorioso. Desempenhou um papel cultural e económico preponderante na África Ocidental e foi um centro de comércio de escravos, ouro e marfim. Saint-Louis foi a primeira povoação permanente no Senegal, porque oferecia um bom porto e estruturas defensivas. Os ingleses tomaram posse da cidade, mas esta foi devolvida aos franceses em 1817. O governador dessa época era o Coronel Schmalz, um dos sobreviventes do naufrágio da Medusa. Ela é a mais antiga colónia francesa em África. De 1895 a 1902, o seu pico, Saint-Louis acumulava as funções de capital das colónias do Senegal e da África Ocidental Francesa (Senegal, Mauritânia, Sudão, Guiné e Costa do Marfim). Ela era uma das mais importantes cidades da África, a mais activa política e economicamente, a mais urbanizada e a primeira pela sua população branca. O desenvolvimento de Saint-Louis no século XIX deve-se principalmente ao General Faidherbe. O general concretizou obras de larga-escala, como a Ponte Servatius, que liga a Iha aos distritos Guet-Ndar e Ndar-Toute, a Câmara Municipal, e, em 1833, inaugurou o caminho-de-ferro Saint-Louis/Dakar. Primeira capital do Senegal de 1872 a 1957, Saint-Louis foi também capital da Mauritânia de 1920 a 1960. (www.saintlouisdusenegal.com;))

Estendida por uma superfície de 19 034km², a região de Saint-Louis é limitada a Norte pelo rio Senegal que separa a República do Senegal e a República Islâmica da Mauritânia, a Sul pela região de Louga, a Leste pela região de Matam e a Oeste pelo Oceano atlântico. Tem três departamentos: Dagana, Podor e Saint-Louis.

Com uma população, estimada em 2008, de 809.820 habitantes, Saint-Louis é povoada por cerca de 396.000 homens (48,9% do total) e de 423.000 mulheres, que representam 51,1% da população total. Esta é composta por uma diversidade étnica constituída por Wolofs – etnia maioritária –, Pulaar/Peuls, Bambaras, Soninkés, Sereres, Mauros e Europeus.

A língua/dialecto mais falada é o Wolof, ao lado do Pulaar, Serere, Bambara, Francês.

No que toca à educação, Saint-Louis registava em 2009 uma Taxa Bruta de 37,4% de escolarização global no Ciclo Médio, 38,1% nos rapazes e 36,7% nas raparigas. No Ciclo Secundário, a Taxa Bruta de Escolarização não é das melhores; ela é de 17,0%, a dos rapazes ronda em 20,8% e a das raparigas 12,8%. Cidade universitária (Universidade Gaston Berger, 2ª universidade do país), Saint-Louis é um pólo cultural internacional (cidade classificada como Património Mundial desde 2000 pela Unesco) e dispõe várias escolas (públicas e privadas) repartidas por colégios, instituições com os dois ciclos e liceus. (ver quadro 22)

Quadro 22

Colégios, escolas com ciclo médio e secundário, e liceus (2º ciclo)

Departamento	Estatuto	Nº Colégios	Nº Escolas com ciclos médio e secundário	Nº Liceus (2º ciclo)
Saint-Louis	Público	18	2	3
	Privado	8	2	0
	Total	26	4	3

3.2.2. - Liceu Charles De Gaulle – Saint-Louis

O liceu Charles de Gaulle de Saint-Louis foi inaugurado no dia 03 de Janeiro de 1963 pelos Presidentes da República do Senegal Léopold Sédar Senghor e General Charles De Gaulle da França. Tinha na altura um ciclo completo do “6ème” à “Terminale”. O liceu acolhia os alunos provenientes das regiões do Fleuve (actualmente Saint-Louis, Louga e Matam), do Senegal Oriental (actualmente Tambacounda) e da Casamansa (actualmente Ziguinchor e Kolda). Eles ficavam normalmente alojados nas instalações da escola com um estatuto de aluno interno. Gradualmente o primeiro ciclo foi sendo separado do segundo a partir de 1983 com a construção do colégio Augustin Henry Louis Guillabert que foi concluído em 1989. (www.lcgs.ifrance.com) O liceu Charles De Gaulle tem o Português no seu currículo desde 1976. No início, o Português era ensinado por docentes de Espanhol. O Português estava presente nos dois ciclos, mas desde há alguns anos que se lecciona apenas no ciclo secundário. No ano lectivo 2009/2010, ensina-se o Português em oito turmas sendo 2 de TLes, 4 de 1ères e 2 de 2ndes. As aulas são asseguradas por dois docentes. O número total de alunos que aprendem Português neste liceu é de 343.

3.2.2.1. - Turma TLe C Charles De Gaulle (Saint-Louis)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

Com 29 alunos numa faixa etária compreendida entre os 18 e 23 anos, a turma **TLe C** tem 31% alunos do sexo feminino distribuídos pelas idades de 18, 20, 21 e 22. A idade mais representada é 20 com 55,%. Os alunos do sexo masculino são 69%. As idades mais representadas são as de 19 e 22 com 25% cada e a de 20 anos com 30%. (ver quadro 23).

Quadro 23

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	18	19	20	21	22	23	Total	%
F	1		5	1	2		9	31,04
M	1	5	6	2	5	1	20	68,96

A etnia Wolof é a mais representada com 65,51%, seguida do Pulaar (27,58%), do Serere e do Bambara (outra) com 3,44% cada. (ver quadro 24)

Quadro 24**Distribuição dos alunos em função da língua materna**

L.M. Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra (Bambara)	Total
F	6	2					1	9
M	13	6	1					20

Dimensão socioprofissional

A singularidade deste grupo de inquiridos reside na falta de ocupação profissional das mães nos grupos A, B e C. É de sublinhar que uma minoria dos pais exerce profissões pertencendo aos grupos C e D com 6,89% cada. Não há pais que têm profissão do grupo A.

Ao nível escolar, destaca-se o analfabetismo dos pais com 44,82%, seguido dos que abandonaram os ensinos primário (17,24%) e secundário (13,79%). A taxa de conclusão do ensino primário é de 8,62% e de um curso profissional de 8,62%. Só 3,44% dos pais concluíram o ensino secundário e ou tiraram um curso superior.

No entanto, 58,62% dos alunos vivem em vivenda, 27,58% em apartamento, e uma mesma percentagem (6,89%) reside em barraca ou em outro tipo de casa/casa normal.

O agregado familiar de tipo normal ocupa o primeiro lugar (58,62%), seguido do de tipo numeroso (34,48%) e do de tipo nuclear 6,89%. (ver quadro 25).

Quadro 25**Distribuição dos alunos em função das profissões,
nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar**

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
29D	25D	14an	12an	2b	10 agr. numeroso
C	2C	8pi	2pi	8a	17 agr. normal
B	2B	4pc	1pc	2cn	2 agr. Nuclear
	A	3si	5si	17v	
		sc	2sc		
		cp	5cp		
		cs	2cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

Relativamente à pergunta "*Tens livros escolares escritos em Português em casa?*", só 34,48% (10 alunos) responderam pela positiva. Apesar de ter alguns dicionários e revistas, a biblioteca escolar não é um lugar frequentado pelos alunos. Só recolhemos respostas negativas à pergunta "*costumas frequentar a biblioteca escolar da tua escola?*"

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

Para a participação dos alunos nas aulas de PLE/2, registámos três variações, além do Português. O quadro a seguir mostra que a maioria dos alunos mistura o Português e o Francês para participar; pelo contrário uma pequena minoria usa o "*Francês*", o "*Crioulo*" e o "*Português*".

Quadro 26

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Mistura Português-Francês	Português	Francês	Crioulo
Alunos	25	2	2	1

A maior frequência da "*Mistura Português-Português*", dever-se-á, por um lado, ao facto de a língua oficial dos alunos ser o Francês, e por outro, ao facto de estarmos perante uma turma maioritariamente de etnia Wolof (65,51%), que tem muitas palavras semelhantes ao Francês.

No entanto, uma justificação do uso dessas línguas é dada pelos alunos através das respostas recolhidas nos questionários. À pergunta "*Utilizas essa(s) língua(s) quando tens dificuldades de:*", as respostas fazem sobretudo referência aos problemas lexicais, embora alguns alunos apontem dificuldades de "*Gramática*", "*Pronúncia*", "*Compreensão*" e "*Leitura*".

Quadro 27

Motivos de utilização de outras línguas

	Vocabulário	Gramática	Pronúncia	Compreensão	Leitura
Alunos	20	9	7	7	1

Contacto com a LE

Quanto ao contacto com a língua portuguesa fora da escola, as informações recolhidas centram-se na opção outra referindo-se aos "*cadernos*". 25 alunos (86,20%) consideram os "*Cadernos*"

com os apontamentos das lições e as explicações decorrentes das aulas de PLE/2 como um meio para ficar em contacto com a língua alvo; alguns responderam "*Livros*", "*Música*" e "*Televisão*", outros "*Cinema*" e "*Jornais*".

Quadro 28

Formas de contacto com a língua portuguesa

	Cadernos	Livros	Música	Televisão	Cinema	Jornais
Alunos	25	8	7	5	1	1

3.3. - Região de Ziguinchor

3.3.1. - Enquadramento

Com uma superfície de 28.320 km², a região de Casamansa é cortada pelo rio com o mesmo nome, ao longo de aproximadamente 300 km. Situada no sul do Senegal, entre a Gâmbia, a Norte, e a Guiné-Bissau, a Sul, Casamansa conserva ainda, no seu património, vestígios de uma longa presença portuguesa na região, nomeadamente pelo facto de uma parte da população ter como língua materna um crioulo de base lexical portuguesa.

A actual Ziguinchor remonta a uma feitoria fundada pelos portugueses em 1645, na margem sul do rio Casamansa. Segundo a tradição, o seu nome deriva da expressão em língua portuguesa "cheguei e choram", uma vez que os nativos pensavam que os europeus os vinham escravizar. Subordinada à capitania de Cacheu, o seu objectivo era o comércio com o reino de Casamansa, um fiel aliado na região, descrito pelos cronistas coevos como o reino mais amigo dos portugueses ao longo da costa da Guiné. De acordo com algumas fontes (Esteves, 1988, Perron, 1991), o rei vivia à moda europeia, com mesa, cadeiras e roupas ocidentais, e, na sua corte, habitavam muitos portugueses que comerciavam e faziam cortesia ao rei. Com o passar dos séculos, Portugal deixou a região progressivamente abandonada, em favor de outras prioridades, vindo a feitoria a converter-se num simples presidio. A região do Ziguinchor e de Casamansa foi cedida à França em 12 de Maio de 1886 depois do acordo luso-francês, no qual Portugal renunciou à bacia do rio Casamansa, incluindo o porto de Ziguinchor, e a França, em contrapartida, abandonou a área de Cacine. No entanto, os vestígios da presença portuguesa no passado são visíveis em algum do património arquitectónico de Ziguinchor, mas sobretudo pelo facto de uma parte da população autóctone (geralmente identificada com a comunidade cristã) ter como língua materna um crioulo de base lexical portuguesa, afim do guineense, que constitui um forte factor de identificação e coesão. Sendo vizinha da Guiné-Bissau, Casamansa constitui um território com uma identidade própria, cujas populações fazem parte de um mesmo conjunto étnico e linguístico, o grupo sub-guineense.

A zona de Baixa Casamansa, ou Casamansa Marítima, é dominada pela cidade de Ziguinchor, capital da região enquanto, na zona de Alta Casamansa, as duas principais cidades são Sédhiou e Kolda, esta última a mais de 200 km de Ziguinchor, a caminho do interior do país. Sédhiou, tendo sido até há pouco tempo um departamento de Kolda, é agora capital de uma região administrativamente separada de Kolda.

As regiões de Ziguinchor, Sedhiou e Kolda têm constituído um terreno particularmente propício à aprendizagem da língua portuguesa no Senegal, entre outros motivos devido à vizinhança com a Guiné-Bissau, com cujas populações os casamansenses partilham uma certa identidade.

Com uma superfície de 7339 km², a região de Ziguinchor é limitada no Norte pela República de Gâmbia, no Sul pela República de Guiné-Bissau, no Leste pela região de Kolda e no Oeste pelo Oceano Atlântico. Fica a 470 km de Dakar. Dispõe de três departamentos: Ziguinchor, Bignona e Oussouye.

Principal cidade de Casamansa, Ziguinchor tem cerca de um meio milhão de habitantes, (517.141 habitantes) sendo considerada uma das mais cosmopolitas do Senegal, pela diversidade de seus grupos étnicos, em que se destacam os Diolas, Mandingas, Wolofs, Pulaar/Peuls, Mancagnes, Manjacks, Soninkés, Sereres, Bainouncks, Pepels, etc. Os homens representam mais de 50% da população.

Além do Diola, língua maioritária, fala-se também o Crioulo guineense, o Balante, o Bainounck, o Pulaar e o Wolof. Este impõe-se como língua de comunicação popular nas cidades de Ziguinchor e Bignona.

Relativamente à educação, Ziguinchor constitui uma zona muito escolarizada. Assim, em 2009 registava-se uma Taxa Bruta de 75,8% de Escolarização global no Ciclo Médio. Esta escolarização é mais relevante nas pessoas do sexo masculino do que das do feminino. Verifica-se, pois, uma taxa de 80,4% de escolarização nos rapazes, e de 70,6% nas raparigas no Ciclo Médio. No Ciclo Secundário, a Taxa Bruta de Escolarização é de 46,6%, sendo a dos rapazes de 57,1% e a das raparigas de 35,1%.

As escolas onde se aprende o Português dividem-se em três categorias – colégio, instituição com os dois ciclos, e liceu – com estatuto diferente (público ou privado). (ver quadro 29)

Quadro 29

Colégios, escolas com ciclo médio e secundário, e liceus (2º ciclo)

Departamento	Estatuto	Nº Colégios	Nº Escolas com ciclos médio e secundário	Nº Liceus (2º ciclo)
Ziguinchor	Público	25	1	3
	Privado	7	8	1
	Total	32	9	4

É bom lembrar que o início do ensino do Português na Casamansa – e mais concretamente em Ziguinchor – aconteceu logo nos anos a seguir à sua introdução no sistema educativo. Actualmente, há várias escolas onde o Português está inscrito no currículo. Entre elas, temos o CEM de Lyndiane e o liceu Djignabo de Ziguinchor.

3.3.2. - CEM de Lyndiane – (Ziguinchor)

Criado em 2004, o CEM de Lyndiane fica num dos bairros mais tradicionais de Ziguinchor onde se encontram várias comunidades casamansenses (Manjacks, Diolas, Mankagnes, Balantes, Pepels, etc...). Foi no ano lectivo 2006/2007 que o Português foi introduzido no seu currículo. No ano lectivo 2009/2010, o PLE/2 era leccionado neste colégio por um docente em 3 turmas sendo 2 de 4ème e 1 de 3ème com um total de 162 alunos.

3.3.2.1. - Turma de 3e D CEM Lyndiane (Ziguinchor)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

A 3e D tem um total de 42 alunos, sendo 47,61% do sexo feminino e 52,38% do masculino. A faixa etária está compreendida entre os 15 aos 19 anos. As idades mais representadas nas raparigas são os 16, 17 e, sobretudo os 18 anos (45%). Nos rapazes, todas as idades estão representadas sendo os alunos de 17 anos os mais numerosos (40,90%). (ver quadro 30)

Quadro 30

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	15	16	17	18	19	Total	%
F		5	5	9	1	20	47,62
M	3	2	9	5	3	22	52,38

A etnia Diola lidera nos inquiridos, com 69,04%, seguida dos grupos Manjack, Mancagne e Balante (outra) com 19,04%, do Mandingue (7,14%) e do Pulaar e da Serere com 2,38% para cada. As etnias Wolof e Soninké não estão presentes. (ver grupo 31)

Quadro 31

Distribuição dos alunos em função da língua materna

L.M. \ Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra (Manjack, Mancagne e Balante)	Total
F			1	14	3		2	20
M		1		15			6	22

Dimensão socioprofissional

Relativamente às profissões dos pais, o grupo D domina com 84,52%, seguido do grupo C (11,90, havendo fraca representatividade do B (3,57%). Não se registam profissões pertencendo ao grupo A.

O nível de escolaridade dos pais fica marcado por importantes taxas de analfabetismo (27,38%) e do abandono escolar no ensino primário (26,19%). Concluíram o ensino primário 15,47% e é igual a percentagem dos que têm o ensino secundário incompleto. 10, 71% tiraram um curso profissional enquanto 2,38% têm um curso superior, a mesma taxa constatada nos que concluíram o ensino secundário.

No que toca ao tipo de casa, 83,33% dos inquiridos vivem em vivenda, 14, 28% em apartamento e 2,38% em barraca.

66,66% dos inquiridos pertencem a agregados de tipo normal, 26,19% a agregados de tipo numeroso e só 7,14% se inserem em agregados de tipo nuclear. (ver quadro 32)

Quadro 32

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
39D	32D	18an	5an	1b	11 agr. numeroso
1C	9C	12pi	10pi	6a	28 agr. normal
2B	1B	5pc	8pc	cn	3 agr. Nuclear
	A	5si	8si	35v	
		sc	2sc		
		2cp	7cp		
		Cs	2cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

O CEM de Lyndiane não dispõe nas suas instalações de um espaço reservado para uma biblioteca escolar. A falta de recursos pedagógicos relativos à língua portuguesa é evidente. Não há livros escolares escritos em Português na escola. Só 3 alunos dispõem de livros escolares escritos em Português em casa.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

Relativamente ao uso de línguas para participar nas aulas de PLE/2, as informações recolhidas mostram uma forte representação da escolha "*Mistura Português-Francês*" com 90,47% (38 alunos). As opções *Português*, "*Mistura Português-LV1*" e "*Mistura Português-Francês-LV1*" são refeidas por 2 alunos cada, ou seja, para participarem nas aulas de PLE/2, os alunos misturam o Português e o Francês, ou o Português e a LV1 que é o Inglês, e ainda o Português o Francês e o Inglês.

Quadro 33

Distribuição das línguas utilizadas em sala de aula de PLE/2

	Mistura Português-Francês	Mistura Português-LV1	Mistura Português-Francês-LV1	Português
Alunos	38	2	2	1

Quanto aos motivos da utilização dessas línguas, as respostas registadas concentram-se nas dificuldades de "*vocabulário*", "*compreensão*", "*gramática*", "*pronúncia*" e de "*leitura*". No quadro a seguir, nota-se que as dificuldades lexicais lideram com 85,71% (36 alunos) seguidas das de "*compreensão*" (57,14%), de "*gramática*" (35,71%), de "*pronúncia*" (28,57%) e de "*leitura*" (19,04%).

Quadro 34

Distribuição dos motivos de utilização de outras línguas

	Vocabulário	Compreensão	Gramática	Pronúncia	Leitura
Alunos	36	24	15	12	8

Contacto com a LE

No que diz respeito ao contacto com a língua portuguesa fora da escola, a quase totalidade dos alunos (92,85%) respondeu "*Música*", referindo-se à música cabo-verdiana e guineense. Um outro grupo (19,04%) deu como resposta "*Televisão*". A referência à música e aos *media* (*Televisão*) pode ter como explicação a proximidade da região com um país cuja língua oficial é o Português, a Guiné-Bissau. Além desses meios de contacto com a língua portuguesa fora da escola, os "*Livros*" (45,23%) foram citados pelos alunos assim como o "*Cinema*" com uma fraca taxa de representação (2,38%).

Quadro 35

Distribuição das formas de contacto com a língua portuguesa

	Música	Livros	Televisão	Cinema
Alunos	39	19	8	1

3.3.3. - Liceu Djignabo de Ziguinchor – (Ziguinchor)

O liceu Djignabo é uma Escola de ensino secundário geral na cidade de Ziguinchor, a capital da região administrativa do mesmo nome e da "Casamansa natural" que engloba as regiões administrativas de Ziguinchor e Kolda. Criado em 1957, o Liceu Djignabo foi construído para ser uma Escola Normal, destinada à formação de professores do ensino primário. Evoluiu gradualmente para uma Escola de ensino geral com um segundo ciclo conducente ao Baccalauréat entre 1962 e 1963. A Secção Normal desapareceu em 1966. Em 1964, a Instituição recebeu o nome Djignabo, em homenagem a um chefe tradicional que resistia à penetração colonial no Bandial, um reino Diola, a Oeste da cidade de Ziguinchor. Desde a sua criação, o Liceu Djignabo tem os dois ciclos de ensino médio (6ème, 5ème, 4ème e 3ème) e o secundário (2nde, 1ère e Terminale). Mas a partir de 1988, o primeiro ciclo foi sendo gradualmente eliminado e, desde 1993, o liceu Djignabo admite apenas alunos do segundo ciclo. (www.lycee-djignabo.com;))

Introduzido no ensino médio em 1976, o Português passou a ser ensinado apenas no ciclo secundário. No ano lectivo 2009/2010, o PLE1 ou PLE2 está inscrito no currículo de 21 turmas sendo 9 de 2ndes, 8 de 1ères e 4 de TLes num total de 1111 alunos aprendentes do Português. As aulas são ministradas por 7 docentes.

3.3.3.1. - Turma de TLe E Liceu Djignabo (Ziguinchor)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

Com um total de 41 inquiridos, a turma **TLe E** tem alunos dos dois sexos numa faixa etária compreendida entre os 18 e os 25 anos. Os alunos do sexo feminino representam 46,34%, sendo a idade de 20 anos a mais frequente (47,36%).

Os alunos do sexo masculino representam 53,65%, sendo as idades de 20 e 21 as mais frequentes, respectivamente com 22,72% e 31,81%. (ver quadro 36)

Quadro 36

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	18	19	20	21	22	23	24	25	Total	%
F	1	2	9	2	3	1	1		19	46,35
M	1	2	5	7	3		2	2	22	53,65

A etnia Diola é mais representada com 65,85%, seguida dos grupos Balante, Crioulo guineense, Mancagne e Manjack (outra) com 17,07%, do Wolof (9,75%), do Mandingue (4,87%) e do Pulaar com 2,43%. (ver quadro 37)

Quadro 37

Distribuição dos alunos em função da língua materna

L.M. Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra (Balante, Crioulo guineense, Mancagne e Manjack)	Total
F	4			12			3	19
M		1		15	2		4	22

Dimensão socioprofissional

No que diz respeito às profissões dos pais, destaca-se o grupo D com 72,50%, seguido dos grupos B (12,50%) e C (11,25%). O grupo A (3,75%) constitui uma minoria.

O nível escolar dos pais dos inquiridos fica marcado por uma forte taxa de analfabetismo (40%) ao lado de uma percentagem razoável de pais que concluíram os ensinos primário (11,25%) e secundário (7,50%), e de outros que tiraram cursos profissional (10%) e superior (15%).

Enquanto 46,34% dos inquiridos vivem em vivenda, 31,70% moram em apartamento 12,19% em barraca e 9,75% residem noutra tipo de casa

O agregado familiar de tipo normal predomina nas respostas com 78,04%, seguido dos tipos numeroso (19,51%) e nuclear (2,43%). (ver quadro 38)

Quadro 38

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
34D	24D	20an	12an	5b	8 agr. numeroso
2C	7C	5pi	1pi	13a	32 agr. normal
4B	6B	4pc	5pc	4cn	1 agr. Nuclear
	3A	3si	4si	19v	
		4sc	2sc		
		cp	8cp		
		4cs	8cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

O liceu de Djignabo tem nas suas instalações uma biblioteca escolar que dispõe de recursos em Português, nomeadamente livros escolares, dicionários, revistas, jornais e filmes. 28 alunos desta turma dizem frequentar a biblioteca.

No que diz respeito à disponibilidade de recursos em casa, só 19 alunos têm livros escolares escritos em Português.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

Para participar nas aulas de PLE/2, os alunos utilizam, além do Português, outras línguas. Entre elas, destaca-se a "*Mistura Português-Francês*" utilizada por 60,97% (25 alunos). A seguir vem o "*Francês*" com 51,21% dos alunos que a usam para participar. O "*Português*" ocupa a terceira posição das representações. Quatro outras combinatórias no uso de línguas foram registadas nas respostas dos alunos: "*Mistura Português-Francês-LV1*" com 17,03%, "*Mistura Português-Francês-Língua Materna*" (9,75%), "*Mistura Português-LV1*" (7,31%) e "*Mistura Português-Língua Materna*" (4,87%).

Quadro 39

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Port.	Fr.	LV1	L.M.	Cr.	Mistura Port-Fr	Mistura Port-Lv1	Mistura Port- L.M.	Mistura Port-Fr- Lv1	Mistura Port-Fr- L.M.
Alunos	11	21	1	1	1	25	3	2	7	4

A utilização dessas línguas, segundo os alunos, é devida a várias dificuldades. Entre elas, os problemas lexicais surgem na primeira posição (60,97%), seguidos dos de "*gramática*" (48,78%), "*compreensão*" (51,21%) e de "*pronúncia*" (36,58%). Dificuldades de "*leitura*" (17,07%), assim como de "*comunicação*" foram também referidas como motivos da utilização dessas línguas.

Quadro 40

Motivos de utilização de outras línguas

	Gramática	Vocabulário	Pronúncia	Compreensão	Leitura	Comunicação
Alunos	20	25	15	21	7	1

Contacto com o LE

Quanto ao contacto com a língua portuguesa fora da escola, os dados recolhidos evidenciam "*Livros*", "*Música*", "*Televisão*", "*Jornais*" e "*Cinema*". A opção "*Livros*" constitui a mais escolhida pelos alunos para se manter ligado à língua portuguesa com 78,04% (32 alunos). As referências a "*Música*" (36,58%) e "*Televisão*" (31,70%) vêm em segunda posição das escolhas dos alunos. Registam-se também representações nas opções "*Jornais*" (9,75%) e "*Cinema*" (7,31%).

Quadro 41

Formas de contacto com a língua portuguesa

	Música	Televisão	Livros	Cinema	Jornais
Alunos	15	13	32	3	4

4 - Caracterização por nível

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

4.1. - 3e A CEM Blaise Diagne (Dakar) + 3e D CEM Lyndiane (Ziguinchor)

Com um total de 69 inquiridos, as turmas **3e A** e **3e D** têm alunos dos dois sexos numa faixa etária compreendida entre os 15 e os 19 anos. Os alunos do sexo feminino representam 40,58% e os do sexo masculino 59,42%. A idade de 17 anos é mais frequente, tanto nas raparigas (42,85%) como nos rapazes (43,90%). É de sublinhar que, estando a faixa etária correspondente a este ciclo compreendida entre os 13 e os 16 anos, a maioria dos alunos tem idade superior. (ver quadro 42)

Quadro 42

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade \ Sexo	15	16	17	18	19	Total	%
F		6	12	9	1	28	40,58
M	6	5	18	7	5	41	59,42
T	6	11	30	16	6	69	100

Relativamente à representação étnica, as duas turmas de 3e contêm a diversidade que caracteriza o Senegal. Todas as etnias recolhidas estão representadas. A etnia Diola é mais representada (43,47%). O que se justifica pela localização das escolas em que os dados correspondentes a este nível foram recolhidos: Dakar e Ziguinchor, dispondo esta de mais alunos (42) do que a de Dakar (27 alunos). Depois, vem a etnia Wolof com 21,73%, sobretudo de alunos do sexo masculino. As etnias enquadradas na categoria "Outras" (Balantes, Bambaras, Crioulos guineenses, Mancagnes, Manjacks e Sarakholés) correspondem a 15,94%. (ver quadro 43)

Quadro 43

Distribuição dos alunos em função da língua materna

LM \ Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra (Balante, Bambara, Crioulo guineense, Mancagne, Manjack e Sarakholé)	Total
F	4		2	15	4		3	28
M	11	4		15	1	1	9	41

Dimensão socioprofissional

Classificando as profissões dos pais dos alunos de 3^{ème}, verifica-se que o grupo D chega em primeiro lugar com 74,63%, em segundo lugar, o C totaliza 15,21%, seguido do B com 7,97%. O grupo A representa 2,17%.

O nível escolar fica dominado pelo analfabetismo (23,18%) e pelo abandono escolar quer no ensino primário (22,46%) como no secundário (20,28%). 12,31% dos pais conseguiram concluir o ensino primário enquanto 8,69% têm o ensino secundário completo, 9,42% tiraram um curso profissional e 3,62% o curso superior.

No que diz respeito ao tipo de casa, 66,66% dos inquiridos vivem em vivenda e 26,08% em apartamento. Só uma minoria mora em barraca ou casa de tipo normal, respectivamente 4,34% e 2,89%.

Só uma baixa percentagem dos inquiridos pertence a agregados de tipo nuclear (7,24%); uma larga maioria integra agregados de tipo normal (72,46%) e uma taxa considerável pertence a agregados de tipo numeroso (20,28%). (ver quadro 44).

Quadro 44

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
59D	44D	23an	9an	3b	14 agr. numeroso
6C	15C	18pi	13pi	18a	50 agr. normal
4B	7B	8pc	9pc	2cn	5 agr. Nuclear
	3A	13si	15si	46v	
		4sc	8sc		
		3cp	10cp		
		Cs	5cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

Uma carência de recursos pedagógicos, tanto na escola como em casa, caracteriza este nível. Enquanto em Dakar existe uma biblioteca com poucos materiais didáticos, e que não é frequentada pelos alunos, em Ziguinchor não há, sequer, um espaço para biblioteca.

Em casa só 10,29% (7 alunos) dispõem de livros escolares escritos em Português.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

As línguas utilizadas pelos alunos para participar nas aulas de PLE/2 são basicamente a "*Mistura Português-Francês*" que constitui a opção mais registada nas informações recolhidas nos inquéritos com 89,85%. A seguir vêm o "*Português*" e o "*Francês*" com respectivamente 11,59% e 5,79%. A "*Mistura Português-Francês-LV1*" contabilizou apenas 4,34% e a "*Mistura Português-LV1*", 2,89%.

Quadro 45

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Mistura Português-Francês	Português	Francês	<i>Mistura Português- Francês-LV1</i>	<i>Mistura Português- LV1</i>
Alunos	62	8	4	3	2

À pergunta "*Utiliza essa(s) lingua(s) quando tens dificuldades de:*", registámos respostas várias que se centram em problemas de "*vocabulário*", "*compreensão*", "*pronúncia*", "*gramática*" e

"leitura". No quadro a seguir, nota-se que as dificuldades lexicais são as mais frequentes com 63,76% (44 alunos), seguidas das de "compreensão" (59,42%), de "pronúncia" (36,23%), de "gramática" (27,53%), e de "leitura" (15,94%).

Quadro 46

Distribuição dos motivos de utilização de outras línguas

	Vocabulário	Compreensão	Pronúncia	Gramática	Leitura
Alunos	44	41	25	19	11

Contacto com a LE

Em relação ao contacto com a língua portuguesa fora da escola, as maiores representações concentram-se na "Música" com 81,15%. Os "Livros" como meio de se manter em contacto com a língua portuguesa figuram na segunda posição com 47,82%, seguidos pelas opções "Televisão" (18,84%) e "Cinema" (7,24%).

Quadro 47

Formas de contacto com a língua portuguesa

	Música	Livros	Televisão	Cinema
Alunos	56	33	13	5

4.2. - TLe Baobab (Guédiawaye) + TLe B Liceu Canada (Pikine) + TL C Liceu Charles De Gaulle (Saint-Louis) + TLe E Liceu Djignabo (Ziguinchor)

Caracterização do público

Idade, Sexo, Língua Materna

As turmas TLe, TLe B, TLe C e TL E totalizam 127 alunos, dos dois sexos, numa faixa etária compreendida entre os 17 e os 25 anos. Os alunos do sexo feminino representam 43,31% enquanto os do sexo masculino têm uma percentagem superior (56,69%). Neste grupo, verifica-se que a idade mais nova (17anos) e a mais avançada (25 anos) têm as menores frequências, enquanto as idades 20 e 21 anos registam percentagens mais elevadas, tanto nas raparigas, com respectivamente 38,18% e 18,18%, como nos rapazes, com 30,55% e 22,22%. Como a faixa etária correspondente a este ciclo está compreendida entre os 17 e os 19 anos, constata-se que a maioria dos alunos tem idade superior à exigida. (ver quadro 48).

Quadro 48

Distribuição dos alunos em função de idade e sexo

Idade Sexo	17	18	19	20	21	22	23	24	25	T	%
F		5	4	21	10	8	2	5		55	43,31
M	1	2	12	22	16	11	4	2	2	72	56,69
T	1	7	16	43	26	19	6	7	2	127	100

A representação étnica nas turmas de TLe é também diversificada com a presença de todas as etnias identificadas, excepto o Soninké. A etnia Wolof lidera com 44,88%, seguida do Diola (23,62%), do Pulaar (14,96%) e do Grupo "outras" (Balante Bambara, Crioulo guineense, Mancagne e Manjack) (8,66%). Esta liderança do Wolof explica-se, por um lado, porque é a etnia mais numerosa no Senegal, e, por outro, pelo facto de haver três turmas deste nível localizadas nas zonas onde o Wolof é maioritário (Pikine, Guédiawaye e Saint-Louis) e apenas uma em Ziguinchor, com implicações nas percentagens da etnia Diola e das integradas no grupo Outra. (ver quadro 49)

Quadro 49

Distribuição dos alunos em função da língua materna

L.M. Sexo	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandin- gue	Soninké	Outra (Balante, Bambara, Crioulo guineense, Mancagne Manjack)	Total
F	26	7	4	12			6	55
M	31	12	4	18	2		5	72

Dimensão socioprofissional

Nas turmas de TLe, uma larga maioria dos pais dos inquiridos exercem profissões pertencendo ao grupo D com 73,22%. Uma taxa razoável de pais tem profissões dos grupos C (11,41%) e B (10,23%). Só uma minoria (4,33%) é do grupo A.

O seu nível escolar é muito marcado pelo analfabetismo (33,46% dos pais) ou pelo abandono escolar ao nível do ensino primário (9,84%) e do secundário (12,20%). Todavia, 12,59% têm o ensino primário completo e 8,66% concluíram o ensino secundário. Uma percentagem considerável conseguiu cursos tanto de nível profissional (9,84%) como superior (12,59%).

Relativamente ao tipo de casa, 61,41% dos inquiridos vivem em vivenda, enquanto 24,40% residem em apartamento. Só uma minoria habita em casa de tipo normal (8,66%) e em barraca (5,51%).

Os agregados familiares de tipo normal predominam com 72,44%, seguidos dos tipos numeroso (22,83%) e nuclear (4,72%). (ver quadro 50).

Quadro 50

Distribuição dos alunos em função das profissões, nível escolar dos pais, tipo de casa e agregado familiar

Profissões		Nível Escolar		Tipo casa	Agregado Familiar
Mãe	Pai	Mãe	Pai		
112D	74D	52an	33an	7b	29 agr. numeroso
6C	23C	19pi	6pi	31a	92 agr. normal
8B	18B	23pc	9pc	11cn	6 agr. Nuclear
	11A	11si	20si	78v	
		10sc	12sc		
		5cp	20cp		
		6cs	26cs		

Recursos disponíveis em casa e na escola

Os recursos pedagógicos registados não são os melhores nessas escolas. Duas escolas (Liceu Charles De Gaulle e Liceu Djignabo) dispõem de biblioteca escolar onde se encontram alguns livros, dicionários e revistas, mas não são muito frequentadas pelos alunos. Em casa, só 44,88% (57 alunos) têm livros escritos em Português.

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

Nas turmas de TLe, as informações recolhidas registam uma diversidade de línguas usadas na aula de Português. Dez opções foram referidas nas respostas. Destaca-se a "*Mistura Português-Francês*" referida por 77 alunos (60,62%). A seguir, o "*Francês*", com 29,92% (38 alunos). Depois vem o "*Português*" com 14,17% (18 alunos).

Quadro 51

Línguas utilizadas para participar nas aulas de PLE/2

	Port.	Fr.	LV1	L.M.	Cr.	Mistura Port-Fr	Mistura Port- Lv1	Mistura Port-L.M.	Mistura Port-Fr- Lv1	Mistura Port-Fr-L.M.
Alunos	18	38	2	1	2	77	6	3	9	9

No quadro a seguir, constam alguns dos motivos que levam os alunos a utilizar essas línguas. Destacam-se dificuldades de "*vocabulário*", "*gramática*", "*compreensão*", e "*pronúncia*".

Quadro 52

Motivos de utilização de outras línguas

	Gramática	Vocabulário	Pronúncia	Compreensão	Leitura	Comunicação	Concentração
Als	39	86	27	32	8	1	1

Contacto com a LE

Relativamente ao contacto com a língua portuguesa, os resultados que constam do quadro seguinte explicitam os diferentes meios usados pelos alunos para se manterem ligados à língua-alvo. Os "*Livros*" e a "*Música*" apresentam as melhores taxas de frequência. A "*Música*" embora seja um meio de divertimento, constitui, neste contexto exolingue de ensino-aprendizagem, uma ferramenta relevante para manter em contacto com a língua portuguesa.

Quadro 53

Distribuição das formas de contacto com a língua portuguesa

	Cadernos	Livros	Música	Televisão	Cinema	Jornais
Alunos	25	62	53	27	6	6

5 - Caracterização dos professores

A caracterização dos professores é feita com base nos dados recolhidos nos questionários que lhes foram administrados. Os professores exercem funções nas escolas públicas e privadas dos ensinos médio e secundário das regiões seleccionadas no Senegal.

Trata-se de um grupo heterogéneo de 27 inquiridos distribuídos pelas regiões de Dakar (18), Saint-Louis (4) e Ziguinchor (5). Têm idade entre os 29 e os 55 anos.

A diversidade étnica que compõe a população senegalesa reflecte-se no grupo-professores com uma forte representação dos Wolof (29,62%) e Diola (22,22%). Estes números explicam-se, por um lado, pelo facto de a etnia Wolof ser maioritária no território nacional e, por outro, pela elevada taxa de escolarização da região de Casamansa onde a etnia Diola lidera nos grupos étnicos. Os quadros seguintes (54 e 55) resumem a informação recolhida sobre estes aspectos.

Quadro 54

Idade dos professores

IDADE																	
I S	29	30	31	32	33	36	38	41	42	43	46	51	52	54	55	N/R	T
F				1	1	1							2			2	7
M	1	3	2			1	3	1	1	1	1	1		1	1	3	20

Quadro 55

Língua materna dos professores

Língua Materna							
L. M. Sexo	Wolof	Pulaar	Sérère	Diola	Mandingue	Outra (Balante, Mancagne)	Total
F	3			3		1	7
M	5	4	4	3	1	3	20

Formação

No que diz respeito à sua formação profissional, ela caracteriza-se por uma forte representação (77,77%) de docentes licenciados com uma formação profissional de um ano na antiga Escola Normal Superior ou na Faculdade das Ciências e Tecnologias da Educação e da Formação (FASTEF), ao lado dos que concluíram o Mestrado numa formação de dois anos nessas mesmas instituições. Só se regista um docente com apenas dois anos da frequência universitária

(Diploma Universitário do Ensino Literário II) seguida de uma formação profissional de um ano. Quanto ao tempo de formação nessas instituições, a maioria considera-o insuficiente. À pergunta "Considera que o tempo disponibilizado para a didáctica do Português LE/2Viva na ENS ou na FASTEF é suficiente para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos?", 44,44% dos licenciados e 7,40% dos mestres responderam pela negativa, enquanto 25,92% e 14,81%, respectivamente, a acham suficiente. É de lembrar que a formação de F1A (Nível Licenciatura) corresponde a um ano e a F1B a dois (Nível Mestrado). Os quadros 56, 57 e 58 resumem as informações recolhidas nos inquéritos.

Quadro 56

Habilitações literárias dos professores

Habilitações Literárias							
Nível Sexo	Secundário Completo	DUEL+FP	Licenciatura+FP	Mestrado+FP	Outra	N/R	T
F			5	2			7
M		1	16	3			20

Quadro 57

Tipo de formação dos professores

Tipo de formação		
Entidade Sexo	ENS	FASTEF
F	5	2
M	10	10

Quadro 58

Avaliação da duração da formação dos professores

Tempo de formação										
	DUEL II			LICENCIATURA+FP			MESTRADO+FP			TOTAL
	Suficiente	Insuficiente	N/R	Suficiente	Insuficiente	N/R	Suficiente	Insuficiente	N/R	
F				1	3	1	1	1		7
M	1			6	9		3	1		20
T	1			7	12	1	4	2		27
%	3,70%			25,92%	44,44%	3,70%	14,81%	7,40%		

A aquisição de livros escritos em Português constitui a forma de actualização profissional mais utilizada pelos professores, seguida da consulta na internet e da participação em seminários regionais ou nacionais organizados pela Comissão dos Professores de Português do Senegal em parceria com o Leitorado de Português. A supervisão pedagógica e a frequência de cursos de formação são também utilizadas pelos professores como ferramentas para actualização profissional.

Quadro 59

Formas de actualização profissional dos professores

Actualização Profissional									
Tipo Sexo	CF	Semin.	Aq.Livros	Art. Min.	Fol. CPP	Supervi.	Internet	Outra	N /R
F		3	7			1	5		
M	7	10	13	1	3	7	10	1	

Os programas do Português Língua Segunda nos dois ciclos de ensino, elaborados pela Comissão Nacional de Reforma do Ensino do Português no Senegal, preconizam o desenvolvimento de 4 competências (compreensão - oral e escrita - expressão - oral e escrita) de performance dos alunos e recomendam actividades de aprendizagem baseadas nas exigências do método comunicativo. Partindo deste enquadramento, colocámos aos professores duas perguntas relacionadas com o conhecimento de metodologias de ensino de Língua Estrangeira e seu uso para ensinar o PLE/LV1 ou 2. As respostas foram esclarecedoras, com uma larga utilização do método comunicativo apesar de alguns ainda continuarem a usar o modelo "gramática-tradução" próprio do ensino tradicional. (ver quadro 60).

Quadro 60

Metodologias utilizadas pelos professores inquiridos

Metodologias Utilizadas				
Método Sexo	Comunicativa	Tradicional	Activa	N/R
F	7	5		
M	16	8	1	2

No processo de ensino-aprendizagem do PLE/2, os professores desenvolvem estratégias para ajudar os alunos a comunicarem. No caso do nosso estudo, à pergunta "Que estratégias utiliza para incitar os aprendentes a comunicarem nas aulas de Português LE/LV1 ou 2?", regista-se uma diversidade de respostas. As mais representativas foram o "debate" e a "dramatização" a par da "audição", da "leitura", do "trabalho de grupo", da "foto linguagem", da "repetição", da "exposição", da "entrevista" e da "linguagem gestual".

Quadro 61

Estratégias utilizadas pelos professores

Estratégias utilizadas para incitar os alunos a comunicarem											
	Aud.	Deb.	Dram.	Ent.	Exp	Fotoling.	Leit.	L.Gest.	Rep.	Tr.Grp	N/R
F	2	2	3				1			1	2
M	1	10	5	1	1	2	2	1	2	2	1

Relativamente ao recurso exclusivo à língua portuguesa em aula, 77,77% dos professores responderam "às vezes", 7,40% "nunca", 3,70% "muitas vezes" e 11,11% preferiram não dar resposta.

Quadro 62

Uso exclusivo da língua portuguesa pelos professores em aulas de PLE/2

Uso sempre da língua portuguesa em aula	
Às vezes	21
Nunca	2
Muitas vezes	1
N/R	3

A utilização de uma língua diferente do Português foi relatada nos questionários. Assim, a quase totalidade referiu-se ao recurso à língua oficial – Francês – no espaço aula por vários motivos. A referência a "*dificuldades de compreensão dos alunos*" constitui a principal razão apontada pelos professores. Nos quadros 63 e 64, são explicitadas as informações recolhidas nos inquéritos.

Quadro 63

Uso de outras línguas pelos professores

Uso de uma outra língua				
Língua Sexo	Francês	Inglês	Língua local	N/R
F	7			
M	19	1	1	1

Quadro 64

**Situações de uso da língua francesa
em aulas de PLE/2 pelos professores inquiridos**

Situações em que utiliza a língua francesa em aula de PLE/2	NºInq.
exemplificar, explicar coisas tipicamente senegalesa	1
dificuldades de compreensão dos alunos	8
dificuldades nas explicações	1
explicar pontos gramaticais	1
Explicar	1
explicar, esclarecer alguns pontos, conceitos, algumas dificuldades	3
explicar, mostrar as diferenças e semelhanças fundamentais entre as duas línguas	2
Comparar	1
ensino da gramática	2
para uma melhor percepção, compreensão dos alunos	2
no início do ano lectivo com os "grands commençants" (2nde)	1
de propósito	1
N/R	4

Quadro 65

**Distribuição de processos utilizados
pelos alunos em aulas de PLE/2**

Processos Utilizados pelos Alunos para participar					
Processo Sexo	Dedução	Imitação	Tradução	Outra	N/R
F	1	3	1	1	1
M	7	10	8	1	1

Conclusão

De um total de 196 inquiridos, repartidos em 6 turmas, em três regiões diferentes, numa faixa etária compreendida entre os 15 e os 25 anos, claramente acima da idade própria para a frequência dos dois ciclos abrangidos pelo estudo (dos 13 aos 19 anos), 57,65% dos inquiridos são do sexo masculino. Esta diferença percentual nota-se nos ciclos observados (1º e 2º). A percentagem de raparigas nas turmas de TLe (43,31%) é superior à sua homóloga nas turmas de 3ème. Esta situação, segundo os dados da Agência Nacional dos Estatísticos e da Demografia senegalesa (Agence Nationale de la Statistique et de la Démographie www.ansd.sn); é devida à taxa considerável de abandono escolar, nas fases iniciais, ao nível das raparigas. Fenómeno confirmado por uma análise da evolução dos registados no ciclo secundário conforme o sexo, que nos indica que os rapazes são sempre mais numerosos do que as raparigas. Os quadros seguintes resumem a representação do género das 6 turmas visitadas nas regiões de Dakar, Ziguinchor e Saint-Louis.

Quadro 66

Distribuição dos alunos inquiridos por sexo e região

Região Sexo	Dakar	Saint-Louis	Ziguinchor	Total	%
F	8+9+18	9	20+19	83	42,35
M	19+9+21	20	22+22	113	57,65
	84	29	83	196	100

Quadro 67

Distribuição dos alunos inquiridos em turmas de 3ème (1ºciclo) por sexo e por região

Região Sexo	Dakar	Saint-Louis	Ziguinchor	Total	%
F	8	-	20	28	40,58
M	19	-	22	41	59,42
	27	-	42	69	100

Quadro 68

Distribuição dos alunos inquiridos em turmas de TLe (2º ciclo) por sexo e por região

Região Sexo	Dakar	Saint-Louis	Ziguinchor	Total	%
F	9+18	9	19	55	43,31
M	9+21	20	22	72	56,69
	57	29	41	127	100

No que diz respeito à representação étnica, Dakar e Saint-Louis, são as regiões que têm as maiores percentagens para os Wolof e Pulaar porque estes estão maioritariamente no centro, no norte e ao longo do litoral Dakar-Saint-Louis, e constituem, respectivamente, 35% e 20% da população senegalesa (Ndiaye, 2006:32). Em Ziguinchor, o Diola lidera com 67,46%, coabitando com grupos incluídos na categoria "Outra", que tem uma boa representatividade justificada pela proximidade da Guiné-Bissau e da Gâmbia. (ver quadro 69).

Quadro 69

Etnias representadas em turmas visitadas e por região

Etnia Região	Wolof	Pulaar	Serere	Diola	Mandingue	Soninké	Outra (Bambara, Balante, Crioulo guineense, Mancagne, Manjack, Sarakholé)
Dakar	57,14%	15,47%	9,52%	4,76%	2,38%	1,19%	9,52%
Saint-Louis	65,51%	27,58%	3,44%	0,00%	0,00%	0,00%	3,44%
Ziguinchor	3,61%	2,40%	1,20%	67,4 6%	4,81%	1,20%	20,48%

As pesquisas em sociolinguística demonstram que as variações no uso da língua se atribuem a factores linguísticos e extra-linguísticos. Entre estes, os factores sociais constituem os mais influentes, nomeadamente a classe social, o sexo, e a idade dos falantes (Bernstein, 1981; Labov, 1976, 1978; Moutinho, 1988). Por outro lado, a perspectiva etnográfica interessa-se

pelos fenómenos de variação de código, de uma comunidade para outra, e no interior de uma mesma comunidade no quadro de interacções verbais que são apenas um jogo de linguagem (quer se trate de várias línguas, vários dialectos ou simplesmente de vários estilos) em relação às circunstâncias exteriores (Gumperz 1971). Neste sentido, uma das características da etnografia da comunicação reside na importância decisiva concedida ao contexto físico e sociocultural, no qual se desenrola a interacção. Para esta, é importante considerar as normas comunicativas e as práticas discursivas na sua relação com o “quadro” e “sítio” nas quais elas se inscrevem.

Ao defender que “os homens e as mulheres possuem estilos interactivos diferentes”, Coates (1986: 117) evidencia a existência de diferenças na competência comunicativa entre locutores do sexo masculino e do feminino.

Por outro lado, Wardhaugh (1993) considera não haver dúvidas de que um discurso varia não somente conforme a região e a classe social, mas também consoante a idade dos interlocutores. Para Pedro (1992:119), estudar “a comunicação que tem lugar numa aula é estudar a produção de um discurso numa determinada situação, por pessoas que vêm elas próprias de situações e experiências sociais diferenciadas.”

Situando-se o nosso trabalho nesta linha de pesquisa que tenta descrever relações, no contexto de turmas etnicamente diversificadas, entre a oferta linguística – formal e informal - e o discurso dos aprendentes em aulas de língua, temos que considerar o seguinte:

- os discursos dos aprendentes são marcados por procedimentos de “transfer” e, em função de objectivos comunicativos, as intervenções dos aprendentes revelam marcas transcódicas do discurso multilingue;
- estes mesmos aprendentes produzem discursos caracterizados por enunciados total ou parcialmente produzidos em língua(s) materna(s) e/ou em língua oficial – o Francês – e/ou em língua(s) estrangeira(s);
- os aprendentes desenvolvem estratégias de interacção e mostram-se empreendedores e criativos;

Este nosso trabalho procura descrever a presença das influências contextuais e sociais na construção discursiva dos aprendentes e o lugar da interlíngua nas aulas de língua estrangeira.

PARTE II

Análise da Prática Pedagógica

Capítulo 3

A interacção Verbal em contexto pedagógico

“Falar é comunicar, e comunicar é interagir”

Kerbat-Orecchioni (1995 T.1)

1 - Enquadramento

Partindo do princípio de que um acto de fala implica alocação, isto é, a existência de um destinatário/receptor/interlocutor distinto do locutor, a interacção verbal define-se como um processo que permite à realização de enunciados que são ao mesmo tempo factor e produto de um conjunto de instâncias: os sujeitos, o espaço, o tempo, o universo de referência e o discurso anterior. Trata-se, pois, de uma troca comunicativa que supõe a existência de dois ou mais locutores que falam alternadamente (referência às permutas/tomadas de palavra), que estão empenhados na troca e que produzem sinais deste empenho mútuo mediante vários procedimentos (tomadas de palavra, elementos reguladores, gestão dos comportamentos mimogestuais, sincronização interaccional), contribuindo para uma “harmonia” conversacional. Neste processo comunicativo, há a fase de codificação em que o emissor/locutor emite um discurso que às vezes prevê, explicitamente a reacção do destinatário/receptor ou implicitamente dá conta da imagem que ele criou do seu destinatário e das competências que lhe atribui. A descodificação resultante da codificação confirma o sentido de sincronização e de complementaridade entre os actantes. E, nesse contexto, qualquer discurso é, no dizer de Kerbat-Orecchioni (1995 T.1: 13), uma construção colectiva ou uma realização interactiva em que “ l’exercice de la parole loin d’être une forme d’ “expression de la pensée”, est une pratique collective où les différents participants mettent en œuvre un ensemble de procédés leur permettant d’assurer conjointement la gestion du discours produit.”

No quadro da teorização do “princípio da cooperação comunicativa” formulado por Grice (1975: 45), o receptor/interlocutor participa directa ou indirectamente na construção do discurso do emissor/locutor mediante reguladores, aspectos paralinguísticos, não linguísticos, etc. Esta cumplicidade leva o processo interactivo a ter uma dimensão afectiva traduzida pela empatia, confiança recíproca e aceitação mútua dos actantes. Kerbat-Orechioni (1995: 28) precisa que “la parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui l’écoute” (a fala é metade a quem fala, metade a quem a ouve).

Além de não ser uma actividade passiva, a interacção constitui também um lugar de confrontos de ideias mas sobretudo de personalidades. Estas reflectem-se pela tomada de palavra que segundo Kerbat-Orecchioni (1992 T.II), é um “acto de poder”. Este “poder” manifesta-se pelo tempo de fala “ (...) celui qui parle le plus, et le plus longtemps (le plus «gros parleur») a de

grandes chances de s'assurer par là même la maîtrise de la conversation (...)” (1992: 85), pelo controlo do TU pelo discurso do EU e pela manipulação exercida por um dos locutores. Assim, na sequência estruturada de actos de fala, dizer é fazer, mas também mandar fazer. Por seu lado, J.C. Beacco (1993) sublinha as regras de interacção que dependem das comunidades de fala. Há categorias de permutas que não são universais, tal como não o são os rituais interactivos.

O padrão de interacção subjacente à relação pedagógica professor/aluno é identificado por Paul Watzlawick, Beavin e Jackson (1988: 63), investigadores do Instituto de Pesquisa Mental de Palo Alto, com o padrão de interacção complementar que é descrito por oposição ao padrão de interacção simétrica, nos seguintes termos: “No (...) caso (em que) os parceiros tendem a reflectir o comportamento um do outro (...) a sua interacção pode chamar-se simétrica. (...). No (...) caso (em que) o comportamento de um parceiro complementa o do outro, (...) dá-se-lhe o nome de complementar. Existem duas posições diferentes numa relação complementar. Um parceiro ocupa o que tem sido diversamente descrito como a posição superior, primária ou “de cima” e o outro a correspondente posição inferior, secundária ou “de baixo”. (...) Uma relação complementar pode ser estabelecida pelo contexto social ou cultural (como no caso de mãe e filho, médico e paciente, professor e aluno) (...). Num ou noutro caso, é importante enfatizar a natureza conjugada da relação, em que comportamentos dissemelhantes mas ajustados se provocam mutuamente. Um parceiro não impõe uma relação complementar a outro mas, antes, comporta-se de maneira que pressupõe o comportamento do outro, enquanto, ao mesmo tempo, fornece razões para tal comportamento: as respectivas definições de relação encaixam-se.”

Sendo uma das formas de realização do discurso da aula, a interacção é, nas palavras de Castro, Vieira e Sousa (1991: 343), um “processo comunicativo realizado verbalmente, normalmente sob forma oral, envolvendo sujeitos com papéis distintos que produzem enunciados com valor discursivo estratégico, os quais recriam um conjunto de valores físicos e simbólicos cuja relevância é estabelecida, para o contexto da aula, quer externa, quer internamente.” À luz desta afirmação, a interacção caracteriza-se por uma actividade complexa que mobiliza pessoas (com todas as características cognitivas, sociais, psicológicas...) desempenhando vários papéis e utilizando meios de comunicação verbal e não verbal permitindo a confirmação de estatutos sociais e a recriação de valores físicos. Durante este processo,

produzem-se enunciados considerados discurso. O que é um discurso? Tal interrogação leva-nos a seguir a visitar vários autores que debruçaram sobre a definição deste conceito.

Discurso

A Breve Gramática do Português Contemporâneo de Cunha & Lindley Cintra (1998: 1) define o discurso como sendo a língua no acto de execução individual. Esta definição não é unânime nos linguistas. Enquanto alguns linguistas consideram o discurso como o uso linguístico, outros resumem-no como o momento do uso linguístico. Esta divergência entre autores estabelece (várias) dicotomias conceptuais (discurso e língua, discurso e fala, discurso e texto, e discurso e enunciação) que merecem, por isso, algum espaço de reflexão sobre a linguística do discurso. Esta pode ser, assim, considerada como uma tentativa de ruptura de duas barreiras: a que impede a passagem da frase ao discurso e a que separava a língua da fala, ou melhor, dos factores sócio-históricos que a envolvem.

A linguística saussureana efectua na sua teorização uma separação entre língua e discurso. Para Saussure (1991), a língua é um sistema de signos e de regras, tesouro colectivo depositado em cada cérebro, conjunto de convenções próprias a todos os locutores de um mesmo idioma, código único e homogéneo permitindo-lhes comunicar. Esta ideia de homogeneidade de código de um grupo social foi reforçada em Curso de Linguística Geral onde Saussure (1991) destaca a natureza social da língua que é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo. A existência da língua como uma soma de sinais depositados em cada cérebro partilhados na colectividade é defendida por Genouvrier & Peytard (1974) para quem a Língua é um material linguístico, próprio de uma comunidade, organizado segundo leis próprias que regem as realizações do discurso; para dizer que o discurso reflecte as leis. Parent (1975: 45) apoia esta ideia ao assemelhar a língua a uma reserva de formas lexicais e gramaticais, onde domina uma organização estruturada e sistemática; é uma realidade psíquica. Para ele, "saber uma língua", é ter ao seu dispor, na sua memória, pronto a aparecer no caso de necessidade, um conjunto de formas em número suficiente, e os meios de se servir delas ao ligá-las. Assim, a Fala é vista como a utilização, no instante, de uma parte deste conjunto, desta reserva; é pôr em prática um certo número desses elementos, é o respeito das regras que presidem às suas relações, na construção dos sintagmas, depois das frases, dos parágrafos que formam um conjunto de frases. Por outro lado, de acordo com Genouvrier & Peytard (1974), Saussure define a língua como independente, mas na realidade, assinala que ela é ao mesmo tempo produto social e realização individual. Sendo

instrumento de comunicação, ela não pode existir sem essa independência em relação ao indivíduo. A fala saussureana é a realização por parte do indivíduo das possibilidades que lhe são oferecidas pela língua. Nesta oferta, encontram-se os problemas de linguagem (formação, audição, patologia da linguagem, etc.) cuja língua é independente deles. Se Saussure (1991) afirma que “a língua existe na colectividade sob forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos”, a língua, definida na sua independência, é um modelo abstracto que ninguém domina totalmente, e que cada um de nós usa, para a comunicação quotidiana, uma parte mais ou menos considerável do léxico da sua língua materna, que só existe nos dicionários. Assim, sendo objecto da linguística propriamente dita, ela é diferente do discurso que é um acto individual e está sujeito a factores externos, muitos deles não linguísticos e, portanto, não passíveis de análise.

Em Maingueneau (1976: 5), a dimensão (realidade) social que a língua representa é sublinhada. Não estando em função do sujeito falante, a língua é um produto (dicionário), sistemático e contingente que o indivíduo grava passivamente, nunca supõe premeditação. Por sua vez, Barros (1988) afirma que a Linguística saussureana toma a língua como seu objecto, quase sempre sem ultrapassar a dimensão da frase. Uma linguística do texto ou do discurso tornou-se necessária quando se desperta o interesse pelo texto como um todo, mais do que a simples soma de frases. Ao citar Saussure (1969), a autora considera que língua e fala, linguístico e extra-linguístico, fizeram da linguística a ciência da língua – “social, essencial, tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade (Saussure, 1969:21)” – relegando para o extra-linguístico a fala – “acessória e mais ou menos acidental, acto individual de vontade e inteligência (Saussure, 1969:22)” – as suas relações com a “etimologia”, com a “história política”, com “instituições de toda espécie, a Igreja, a escola, etc. (Saussure, 1969: 29)” (Barros, 1988:2).

Guespin (1971:23) considera que um olhar lançado a um texto do ponto de vista da sua estruturação em língua faz dele um enunciado e que o estudo das suas condições de produção o torna um discurso. (enunciado = texto estruturado em língua; discurso = condições de produção de um enunciado). No pensamento deste autor, o discurso é o resultado de um processo em que intervêm elementos constituintes para sua consecução. Esses elementos referem-se ao texto estruturado, à língua, ao enunciado e às condições de produção.

Sendo fundamental na realização de um discurso, a enunciação é no dizer de Greimas & Courtés (s.d.) a instância de mediação que produz o discurso, ou seja, que realiza a passagem das estruturas semióticas narrativas às estruturas discursivas. Ducrot (1980), por seu lado, reforça esta ideia ao definir a enunciação pelo duplo papel de mediação ao converter as estruturas narrativas em estruturas discursivas e ao relacionar o texto com as condições sócio-históricas da sua produção e da sua recepção. Assim, ao distinguir o texto, abstracto, do discurso, realizado, o autor defende que cabe à enunciação transformar o texto em discurso e por ele se responsabilizar.

Barros (1988:5) considera que, por meio da enunciação, se faz: uma abordagem interna do texto que é um reconhecimento dos mecanismos e regras de engendramento do discurso; uma análise externa do contexto sócio-histórico, em que o texto se insere e de que, em última instância, cobra sentido.

Partindo dessas considerações, entende-se então por discurso “um dos patamares do percurso de geração de sentidos de um texto, o lugar onde se manifesta o sujeito da enunciação e onde se pode recuperar as relações entre o texto e o contacto sócio-histórico que o produziu” (Gregolin 1995:17). Em outras palavras, o discurso define-se como o processo de realização de todo um conjunto que implica um sistema de expressão potencial (língua), um contexto sócio-histórico e um emissor.

Ao inscrever-se nesta perspectiva, Maingueneau (1976:7) lembra que é bom estabelecer um denominador comum às várias definições do termo discurso, bastante polissémico e muito usado em textos sobre a linguagem. Ele começa por definir a Língua, como sendo um conjunto de palavras dotadas de um sentido fixo e transparente (repertório de sinais combinados sistematicamente); realidade social, produto (dicionário), sistemático, contingente. A fala é, pelo contrário, um acto individual de vontade e de inteligência. Assim, a língua é uma realidade social e a fala uma realidade individual. Ao separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório e mais ou menos accidental.

Neste sentido, Ducrot (2003:4) vê na Língua um modo de vida social que se confunde com a existência quotidiana pelo que é um jogo com as suas regras. Assim, a língua deixa de ser considerada como um código, isto é um instrumento de comunicação da maneira saussureana. Segundo Bourdieu (1982:13), aceitar o modelo saussureano e os seus pressupostos é tratar o mundo social como um universo de trocas simbólicas e reduzir a acção num acto de comunicação que, como a palavra saussureana, é destinada a ser decifrada mediante um cifra

ou um código, língua ou cultura. Por conseguinte, vários papéis existem no acto de fala (língua) que o locutor pode desempenhar ou impor ao interlocutor. É o exemplo do uso do “eu” condicionando o do “tu”, que constitui uma aprendizagem e um exercício permanente de reciprocidade, que Benveniste, citado em Ducrot (2003:3), resume na presença da intersubjectividade.

Benveniste (1966:253-266) caracteriza o discurso pelas relações que se estabelecem entre indicadores de pessoa, tempo, espaço do enunciado e a instância da sua enunciação. Assim, é no discurso que a língua, sistema social, é assumida por uma instância individual, sem, porém, se dispersar em infinitas falas particulares. Segundo ele, coexistem no discurso o sistema da língua e as marcas da opção individual da sua realização que, muito apropriadamente, denominou subjectividade na língua. Esta marca de subjectividade foi relatada em Courtés (1991:10-11) que se refere à oposição entre língua e fala (F. de Saussure) e entre língua e discurso (E. Benveniste) para definir a língua e a fala ou discurso. Para ele, a língua é um conjunto de regras de organização subjacentes à língua natural que se identifica pura e simplesmente com as estruturas imanentes como postulam, tão unanimemente, as ciências da linguagem, enquanto a fala ou discurso é uma elaboração/produção concreta do sistema linguístico, quando este está a cargo, assumido, até transformado, pelo locutor, no seu acto de fala.

Assim, ao considerar os caracteres que permitem opor língua e fala, entende-se que a frase não depende da língua mas da fala, lugar da actividade e da inteligência.

Bourdieu (1982:15-16) sublinha que a gramática só define parcialmente o sentido de um discurso. Para ele, a determinação completa do significado do discurso opera-se na relação com um mercado linguístico. Ele defende que não é a “língua” que circula no mercado linguístico entendido como lugar das interacções verbais, mas, discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo pelo lado da produção, na medida em que cada locutor se faz um “idiolecta” com a língua comum, e pelo lado da recepção, na medida em que cada receptor contribui para produzir a mensagem que ele percebe e aprecia ao importar nela tudo o que faz a sua experiência singular e colectiva. Para dizer que o discurso, além de enfrentar as influências dos actores (locutor, receptor), é também marcado pelas condições do contexto e das experiências que cada actor traz em si⁷

⁷ Refere-se ao papel actualizador de um leitor de texto defendido por Eco Humberto (1983) que sublinha que um texto é constituído por espaços e pertence ao leitor/receptor preenchê-los com a sua experiência pessoal ou colectiva.

Nesta óptica de construção colectiva, Gee (1990:142-143) realça a inclusão de regras sobre como agir, falar e escrever no discurso. Ele afirma que os discursos “são sempre modos de representar” (através de palavras, acções, valores e crenças), a pertença a um grupo social específico (pessoas que se associam com outras partilhando o mesmo tipo de interesses, objectivos e actividades). O discurso é, pois, a representação das marcas socioculturais e históricas de uma pessoa (sociedade em miniatura). Pennycook (1994) partilha esta ideia ao sublinhar que, se a língua fosse portadora de diferenças culturais, as culturas francesas, canadianas (do Quebec), belgas (da Valónia) seriam semelhantes e isso seria a mesma coisa para todas as culturas anglófonas, hispânicas ou lusófonas. Não são, pois, as palavras ou a sintaxe que são as únicas portadoras de alteridade cultural mas sobretudo os usos que se faz delas para argumentar, contar, administrar, informar, etc. É o discurso que vai marcar essas diferenças. Neste sentido, Garcia da Silva (1996:95) considera o discurso como instituição social⁸ e o leitor como um ser nativo, utilizando seus conhecimentos prévios e suas “ferramentas cognitivas”.

Na perspectiva de respeito pela sociedade, Zandwais (1990:11) afirma que “a realidade vem, a cada dia, nos mostrar que não temos o direito de dizer tudo o que precisamos ou queremos, em qualquer circunstância, sob pena de sermos punidos, ou ainda, marginalizados pela sociedade.” Para este efeito, Ducrot (1987:57) distingue dois conjuntos na política do uso da língua, do funcionamento da significação da linguagem verbal:

- componente linguístico, ao qual pertencem todas as palavras que carregam um semanticismo generalizado, independentes do seu contexto de ocorrência ou das situações comunicativas em que ocorrem os enunciados.
- componente retórico (discursivo), do qual fazem parte as palavras ou enunciados que, especificamente contextualizados, veiculam sentidos implícitos ao serem proferidos dentro de uma situação de interacção verbal.

De um modo geral, o discurso consiste num “processo dinâmico de produção de sentidos”, e a sua análise segundo Hoyos-Andrade (1995: 1), editor responsável da revista Alfa, só é a “explicação dos mecanismos de engendramento de tais sentidos” que ele considera como estudo da linguagem “acima da frase”. Esta reflexão conduz-nos à próxima etapa do nosso estudo dedicada à análise do discurso.

⁸ Por Instituição Social entende-se regras, normas, valores, modos de exprimir-se: são as particularidades socioculturais de um grupo evoluindo em vários contextos

2 - Análise do discurso

A análise do discurso tomou força na década de 1970. O seu desenvolvimento significou a passagem da Linguística da “frase” para a Linguística do “texto”. O estudo do texto passou a ocupar o lugar central nos estudos linguísticos devido à tomada pela Análise do Discurso de uma unidade maior do que a frase. Assim, de acordo com Greimas (1975), o texto é formado por uma estrutura que articula diferentes elementos e constitui um sentido coeso e coerente. Para Gregolin (1995:15-17), ele possui três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. A maneira, o modo como esses níveis são discursivizados diferencia o texto do discurso. Assim, analisar o discurso, nas palavras deste autor, é “... tentar entender e explicar como se constrói o sentido de um texto e como esse texto se articula com a história e a sociedade que o produziu.”

Em Greimas & Courtés. (s.d.), a concepção do discurso e a sua análise centram-se em três pontos decisivos: a relação do discurso com a enunciação e com as condições de produção e de recepção; o discurso como lugar, ao mesmo tempo, do social e do individual; a articulação entre narrativa e discurso, isto é, o discurso constituído sobre estruturas narrativas que o sustentam. Analisar o discurso é pois, estar diante da questão de como ele se relaciona com a situação que o criou. Neste sentido, a análise do discurso em Maingueneau (1983:6) consiste em saber se a relação entre o sentido das frases de um texto e as suas condições sócio-históricas é algo de secundário ou é constitutivo desse mesmo sentido, independentemente da ilusão que pode ter o locutor de que a significação do seu discurso coincida com o que ele “quer dizer”. Da opinião deste autor, é preciso correlacionar o discurso com a situação que o criou, isto é, analisar a relação entre o sentido das frases de um texto e as suas condições sócio-históricas. Estas comportam os campos da língua (Linguística) e da sociedade, centro de afirmação da história e das ideologias⁹.

É, pois, analisar as condições de produção ao escrutinar as formações discursivas que revelam uma ideologia de uma determinada classe social. Neste sentido, Pêcheux (1990) confirma que uma sociedade possui várias formações ideológicas (“formação ideológica”) ou “condições de produção do discurso” (o que se pode e se deve dizer em determinada época, em determinada sociedade), e a cada uma delas corresponde uma “formação discursiva”. Nesta mesma ordem de ideias, com sua análise automática do discurso, Pêcheux & Fuchs (1975:11), revelam que as formações discursivas são componentes de formações, por sua vez relacionadas com condições

⁹Entende-se por ideologia, um conjunto de representações dominantes numa determinada classe dentro da sociedade. É a visão do mundo de determinada classe, a maneira como ela representa a ordem social (a existência de uma variedade de classes engendrou várias ideologias que condicionam diversas representações da ordem social).

de produção específicas que englobam o mecanismo de colocação dos protagonistas e do objecto do discurso e as características múltiplas de uma situação concreta. Portanto, compreender os contextos sociais do uso linguístico é esforçar-se para entender o uso da linguagem no seio das estruturas sociais e ideológicas que organizam a sociedade.

Assim, as subjectividades humanas e o uso linguístico constituem uma expressão de uma produção realizada em contextos sociais e culturais, orientados por formas ideológicas e desigualdades sociais.

Por outro lado, a análise do discurso e a das conversas (conversacional) interessam-se principalmente pelo discurso oral, e mais especificamente pela análise das conversas naturais. Uma das consequências das análises da conversa foi um questionamento de um princípio fundador da linguística moderna, representada precisamente pela tradição generativista, a saber o recurso à intuição do sujeito falante para avaliar os dados. Nesta tradição (generativista), a análise do discurso recebeu uma “acepção particular” porque se opunha à uma análise da frase. Trata-se de compreender a gramática do discurso (oposta à gramática da frase) cujo objecto é constituído essencialmente pelos problemas de sintaxe transfrásica (anáfora, co-referência etc.).

Em França, a análise do discurso centrou-se principalmente na extra-linguística no sentido tradicional, isto é, ocupava-se de tudo que a linguística saussureana não tratou. São factos de fala (discursos), factos contextuais (condições de produção, circulação, seus efeitos), sobretudo factos de significado (implícita ideológica). É uma abordagem centrada numa lexicologia ou lexicométrica (do ponto de vista formal) e sociopolítica do discurso (interpretação) (do ponto de vista semântico) como defendem Marcellesi (1971) e Pêcheux (1975) que pertence mais à sociologia da linguagem do que a linguística «stricto sensu».

Na tradição anglo-saxónica com a Escola de Birmingham (Sinclair e Coulthard 1975), a análise do discurso corresponde a um certo tipo de análise de conversa. É a partir de interacções em sala de aula (professor – alunos) que o seu modelo foi elaborado, baseado numa visão hierárquica e funcional da conversa: o princípio é definir um certo número de categorias ou de unidades conversacionais e de relações (funções) que essas unidades podem realizar. Neste sentido, a análise do discurso tem por objectivo principal descrever a estrutura hierárquica da conversa: diferentes unidades conversacionais que a compõem (troca, intervenção, acto de fala) e diferentes relações ou funções (ilocutórias e interactivas) entre essas unidades, constituindo a organização estrutural da conversa. Esta análise visa formular, por um lado, condições sobre o

encadeamento dos diferentes constituintes conversacionais (condições da prossecução da conversa) e, por outro, condições do seu fecho.

Se é bem claro que a estrutura de uma conversa é determinada pela natureza ritual da interacção ou pelo quadro ele mesmo da interacção, uma pragmática do discurso autêntico também está centrada na relação entre factos argumentativos e factos conversacionais. Portanto, a pragmática linguística interessou-se por três domínios de pesquisa:

- O estudo de diferentes tipos de acto de linguagem qualificados de actos elocutórios (Austin 1970) e das suas condições de uso. Sendo reveladores do tipo de acções realizadas por e na actividade enunciativa (promessa, ordem, questão, asserção, baptismo/baptizado etc.), os actos elocutórios têm por propriedades essenciais o ser submetidas a condições de uso que determinam em que medida um acto de fala é apropriado ao contexto ao que pertence.
- O estudo de diferentes meios linguísticos de que dispõem os locutores para comunicar o acto e a fala. (a realização explícita ou implicitamente do acto – a interpretação do acto elocutório do locutor ligada ou não à presença de marcas linguísticas ou pelo contrário determinada pelo único contexto de enunciação).
- E o estudo dos encadeamentos dos actos de fala no discurso em geral e na conversa em particular. É estudar as condições que definem não a “apropriedade” contextual dos actos de fala, mas a sua “apropriedade” co-textual isto é a sua pertinência em relação aos outros actos de fala constituindo o seu co-texto.

Destacam-se também três grandes categorias pragmáticas do discurso: asserção, interrogação e ordem. Para Benveniste (1966:130), trata-se de três grandes modalidades que reflectem três comportamentos fundamentais do homem quando fala e age pelo discurso sobre o seu interlocutor:

- comportamento assertivo do locutor na transmissão do conhecimento ao “outro”;
- comportamento interrogativo do locutor na obtenção da informação do “outro”;
- comportamento imperativo do locutor na transmissão da ordem ao “outro”;

São, pois, funções inter-humanas.

Por outro lado, a teoria da argumentação desenvolvida por Anscombe e Ducrot (1983) dedicou-se ao estudo dos operadores e conectores argumentativos que têm função de conectar actos de fala (sendo unidades de natureza pragmática) e realizar actos de argumentação. São actos que obrigam o interlocutor a interpretar os enunciados como tantos argumentos para certas conclusões (implícitas geralmente) visadas pelo locutor. Nesta perspectiva, a ideia de Ducrot

(2003) é então a de caracterizar o sentido de um enunciado a partir de instruções argumentativas.

É sintomático, nesta perspectiva, constatar que quase todas as abordagens da conversa se reclamaram de uma linguística da fala (por oposição a uma linguística da língua, na sua acepção saussureana) ou de uma linguística da performance (oposta, no paradigma chomskiano, a uma linguística da competência). É neste sentido que os trabalhos de origem sociolinguística (de tradição variacionista em Labov (1976 e 1978), ou da etnografia da comunicação com Gumperz e Hymes (1972), Gumperz (1989)) influenciaram fortemente a tradição conversacionalista, e até provocaram a tentação, no campo da linguística, de uma linguística «interacionista» (Kerbrat-Orecchioni 1995, Vion R. 1992).

3 - Descrição e análise da interacção verbal

3.1 - Alguns estudos sobre a interacção verbal em contexto pedagógico

A interacção na sala de aula, particularmente na aula de língua, tem sido identificada como um campo fértil em investigações linguísticas. Nos últimos anos, segundo Amor (2001:66), “os fenómenos comunicativos no contexto da sala de aula têm sido objecto de estudo visto ser meio de aprendizagem geral a todas as disciplinas e, portanto, parte intrínseca no que diz respeito ao processo pedagógico.”

A situação de sala de aula constitui, portanto, para os linguistas um contexto em que a língua em uso é observável. Assim, o estudo da língua em aula tem objectivos tanto educacionais como linguísticos.

A abordagem linguística da interacção verbal conduz à análise do discurso particularmente dos discursos dialogados. Nos últimos trinta anos, vários investigadores se interessaram pela utilização da língua em contexto pedagógico. Assistimos, portanto, a uma proliferação de modelos ou grelhas de análise da interacção na sala de aula (Allwright & Bailey, 1991; Nunan, 1991). São trabalhos de linguística no contexto pedagógico que dizem respeito particularmente à análise do discurso. Entre eles, destacam-se os sistemas de Bellack e al (1966), Barnes (1969), Flanders (1970), Halliday (1973) e Sinclair & Coulthard (1975) que tratam de dados linguísticos. No entanto, Kramsch (1984) considera outros modelos como adaptações desses.

Bellack e al (1966) propõem uma análise das ocorrências de fala que tem mais funções discursivas do que pedagógicas. O seu sistema de interacção pode ser descrito em termos de movimentos, que podem ser de estruturação/solicitação, resposta ou de reacção. As

intervenções integram em geral um, dois movimentos ou três movimentos. Neste caso, a sequência deve ter um movimento de resposta ou de reacção seguido de novos movimentos de estruturação e de solicitação. Esses movimentos combinam-se para formar ciclos de ensino. Um ciclo de ensino típico/formal começaria por um movimento de estruturação ou solicitação seguido de um movimento de resposta da parte do aprendente e acabaria num movimento de reacção do ensinante.

Barnes (1969) descreve um sistema baseado em dois aspectos da interacção: a participação dos alunos e as perguntas do professor. O autor sublinha uma fraca participação dos alunos que colocam poucas perguntas. Lembra que predominam questões “factuais” sobre as de “raciocínio” da parte do professor.

Graças a um sistema de codificação estrita, Flanders (1970) define dez categorias (estabelecidas em função dos diferentes estatutos/funções do locutor, da sequência dos enunciados no discurso e da sua inteligibilidade) de comportamentos pedagógicos podendo influenciar directa ou indirectamente o aprendente. A maior característica deste sistema reside na análise da iniciativa e da resposta que constituem aspectos da interacção entre duas ou muitas pessoas.

Com o seu modelo sócio-semântico e funcional, Halliday (1973) pretende examinar, a partir do estudo da linguagem em contexto e da distribuição das suas macro-funções – ideacional, interpessoal, textual -, como se realiza a estrutura social, como se transmitem os valores, como se definem os papéis, como se manifestam os modelos de conduta. Entre os outros modelos, nota-se o “integrativo” de Edmondson (1981), o funcional da escola de Birmingham (Sinclair, Coulthard, e al.) e o funcional hierárquico da escola de Genebra (Roulet e al) centrado particularmente na conversa.

Assim a linguística funcional sistémica de Halliday e os diferentes modelos foram até agora elaborados para dar conta da organização estrutural das conversas.

O modelo de Sinclair & Coulthard (1975) estuda a relação entre o comportamento do ensinante e a performance dos aprendentes, assim como a natureza do discurso escolar em geral. Sua grelha, formada por fileiras hierarquizadas, consoante o princípio linguístico, permite evidenciar a especificidade do discurso pedagógico e a sua estrutura comunicativa. Tem também a especificidade de ser aplicada a outros tipos de conversa com uma natureza dissimétrica como é o caso da situação pedagógica. Este modelo, segundo Kramsch (1984), tenta descrever o nível cognitivo da interacção.

O modelo proposto e defendido por Sinclair & Coulthard (1975) visa explicar como se processam fenómenos específicos da interacção (distribuição e alteração de papéis, introdução de tópicos discursivos, mecanismos de controle do discurso, etc.) organizando-se em cinco fileiras: a lição, a transacção, a troca, o movimento e o acto. A unidade minimal de análise é o acto sendo a lição a mais larga. Esta evolui consoante a matéria, o professor e o público. Quanto à transacção, ela é constituída por trocas realizadas em movimentos. Por movimento, entende-se uma categoria que representa uma contribuição coerente para a interacção, servindo fundamentalmente a realização de um objectivo determinado: iniciar uma troca verbal, responder à abertura de uma troca verbal, avaliar uma resposta, focalizar ou enquadrar uma troca verbal. Assim, com a evolução metodológica do ensino das línguas, aparece a necessidade de desenvolver novas ferramentas de observação e de análise do discurso didáctico. Os modelos de Flanders (1970) e Barnes (1969), considerados hoje clássicos, eram centrados na interacção na sala de aula de língua como uma série de acontecimentos linguísticos ou pedagógicos isolados. Com Sinclair & Coulthard (1975), colocamo-nos numa perspectiva diferente que é a da análise do discurso já referida anteriormente. Nas últimas décadas, com as abordagens comunicativas, as categorias de COLT (Communicative Orientation of Language Teaching, in Allwright e Bailey (1991)) permitem determinar em que medida uma actividade é orientada para a comunicação. Este sistema toma em consideração a utilização dos documentos autênticos, as actividades de grupo e as características discursivas e sociolinguísticas da língua em questão. Para além da abordagem linguística, a etnografia e a sociologia contribuíram para a análise da interacção verbal em contexto pedagógico.

Mehan (1979) no seu modelo etnometodológico considera a organização da aula em dois eixos: o horizontal (sequências obtidas de enunciados do professor e dos alunos) e o vertical (hierarquia das funções atribuíveis aos mesmos enunciados). A organização sequencial tem a ver com o “desenvolvimento da aula na temporalidade, do início até ao fim” e a hierárquica à “montagem da lição nos seus componentes” (Mehan 1979:18)

Bernstein (1981), com o seu modelo sociológico procura explicar a génese do discurso pedagógico no seio do sistema social global e descrever os princípios e as regras do seu funcionamento, no contexto de transmissão (a sala de aula).

A aplicação destes modelos de análise tem ajudado os professores a perceber melhor o tipo de comunicação que efectivamente se estabelece na sala de aula, assim como tem fornecido vasto material para reflexão e conseqüente melhoria das práticas.

Este inventário de abordagens (linguística, etnográfica e sociológica) conduz-nos à etapa seguinte dedicada à parte descritiva e analítica da interacção verbal em contexto pedagógico a partir das transcrições de aulas de PLE/2 no Senegal.

3.2 - Estrutura dos discursos

Falar da estruturação do discurso da aula em contexto exolingue de ensino-aprendizagem leva-nos a escrutinar a organização da interacção verbal. Constituindo um dos resultados do discurso da aula, a interacção verbal é uma actividade complexa que mobiliza sujeitos (com todas suas características cognitivas, sociais, psicológicas...), desempenhando vários papéis e utilizando meios de comunicação verbal e não verbal que permitem a confirmação de estatutos sociais e a recriação de valores físicos.

Para descrever a estruturação do discurso nas diferentes aulas observadas, baseamo-nos no sistema de análise de Bellack e al (1966) e adaptámo-lo ao contexto do nosso estudo para descrever a interacção em termos de movimentos. Sendo assim, temos três grandes movimentos pedagógicos a saber:

- a abertura que consiste em estruturar e colocar perguntas no sentido de abrir um espaço para o aprendente intervir;
- a resposta, que é uma reacção do aluno à pergunta solicitada; e
- o fechamento que permite avaliar, rectificar e ajudar individualmente o aprendente na sua resposta, antes de encerrar a sequência para depois abrir uma outra.

A partir da descrição desses movimentos, verificaremos se a interacção verbal em contexto exolingue de ensino-aprendizagem do PLE fica marcada por uma organização sequencial (sequências encaixadas) onde a progressão ordenada é feita segundo Mehan (1979) a partir do mecanismo de atribuição da palavra. Será também altura de definir as funções desses movimentos que desenham os papéis e estatutos institucionais e sociais dos sujeitos, e delimitam o espaço e tempo de fala de cada um dos intervenientes.

Estruturação dos discursos por turma

A turma do ensino médio **3e A** está no último ano de um ciclo (1º), no qual se inicia o ensino-aprendizagem do PLE/2 que dura dois anos lectivos. É uma turma de 27 alunos numa faixa etária compreendida entre os 15 e os 19 anos. A maioria dos alunos é do sexo masculino (70,37%). Licenciada, a professora **A** tem uma formação profissional de 1 ano na ENS e ainda

não esteve em Portugal. Com 36 anos de idade, tem um tempo de serviço compreendido entre 4 e 10 anos.

A gravação da aula, em que se apresentavam conteúdos relacionados com um texto retirado do manual "Português Sem Fronteiras 3", durou 57 minutos e 51 segundos (3471 segundos).

Com 25 sequências, registaram-se nesta aula 305 movimentos pedagógicos, produzidos pela professora (172) e pelos alunos (133). As maiores frequências correspondem aos movimentos de abertura da professora e aos de resposta dos alunos. Há uma percentagem considerável de movimentos de fecho da professora, mas fracas representações dos de abertura dos alunos e dos de resposta da professora. Assim, enquanto a professora intervém a cada 20 segundos, os alunos reagem a cada 26 segundos com uma média de 4,92 movimentos. Esta aula caracteriza-se então por uma frequência de um movimento a cada 11 segundos.

A turma **TLe B** está no último ano do ensino secundário (2º ciclo), que dura três anos lectivos e em que se inicia e/ou consolida o ensino-aprendizagem do PLE/2. É uma turma que está no 3º ou 5º ano de ensino-aprendizagem do PLE/2 e é constituída por um público heterogéneo de 39 alunos numa faixa etária compreendida entre os 18 e os 23 anos. A maioria dos alunos é do sexo masculino (58,84%) %. Sem estadia em Portugal, a professora **B** é titular de um mestrado e tirou uma formação profissional de 2 anos na FASSTEF. Com 33 anos de idade, dispõe de um tempo de serviço de 3 anos.

Foi gravada uma aula durante 22 minutos e 10 segundos (1330 segundos), ao longo dos quais se desenrolou um debate sobre a poligamia no contexto senegalês.

A transcrição desta aula revelou 13 sequências e um total de 179 movimentos pedagógicos distribuídos entre a professora (110) e os alunos (69). As mais fortes representações referem-se aos movimentos de abertura e fecho da professora e aos de resposta dos alunos. Enquanto a professora intervém a cada 12 segundos, os alunos reagem a cada 19 segundos com uma média de 1,76 movimentos. Esta aula caracteriza-se por uma frequência de um movimento em cada 7 segundos.

Ainda na turma **TLe B'** do liceu de Pikine foi gravada uma outra aula cuja actividade pedagógica se centrava num debate sobre o casamento no contexto senegalês. A gravação durou 36 minutos e 15 segundos (2175 segundos).

Constituída por 15 sequências, a transcrição desta aula revelou um total de 344 movimentos pedagógicos distribuídos entre a professora (198) e os alunos (146). Registam-se fortes representações dos movimentos de abertura e fecho da professora e dos de resposta dos

alunos. É uma aula caracterizada por uma média de um movimento em cada 6 segundos. A professora toma a palavra a cada 10 segundos e os alunos a cada 14 com uma média de 3,74 movimentos.

A turma **TLe C** está no último ano do ensino secundário (2º ciclo). É uma turma que está no 3º ou 5º ano de ensino-aprendizagem do PLE/2 e é constituída por um público heterogéneo de 29 alunos com idades compreendidas entre os 18 e os 23 anos. A maioria dos alunos é do sexo masculino (68,96%). Titular de um mestrado, o professor **C** tirou uma formação profissional de 2 anos na ENS e já esteve em Portugal. Ele tem 42 anos e dispõe de um tempo de serviço de 13 anos.

A gravação da aula, em que ocorreu uma apresentação de conteúdos através da exploração do texto "*Escavidão. Uma praga que persiste*" durou 34 minutos e 05 segundos (2045 segundos) Com um total de 139 movimentos pedagógicos, distribuídos entre o professor (87) e os alunos (52), a transcrição desta aula revelou 8 sequências. Os movimentos de abertura e fecho do professor e os de resposta dos alunos apresentam as percentagens mais elevadas.

Caracterizada por uma frequência de um movimento em cada 14 segundos, esta aula revela o domínio da palavra pelo professor que intervém ao cada 23 segundos enquanto os alunos reagem ao cada 39 segundos com uma média de 1,79 movimentos.

Turma do ensino médio, a **3e D** está no último ano de um ciclo (1º). É uma turma composta por um público heterogéneo de 42 alunos numa faixa etária compreendida entre os 15 e os 19 anos. 52,38% dos alunos são do sexo masculino. Sem estadia em Portugal, o professor **D** é titular de um DUEL II e fez uma formação profissional de 2 anos na FASSTEF. Com 30 anos de idade, tem um tempo de serviço de menos de 3 anos.

A gravação da aula, em que se apresentava um trabalho de casa, durou 31 minutos e 36 segundos (1896 segundos) e revelou 265 movimentos pedagógicos distribuídos entre o professor (120) e os alunos (145) num total de 16 sequências. Esta aula caracteriza-se por uma frequência de um movimento em cada 7 segundos. Os alunos registam uma média de 3,45 movimentos e tomam a palavra a cada 13 segundos, enquanto o professor só intervém a cada 15 segundos. Assim as maiores frequências referem-se aos movimentos de abertura e resposta dos alunos e aos de abertura e fecho do professor.

Nesta mesma turma, em Ziguinchor, foi gravada uma segunda aula (**3e D'**) durante 9 minutos e 32 segundos (572 segundos).

A transcrição desta aula revelou 3 sequências em que se contabiliza um total de 111 movimentos, feitos pelo professor (28) e pelos alunos (83). Esta aula fica marcada pela maior frequência dos movimentos de abertura e resposta dos alunos e pela menor frequência de movimentos de abertura e fecho do professor. A cada 5 segundos regista-se um movimento. A frequência é mais visível nos alunos que reagem a cada 6 segundos com uma média de 1,97 movimentos. O professor só intervém a cada 20 segundos.

A turma **TLe E** está no último ano do ensino secundário (2º ciclo), em que se inicia e/ou consolida o ensino-aprendizagem do PLE/2. É uma turma que está no 3º ou 5º ano de ensino-aprendizagem do PLE/2 e é composta por um público heterogéneo de 41 alunos numa faixa etária compreendida entre os 18 e os 25 anos. A maioria dos alunos é do sexo masculino (53,65%) %. O professor **E** é titular de uma licenciatura e esteve durante 6 meses em Portugal. Ele tirou uma formação profissional de 1 ano na ENS e tem 41 anos de idade sendo 14 de tempo de serviço.

A gravação de 28 minutos e 33 segundos (1713 segundos) mostra uma aula em que se apresentava conteúdos a partir da exploração do texto "*Suíça: seis por cento dos desempregados são portugueses*".

Na transcrição desta aula, registam-se 7 sequências e um total de 148 movimentos pedagógicos distribuídos entre o professor (109) e os alunos (39). As mais fortes representações figuram nos movimentos de abertura e fecho do professor e nos de resposta dos alunos. Em cada 11 segundos acontece um movimento. Assim, o professor intervém a cada 15 segundos, enquanto os alunos reagem a cada 43 segundos com uma média de 0,95 movimento por aluno.

A seguir o quadro recapitulativo dos movimentos pedagógicos das turmas visitadas.

Quadro 70

Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em cada aula gravada

		Movimentos				
Turmas – Cidades	Intervenientes	Abertura	Resposta	Fecho	Total	%
3e A Dakar	Professora	116	1	55	172	56,39
	Alunos	1	132	-	133	43,61
	Total	117	133	55	305	100
TLe B Pikine	Professora	76	-	34	110	61,45
	Alunos	1	68	-	69	38,55
	Total	77	68	34	179	100
TLe B' Pikine	Professora	157	3	38	198	57,56
	Alunos	12	133	1	146	42,44
	Total	269	136	39	344	100
TLe C Saint-Louis	Professor	65	1	21	87	62,59
	Alunos	1	51	-	52	37,41
	Total	66	52	21	139	100
3e D Ziguinchor	Professor	59	5	56	120	45,28
	Alunos	46	97	2	145	54,72
	Total	105	102	58	265	100
3e D' Ziguinchor	Professor	14	1	13	28	25,22
	Alunos	37	43	3	83	74,78
	Total	51	44	16	111	100
TLe E Ziguinchor	Professor	74	-	35	109	73,65
	Alunos	-	39	-	39	26,35
	Total	74	39	35	148	100

O quadro em cima detalha o registo total dos movimentos pedagógicos recolhidos nas diferentes turmas das três regiões visitadas. Foram contabilizados pelo lado dos professores (7), 561 movimentos de abertura, 252 de fecho e 11 de resposta, e pelo lado dos alunos (259), 563 movimentos de resposta, 98 de abertura e 6 de fecho.

A maior participação dos alunos ocorre nas duas sessões de apresentação de trabalho de casa, seguidas das aulas de debate na turma **3e D** do CEM Lyndiane em Ziguinchor. Foi a altura em que se registaram fortes percentagens de movimentos de abertura e resposta nos alunos e

baixas taxas de tomada da palavra pelo professor. Esta situação explica-se pela natureza das actividades das aulas (apresentação de trabalho de casa, debate) que permitiu conceder espaço e tempo aos alunos. Estes, apesar de terem idade acima da exigida (dos 13 aos 16), sentem-se mais á vontade, mais empreendedores. Não dispondo de materiais didácticos (manual escolar, dicionários), de biblioteca escolar e, oriundos de famílias cujos níveis escolares e situações profissionais dos pais não são dos melhores, os alunos só têm formalmente contacto com a língua portuguesa na sala de aula. Segundo os dados recolhidos através dos inquéritos dirigidos ao público aluno, a grande maioria dos inquiridos não possui em casa livros escolares escritos em Português. Seu suposto contacto com a língua portuguesa fora da escola diz respeito à “Música” (referindo-se ao crioulo cantado na música cabo-verdiana e guineense). O facto de tomarem a palavra para iniciar interacções verbais no sentido de colocar perguntas de ordem essencialmente lexical explica o seu desejo de aprender e de adquirir conhecimentos linguísticos, ferramenta indispensável para participar nas situações de comunicação.

Pelo contrário na turma **TLe B** do liceu Canada de Pikine, apesar de a aula ser reservada ao debate, não houve tão elevada percentagem de movimentos nos alunos. Este fenómeno explica-se pelo facto de o debate ter sido dirigido pela professora que distribuía a palavra, concedia espaço e tempo, regulava a actividade e avaliava as intervenções dos alunos. Os alunos, por sua vez, encontram-se em situação de deficiência linguística e cultural (referimo-nos a uma virtude sociológica, o “kersa” - pudor no sentido de vergonha -) que bloqueia sua iniciativa de tomada da palavra.

Por outro lado, as outras aulas consistiam na exploração de textos em que se notava a liderança dos movimentos dos professores sobre os dos alunos. Embora se trate de ciclos e regiões diferentes, não se revela muita capacidade empreendedora nos alunos; parecem sujeitos não retroactivos. A atitude passiva deles não contribui muito para a construção do discurso da aula, mas revela uma organização social em que são os adultos/ensinantes que exercem o poder de dominar (através do domínio da palavra) sobre as crianças/alunos. Estes são então “aquisidores” e consumidores de normas linguísticas perante um professor de língua estrangeira em contexto exolingue que goza de seu duplo estatuto (detentor de saber e transmissor).

Para resumir, as gravações das aulas das turmas visitadas confirmam o predomínio dos movimentos de abertura (estruturação e solicitações) do professor e uma forte representação dos de respostas dos alunos. Com este desequilíbrio notável nos diferentes movimentos, confirma-se a distribuição desigual da palavra entre os sujeitos. Concluímos que estamos

perante uma situação dialéctica em que o professor é o emissor/locutor/transmissor e os alunos receptores/interlocutores/"aquisidores". Esta nota confirma a ideia de que em matéria de ensino-aprendizagem os papéis são definidos no princípio, antes do arranque da actividade lectiva. Estamos pois perante "uma espécie de rotina encadeada" (Pedro, 1992:85). Do ponto de vista escolar, o professor de PLE parece ter o monopólio do saber, dos conhecimentos linguísticos para poder dirigir a sessão de interrogatório; socialmente, ele tem um estatuto que a instituição lhe deu que é o de mandar, instaurar a ordem na sala de aula. Aos alunos, cabe-lhes adquirir conhecimentos, cumprir ordens, ser obedientes e submissos. Com esses papéis sociais e pedagógicos definidos, temos, então uma organização e institucionalização do poder e da dominação.

Uma situação dessas não favorece uma troca de papéis que determina uma certa autonomia dos aprendentes em contexto etnicamente diversificado de ensino-aprendizagem do PLE/2.

Mas, de uma certa forma, a situação descrita acima suscitou a nossa curiosidade levando-nos a pormenorizar os movimentos dos sujeitos envolvidos e suas funções em contexto sociopedagógico.

3.3 - Movimentos pedagógicos dos actuates

3.3.1 - Professor

Os movimentos dos professores centram-se essencialmente na abertura e fecho através de mecanismos discursivos que condicionam o desenvolvimento da interacção verbal.

No caso do nosso estudo, predominam os movimentos de abertura. Lugares estruturais, eles são essencialmente movimentos de solicitação que percorrem a aula toda. Geralmente caracterizadas por frases interrogativas, as solicitações têm um lugar decisivo no desenrolar das actividades: norteiam o andamento da aula, avaliam a aquisição de conhecimentos, controlam a aprendizagem. Este aspecto avaliativo leva alguns professores a iniciar a aula por solicitações. Passamos a exemplificar com os enunciados seguintes extraídos da transcrição da gravação Gr A da aula de PLE/2 da turma **3e A**:

/ P – Hoje é [_]

As – Sexta-feira [_]

P - 8 de [_]

As - 8 de Maio [_]

P – Sim!

A - de 2009

Uma aluna escreve a data no quadro

P – Sexta-feira, 8 de Maio de 2009. [_ _] Prenez le texte d’hier [_ _] Oçam bem vou ler o texto. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Com este ritmo, justifica-se a desproporção das percentagens das solicitações da professora **A** em relação às intervenções dos alunos. No entanto, antes de solicitar respostas, os professores fazem um enquadramento no sentido de situar o problema através de movimentos de estruturação que precedem os de questionamento repetido várias vezes. Os enunciados seguintes extraídos da transcrição da gravação Gr B' de aula de PLE/2 da turma **TLe B'** exemplificam esta descrição:

/ P – Mas, o que, o que reparamos, o que vemos aqui no Senegal, há homens que se casam com até cinco, cinco ou seis ou sete mulheres. O que é isso? Qual é a religião? Qual é a religião que diz [_] /

/ P – Mas o meu problema, vemos homens polígamos que continuam a ter amantes. Como podemos explicar este fenómeno? Vemos homens que têm várias mulheres em casa, como disse, então, mas continuam a ter amantes fora de casa. O que justifica isso? Não! Diz rapidamente! [_] Eles não [_]? Ndiaye! /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B')

Estamos, assim, perante movimentos que evidenciam o papel introdutório reservado ao professor que define e “organiza o contexto para actuação subsequente” (Pedro 1992:54).

Ao iniciar as solicitações por movimentos de estruturação, os professores tentam lembrar e contextualizar as suas perguntas. Para galvanizar os alunos da **3e A**, a professora **A** não hesita em referir e justificar em Francês a presença do observador na aula em termos facilitadores do estabelecimento de relações interpessoais:

/ P – Derrière o senhor Samba Ndiaye. Taisez-vous!

As – Bom dia, senhora!

P – Bom dia! [_] *Il vient du Portugal pour enregistrer votre manière de parler, pour voir si vous savez bien prononcer, si vous parlez bien le Portugais, donc il faut parler fort pour qu’il puisse enregistrer ce que vous dites. Reprends, on n’a rien entendu, et il faut parler fort! /*

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Relativamente aos movimentos de fecho ou fechamento dos professores, eles são normalmente provocados por atitudes verbais ou corporais dos alunos solicitados. Na aula de PLE/2 da turma **TLe B’**, a professora **B’** intervém para “modificar e/ou avaliar o que já foi dito” (Pedro, 1992: 54). É um processo que suscita uma avaliação seguida de um fecho e/ou de uma abertura de uma outra interacção. Considere-se, a propósito, o extracto seguinte da transcrição da gravação Gr B’:

/ P – Sim! Isto é a causa económica. Ela diz que as mulheres, as meninas que vocês estão, não querem viver com os pais do marido. Vocês obrigam o marido a tomar ou comprar o apartamento. Isto não é evidente. Sim! Outra argumentação? Sim! /

A maioria dos movimentos de fechamento tem frequentemente o objectivo de avaliar a prestação dos alunos. Procedendo à validação das operações de paráfrase realizadas pelos alunos, esta avaliação verbal, na maior parte das vezes positiva, faz-se em Português e Francês para encorajar o aluno na sua resposta como sublinha o extracto a seguir da transcrição da gravação Gr A:

/ P – Oui! Continuez! /

/ P – Verdadeira. Sim! Donc, vous mettez V. Milú está a ler o seu horóscopo. Reprends la phrase, Samba! /

/ A₁₂ – Frija

P – Oui! /

Também por intermédio de interjeições, a professora **A** reage num tom de voz exclamativo para chamar atenção:

/ P – Euh! [_] Dasy! Lé! /

/ P – “Ponha!” “Despir as gabardinas.” Samba! [_ _] Umh! [×××] /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Até utiliza o Francês para dissuadir ou manter a ordem com a utilização de enunciados imperativos levantados nos extractos seguintes da transcrição da gravação Gr A:

/ P – *On n’entend rien, fort!* /

/ P – *Derrière* o senhor Samba Ndiaye. *Taisez-vous!* /

Há casos em que os movimentos de fecho ou fechamento constituem uma ajuda da professora no sentido de orientar as respostas dos alunos. Na passagem a seguir, extraída da transcrição da gravação Gr A, em tom exclamativo, a professora **A** recorda de maneira implícita que a resposta figura no texto:

/ **A10** – Verdadeira. “A Astrologia é uma ciência precisa e exacta”

P – Qual é a frase que justifica esta resposta? Cissokho! Texto! /

Para incentivar a turma a reagir, a professora retoma o início da resposta e repete as palavras-chave das solicitações para canalizar o aluno na sua actuação. É o exemplo dessas duas sequências da transcrição da gravação Gr A da aula de PLE/2 da **3e A**:

/ P – Fri [_]

A12 – Frija

P – Oui! /

/P – Sim! “Coloque [_] os verbos entre parênteses no tempo adequado”. “É bom que chegar a horas. É bom que chegar a horas.” Cissokho!

A2 – “É bom que chega a horas.”

P – “É bom que [_] /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Outra finalidade dos movimentos de fechamento consiste na correcção da pronúncia dos alunos. Ao pronunciar correctamente as palavras mal lidas pelos alunos, o professor age para rectificar

sem dar instruções. Desta forma, o professor ajuda o aluno interrogado a bem pronunciar. É uma acção não só dirigida para o aluno interrogado, mas também para a turma toda. São exemplos disso os extractos das transcrições das aulas de PLE/2 nas turmas **TLe C** e **3 e A**:

/A5 – “... cruentes”

P – “cruéis”

A5 – “cruéis ... pedaço”

P – “pedaço”

A5 – “pedaço... sem conher”

P – “sem comer”

A5 – “sem comer as crianças da minha iyade”

P – “idade”

A5 – “idade bria, brianca”

P – “brinca!”

A5 – “brianca”

P – Não! “brinca!”

A5 – “brinca com utros”

P – “outras!” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

/ A4 – “entesses, ...”

P – “interesses”

A4 – “ambora...”

P – “embora”

A4 – “ateingir...”

P – “atingir”

A4 – “atingir os fins.”

A5 – “O que é que echta a fazer, Milú?”

P – “O que é que estás a fazer, Milú?”

A5 – “O que é que estás a fazer, Milú?”

A4 – “Estás sempre a gozer comigo, ...”

P – “gozar” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

O recurso ao Francês pela professora **A** em **3e A**, no decorrer das actividades da aula, ajuda os alunos nas suas prestações. As duas passagens seguintes servem de ilustração:

/ **A2** – Verbo predizer no presente do indicativo.

P – Sim! Verbo predizer no presente do indicativo. Qual pessoa? *Quelle personne?*

As – *Troisième.* /

/ **P** – *Oui!* Terceira pessoa. “Redacção: Dê os ingredientes e depois prepare o prato seguinte: “Mafé””

A32 – Senhora!

P – [X] *les ingrédients et votre manière de préparer* /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Verifica-se, assim, que a maioria dos movimentos pedagógicos dos professores são de abertura/estruturação e fechamento/reacção e/ajuda individual), notando-se nas aulas uma fraca representação de movimentos de resposta na sua actuação. As raras vezes em que tal se regista, esses movimentos nas aulas referem-se a:

- uma retribuição de um cumprimento aos alunos que acabaram de entrar na sala de aula:

/ **As** – Bom dia, senhora!

P – Bom dia! [...] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

- uma substituição de um aluno ao tomar a palavra e responder no lugar dele: ao ocupar uma vaga numa interacção verbal entre alunos, o professor **D** intervém para ajudar individualmente o aluno em dificuldade:

/ **A5** – O que significa “houvesse”?

A1 – U!

A5 – “houvesse”

P – “houvesse” é o verbo, é o verbo conjugado no imperfeito do conjuntivo. Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

- uma atribuição da palavra pela professora:

/ **P** – Qual é a vantagem? Claro que há vantagens de ter uma mulher que trabalha. Sim!

A10 – *Madame!*

P – Sim! / (Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Todavia, maioritariamente, os movimentos de solicitação caracterizam as aulas todas. É de notar também o uso do Francês nas intervenções dos sujeitos. Teremos oportunidade abordar o recurso e o lugar desta língua no espaço aula de PLE/2.

3.3.2 - Alunos

Os alunos tomam menos a palavra em aula de PLE/2. As suas principais intervenções traduzem-se em movimentos de resposta que, no caso do nosso estudo, são em número de 563. Compostos na sua globalidade por frases declarativas, os movimentos de resposta implicam então uma relação recíproca com movimentos de solicitação e ocorrem em relação a eles (Bellack e al 1966). São o resultado das inúmeras solicitações dos professores. Constituem confirmações ou infirmações das informações solicitadas pelos professores. Nas sequências de leitura nas turmas **3e A** e **TLe C**, os movimentos de resposta dos alunos são caracterizados pela repetição de palavras mal pronunciadas:

/ **A4** – “enteresses, ...”

P – “interesses”

A4 – “ambora...”

P – “embora”

A4 – “ateingir...”

P – “atingir”

A4 – “atingir os fins.” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ **A3** – “embarcações o pohão”

P – “com o porão”

A3 – “porão ... num espaço exíguo, exigo...”

P – “exíguo”

A3 – “exíguo...case”

P – “quase”

A3 – “quase” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

Por sua vez, na actividade de exploração do texto em estudo na aula de **PLE/2** em **TLe C**, as respostas dos alunos são também uma repetição, neste caso das frases do texto para reforçar as declarações deles:

/A20 – Os escravos, [o aluno vai ler uma parte do texto] “os escravos dos séculos passados pensam nos navios negreiros, aqueles embarcações precárias de madeira, com o porão apinhado de escravos assustados, confinados num espaço exíguo, em imundície quase inimaginável” e os escravos dos tempos modernos “são principalmente crianças e mulheres, obrigados a trabalhar duro tecendo tapetes, construindo estradas, cortando cana ou mesmo como prostitutas.” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

Neste mesmo sentido, o incentivo à repetição das passagens do texto em estudo foi levantada na turma **3e A**. A professora **A**, na tentativa de reforço de respostas, pede referências no texto no sentido de ajudar os alunos nos seus movimentos de resposta, que são uma mera reprodução do conhecimento já existente:

/ P – Qual é a frase que justifica esta resposta? Cissokho! Texto!

A2 – “Estás a gozar comigo, mas olha que a astrologia é uma ciência precisa...”

P – *Ou! Continuez!*

A2 – “ que tem as suas regras e medidas e embora tenha uma parte subjectiva, esta é diminuta.” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Numa perspectiva de reciprocidade, as solicitações da professora **A** condicionam as respostas dos alunos. Ao solicitar um movimento de resposta na actividade de conjugação, os alunos reagem com uma grande simplicidade, dando apenas os verbos conjugados e soltos:

/ P – Frijam, frijam. “Seguir” Mbengue!

A16 – Sigo, segues, segue

P – Presente do conjuntivo!

As – Senhora! Senhora! Siga! Siga!

A17 – Siga, sigas, siga /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Por outro lado, na sequência de leitura de trabalho de casa, destacam-se alguns exemplos de reformulação de respostas com a intervenção da professora **A** que ordena o uso do imperativo:

/ A4 – Seca a carne, [X], lava carne, corta pimenta...

P – *Les autres, taisez-vous!*

A4 – [X X X]

P – *Reprends! Les autres, vous écoutez et donc vous mettez les verbes à l’impératif.*

A4 – Trinca a carne na tigela, lava a carne, corta pimenta, mistura carne com pimenta, ajota pouco sel, ajota pouco [X...] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Estes movimentos, na sua globalidade, denotam a actuação dependente e passiva, e uma limitação dos alunos em aula de PLE/2. É bom lembrar que os movimentos de resposta dos alunos passam pela qualidade das perguntas dos professores. Daí a necessidade de abordar a seguir as funções dos movimentos pedagógicos dos actuates.

3.4 - Funções dos movimentos pedagógicos

A sala de aula de PLE/2 apresenta-se como uma micro-sociedade onde interagem activamente diversos actores utilizando a linguagem que “constitui ela própria um contexto social, governado pelo *curriculum* e actuando através dos materiais de ensino (Lundgren, 1977)”. Produto do discurso oral em contexto pedagógico, a linguagem é um processo em construção transportando vivências, hábitos, lacunas e contradições dos actuates envolvidos.

Assim, a relação entre as funções da linguagem e a organização dos sistemas linguísticos é, segundo Halliday (1973), um traço geral da linguagem humana, pois tais sistemas são abertos à vida social. Neste sentido, Halliday (1973) regista três macro-funções que, de acordo com Pedro (1992: 65), “... representam a terceira fase no desenvolvimento da linguagem desde a infância até ao estado adulto.” Elas actuam simultaneamente em textos e designam-se “ideacional”, “interpessoal” e “textual”.

A ideacional é a função da representação da experiência, um modo de modelar a “realidade” na língua: os enunciados remetem a eventos, acções, estados e outros processos da actividade humana por meio de relação simbólica. Essa função trata da expressão linguística do conteúdo ideacional, presente em todos os usos da linguagem – independente do uso que se faz da linguagem, os recursos ideacionais são explorados em seu potencial para expressar um conteúdo.

A função interpessoal refere-se ao significado da perspectiva de sua função no processo de interacção social, da língua como acção. Essa função, que trata dos usos da língua para expressar relações sociais e pessoais, está presente em todos os usos da linguagem, assim como a função ideacional.

A função textual relacionada com aspectos semânticos, gramaticais, estruturais, que devem ser analisados no texto com vistas ao facto funcional, uma vez que a selecção de estruturas textuais

se relaciona com contextos sociais de interacção. A gramática é o mecanismo linguístico que opera ligações entre as selecções significativas derivadas das funções linguísticas, realizando-as em estrutura unificada.

As três macro-funções estão inter-relacionadas, e quaisquer textos podem ser analisados sob cada um desses aspectos. Isso significa que todo enunciado é multifuncional na sua totalidade, serve simultaneamente a diversas funções. Nesse sentido, a linguagem é funcionalmente complexa. As estruturas linguísticas não “seleccionam” funções específicas isoladas para desempenhar; ao contrário, expressam, de forma integrada, todos os componentes funcionais do significado.

No entanto, na perspectiva de descrever o processo de ensino, Lundgren e Lidén (1977) utilizaram o trabalho de Halliday como base para estabelecer um sistema de classificação dos modelos de linguagem. Dividiram cada macro-função em várias sub-funções integrando os modelos de linguagem tanto do professor como dos alunos. Nesta divisão, constata Pedro (1992: 65), “o termo representativo corresponde à função ideacional.”

Assim, para o modelo do professor, temos quatro funções.

A **reguladora** agrupa três opções: a regra implícita (fazer o que não é permitido), a ameaça, que concerne às reprimendas (se fazes isto ou aquilo, acontece isto) e o controle emocional (fico triste ou alegre ou zangado etc. se fizeres isto). Esta função tem as mesmas opções no modelo do aluno.

A **instrucional** que se compõe de duas sub-funções: a transferência de mensagem (referência a processos, abstracções, pessoas, objectos, qualidades, estados e relação com o mundo real) e a função administrativa que consiste em dar ordens e valor organizacional (“peguem nos vossos cadernos de exercícios”).

A **avaliativa** concentra-se em três situações. A primeira acontece quando se trata de uma pergunta ligada ao tópico e que requer uma resposta evidente. A segunda é quando a pergunta não está ligada ao tópico e que requer uma resposta aberta. E a última ocorre quando se trata de confirmação de uma resposta certa ou errada feita pelo aluno.

E a **social** que aparece na comunicação desligada do tópico tratado.

Para o modelo do aluno, regista-se sete funções divididas em sub-funções.

A **instrumental** reduz-se ao voto do aluno “eu quero” que passa pela necessidade de ajuda (quando o aluno chama atenção para obter ajuda), pelo pedido de autorização, pelo pedido de isenção, e pelo desejo de um objecto.

A **reguladora** consiste no controle de comportamento e assemelha-se à do professor com a regra implícita, a ameaça ou reprimenda, e o controle emocional.

A **interaccional** configura a dialéctica tu e eu através da comparação (fiz isto assim, tu como fizeste) e do desejo de cooperação (podemos fazer isto juntos?).

A **pessoal** refere-se a si próprio com a expressão de individualidade e a expressão do estado de saúde.

A **heurística** refere-se ao mundo que o rodeia. Efectua-se pela exploração e iniciação.

A **imaginativa** abre o caminho inventivo do aluno através de resposta aberta que não está no âmbito da matéria tratada e que pode conduzir a um diálogo aberto.

E a **representativa** que se resume à evidência de resposta certa ou errada, e à transferência de mensagem.

Partindo do enquadramento do modelo de linguagem proposto por Halliday (1973) e do sistema de classificação de Lundgren e Lidén (1977), tentámos a seguir descrever as funções da linguagem mais representativas dos actantes em sala de aula de PLE/2.

A partir do pressuposto de que a comunicação em sala de aula “torna-se fixa e rotineira” (Pedro, 1992:62), não é de ignorar o poder da palavra que o professor detém ao abrir e fechar as interacções verbais. Com actos directivos, as perguntas dos **professores** levam os alunos a realizarem uma determinada acção. São movimentos em que se nota uma acção incentivadora dos professores que solicitam reacções verbais ou físicas dos alunos.

O uso do incentivo como estratégia discursiva permite aos professores avaliar os conhecimentos e informações que os alunos são supostos ter. Assim, verifica-se uma **função avaliativa** em três situações. Quando os professores solicitam informação cujo conteúdo está ligado ao tópico ou tema da aula. É o exemplo dos enunciados seguintes extraídos da transcrição da gravação Gr A:

/ P – Qual é a frase que justifica esta resposta? Cissokho! Texto! /

/ P – “Punha!” *C'est quel temps?* /

A pergunta relacionada com o tempo do verbo conjugado estabelece uma ligação ao tópico que está a ser estudado.

Por outro lado, acontece que a professora **A** coloca uma pergunta que não está ligada à matéria no sentido de verificar a assiduidade de um aluno. É uma intervenção **social** que aparece na comunicação desligada do tópico tratado:

/ P – [_] *Où est Tassirou ? Il n'est pas jamais là !* /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

E, por fim, o professor, nas suas solicitações, confirma se a resposta do aluno está certa ou errada:

/ P – É “punha?” /

/ P – *Ouï! Continuez!* /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Também se verifica uma **função instrucional** nos movimentos dos professores. Na aula de PLE/2 da turma **3e A**, antes de iniciar a actividade de leitura, a professora **A** dá um recado em francês aos alunos. Neste momento de enquadramento, ordena os alunos que recorram ao material didáctico (o texto) já existente.

/P – *Prenez le texte d'hier.* [_] *Oiçam bem, vou ler o texto.* /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

No sentido de transferir a mensagem certa, a professora **B** num tom directivo ordena o aluno **A19** para rectificar a expressão para marcar um acordo ou desacordo. É um movimento interventivo permitindo à professora de cumprir sua função instrutiva de transmissão de conhecimentos:

/P – Pela inveja das mulheres. Sim, boa intervenção! Sim, os outros! Sim!

A19 – Estou acordo

P – Está de acordo. Diz “estou de acordo” ou “não estou de acordo”.

A19 – Estou de acordo [X]

P – Sim! Outra argumentação! Mariama! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Uma outra função identificada é a **reguladora**. É uma função que legitima o poder (controle) da professora sobre os alunos. Ao usar a língua francesa, a professora gere a disciplina na sala de aula e solicita respostas metalinguísticas. Com esta estratégia discursiva, a professora naturaliza a ordem na sala de aula e as relações de desigualdade (Fairclough, 1985):

/ P – *Assane Ndiaye! À ta place!* /

/ P – *Tu vas sortir, hein! [X] Maintenant, à quel temps sont conjugués les verbes? /*

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

/ P – Silêncio! Adèle! Cala-te! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

/P – Chuut! Acabou? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Nesses enunciados, revela-se uma relação de dominação aceite por ambas as partes que Gramsci (1971), Hall e al (1977) conceptualizam em hegemonia.

Perante a produção de vários discursos mediante seus movimentos e funções que delimitam os papéis dos professores, confirma-se as “relações de classe” (Bernstein, 1981: 327) que regulam a distribuição do poder e os princípios de controlo. Pode-se dizer que existe uma organização e institucionalização do poder e da dominação social, política e cultural em contexto exolingue do ensino-aprendizagem do PLE/2.

A função **representativa** lidera nos movimentos de resposta dos **alunos**. A explicitação de uma resposta certa ou errada a uma pergunta do professor sobre o tópico tratado constitui uma resposta evidente (transferência de mensagem).

Assim, as respostas como actos ilocutórios representativos têm o objectivo de relacionar os alunos com o valor de verdade da proposição que é expressa. Na tentativa de representar conhecimentos, os alunos retomam passagens do texto em estudo que são meras “operações de reformulação e paráfrase” (Castro e Dionísio 2002: 19). É o exemplo dos enunciados seguintes extraídos nas transcrições das gravações Gr A e C das aulas de PLE/2 das turmas **3e A** e **TLe C** em que a reformulação surge como estratégia de descoberta da resposta mais adequada ou certa:

/ P – “O astrólogo não é subjectivo”. “O astrólogo não é subjectivo.” Sim!

A2 – Astrólogo “é o papel do astrólogo na interpretação de um tema. Aí ele é intuitivo, inspirado, subjectivo e influenciador.” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/A2o – Os escravos, [o aluno vai ler uma parte do texto] “os escravos dos séculos passados pensam nos navios negreiros, aqueles embarcações precárias de madeira, com o porão apinhado de escravos assustados, confinados num espaço exíguo, em imundície quase inimaginável” e os escravos dos tempos modernos “são principalmente

crianças e mulheres, obrigados a trabalhar duro tecendo tapetes, construindo estradas, cortando cana ou mesmo como prostitutas.” / (Extracto da transcrição da gravação Gr C)

Ao repetir textualmente passagens do texto, os alunos revelam deficiências argumentativas, sinónimas de carências em competências linguísticas. Neste sentido pergunta-se se constrói sentidos.

Outra função sublinhada nos movimentos dos alunos é a **instrumental** (pedido de autorização). Às perguntas da professora **A**, os alunos reagem ao pedir autorização para falar:

/ **As** – *Moi! Madame! Moi! Madame! Madame!* Senhora!

P – *Tu as travaillé avec* [X]

A34 – Senhora! Senhora! [_] Senhora! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A certa altura, identifica-se a função **imaginativa** nos movimentos de resposta dos alunos. Na situação de debate na turma **TLe B'**, um movimento de resposta de um aluno referindo a um tema fora do âmbito da matéria tratada conduziu a um diálogo aberto:

/ **P** – Então, porquê? Isma diz que é a mulher. Então, há aqui um problema vocês têm que argumentar para... sim, para convencer os outros. Vamos! Isma, a culpa é para as mulheres, então porquê?

A3 – Uma mulher não marido, *pas* de marid *quoi*, como wolof “mbarane” [_]

T – // // Risos.

P – Vamos, vamos tentar definir a palavra “mbarane”. Então, que pode ser “mbarane”? “mbarane” é quê? Vamos, sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Estamos perante um processo comunicativo realizado verbalmente em que estão envolvidos sujeitos com papéis distintos e em que se negociam assuntos até a introdução de temas fora dos seleccionados. Com a introdução de um novo tema mediante a palavra wolof “mbarane¹⁰”, abre-se e instaura-se uma outra discussão assente na definição e explicação do enunciado referido. Este papel imaginativo de que se reveste este movimento de resposta mostra capacidades interactivas dos alunos em contexto intercultural de ensino-aprendizagem do PLE/2.

¹⁰ Prática/comportamento que consiste em coleccionar vários namorados para fins económicos

De um modo geral, as respostas dos alunos podem significar que não lhes foi concedido um espaço suficiente para movimentos de solicitação. Daí se justifica a função dada aos alunos que é a de receptor perante o professor emissor.

Partindo da descrição da estruturação e das funções dos diferentes discursos, impõe-se uma reflexão sobre o espaço e os papéis dos sujeitos envolvidos.

3.5 - Espaço e Papéis dos actuates

O envolvimento dos actuates no trabalho interactivo suscita partilha e negociação e construção de sub-espacos de actuação. As elevadas percentagens dos movimentos pedagógicos dos professores evidenciam a maior ocupação, da sua parte, do tempo de fala e do espaço de actuação pedagógica.

Com o tempo de fala do professor largamente superior ao dos alunos, não se nota um espaço para estes ocuparem outros papéis nas interacções verbais. Esta situação explica-se pela fraca percentagem dos movimentos de abertura dos alunos comparativamente aos seus de resposta, espaço reduzido para se expressarem. O único papel reservado para eles é do receptor, interlocutor, destinatário, "aquisidor".

É o exemplo das 3 situações de apresentação de conteúdos e exploração de textos (**3e A**, **TLe C** e **TLe E**) em que não foi concedido aos alunos um espaço suficiente para movimentos de solicitação. Assim a estruturação dos discursos segue o "padrão pergunta-resposta" (Pedro, 1992:58). É uma rotina em que compete ao professor abrir e fechar a interacção, e aos alunos por sua vez responder às solicitações:

/ P – [X] Quais são as razões em geral que levam uma pessoa a emigrar? Uma pessoa a abandonar a sua, a sua terra para ir tentar a sorte noutra terra? Sim!

A14 – [X] a pobreza

P – Sim! Pode ser a pobreza, ok! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Nesses enunciados extraídos da transcrição da gravação Gr E da aula de PLE/2 da turma **TLe E**, nota-se que a abertura da interacção foi feita pelo professor **E** através de uma série de perguntas. Um aluno responde e o professor **E** avalia a resposta antes de fechar.

Um outro exemplo com o extracto a seguir:

/ P – Aqui no texto. Explique o título do texto dizendo se concorda ou não. Sim!

A6 – Concordo com o título do texto porque [_]
P – Título o texto. Porquê a escravidão é uma praga que persiste?
A6 – Porque escravidão é uma forma de servidão com muito [_]
P – Escravidão é uma [_]
A6 – uma furma, uma furma de servidão
P – de servidão. Escravidão tem mesmo sentido de servidão /
(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

Por outro lado, os enunciados seguintes extraídos da transcrição da gravação Gr A da aula de PLE/2 da turma **3e A** descrevem a organização sequencial da interacção verbal em que a professora **A** coloca uma pergunta ao nomear um aluno **A2**. Este responde para ouvir depois a avaliação da professora que volta a fazer mais uma solicitação. É, pois um encadeamento em que não houve troca de estatuto. Confirma-se a hierarquia institucional demonstrada pelo respeito dos papéis:

/P – Cissokho! “Deva”
A2 – “Deva” verbo dever no presente do conjuntivo.
P – Sim! “Prediz” Cissokho!
A2 – Verbo predizer no presente do indicativo.
P – Sim! Verbo predizer no presente do indicativo. /
(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

No entanto, no decorrer das perguntas do professor realizadas sob a forma interrogativa, abre-se algum espaço para a participação dos sujeitos na interacção em que se destacam algumas situações de troca de papéis na tentativa de representar conhecimentos. São momentos em que os sujeitos não se deram conta de mudança de estatuto. A oferta de espaço que lhes foi concedida constitui um momento de libertação e de afirmação. Parecem sujeitos soltos que tentam exprimir-se sem condicionamento.

As raras situações de troca de papéis identificadas referem-se às actividades de apresentação de trabalho de casa seguida de debate nas turmas de **3e D** e **TLe B**. A estruturação dos discursos revela que o ritual não foi respeitado pelos vários sujeitos. A abertura e o fecho não foram reservados para o professor, pelo contrário os papéis foram distribuídos entre alunos e professor. Além de falarem mais, os alunos efectuaram mais movimentos de abertura e de resposta do que os professores:

/A5 – O que significa “houvesse”?

A1 – U!

A5 – “houvesse”

P – “houvesse” é o verbo, é o verbo conjugado no imperfeito do conjuntivo. Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

O aluno A5 pergunta, o professor D, perante a hesitação do aluno A1 e repetição da solicitação pelo A5, decide substituir o interlocutor e responder:

/A1 – Cheikhna!

A12 – O que significa “lugar”? “lugar”?

A1 – “lugar”! *Une place!*

P – “lugar”! *Une place, un lieu /*

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

O aluno A1 abre ao dar a palavra a A12 que coloca sua pergunta. O A1 responde ao deixar espaço ao professor para confirmar e fechar:

/A14 – “nosso”

P – “o nosso!”

A1 – *c’est oï?*

P – É o adjectivo possessivo, Siaka! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

O aluno A14 pergunta, o professor exclama ao repetir a solicitação, outro aluno A1 responde por uma outra pergunta solicitando a localização do enunciado. Esta acção dá oportunidade ao professor para voltar à carga para responder e fechar. Nesta situação, o professor D desempenha o papel de interlocutor ao responder à solicitação do aluno A14. Estamos num momento de troca de papéis entre os sujeitos.

Esta situação de troca de papéis entre alunos fica mais nítida na transcrição a seguir:

/A2 – O professor de Português na Lisboa, mas eu quero que tua filha sou na minha...

A5 – Escola!

A2 - na minha escola.

A3 – Ah! És o professor de Marie!

A2 – Sim! Sim!

A3 – Como está?

A2 – Está bem!

A3 – Como, como se passa escola de Portugal? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

O aluno **A2** abre. Um grupo de alunos (**As**) ajuda o **A2** terminando a frase. **A3** responde num tom exclamo-interrogativo. **A2** confirma ao deixar espaço para **A3** colocar uma pergunta. **A2** responde e **A3** abre de novo. Esta situação de troca de papéis aconteceu porque não se revelou um poder de conservação da palavra pelo aluno **A2** que ao longo da interacção mudou de estatuto. Ele abriu a sequência e depois ficou a responder. O emissor/locutor torna-se receptor/interlocutor e vice-versa. Temos, então, uma situação em que os papéis não são fixos nem definidos antes. Esta troca de papéis involuntária levantada nesta situação de diálogo entre alunos demonstra que nenhum dos sujeitos ficou agarrado no seu suposto estatuto.

Baseando-nos na delimitação dos “sub-espacos” (Castro, 1987:68) e do tempo para os sujeitos envolvidos no trabalho interactivo, resumem-se os papéis seguintes a saber:

- o professor de Português, Língua Estrangeira/Segunda é transmissor de conhecimentos, modelo de uso da LE e representante das normas a ensinar. Neste sentido, desempenha uma função prioritária de mandar respeitar a norma da língua a ensinar. Produtor de discursos para exposição ou descrição do objecto a ensinar, é também obrigado a mandar produzir discursos. Seu duplo estatuto (detentor de saber e transmissor) justifica então sua omnipresença no espaço aula e sua viva ocupação do tempo de aula marcada pelas solicitações. Nestas, que decorrem em contexto de interacção, revela-se o carácter sistematicamente avaliativo da correcção linguística das frases dos alunos, muitas vezes colocando o conteúdo da comunicação em segundo plano;

- os alunos, na sua maioria, são receptores/interlocutores passivos, aquisidores de conhecimentos, consumidores de normas linguísticas.

Em suma, em contexto exolingue de ensino-aprendizagem do PLE/2, os papéis respectivos dos parceiros do acto educativo parecem estar ligados às concepções da língua a ensinar/aprender e às relações pedagógicas que resultam nele. Assim, os estatutos ou papéis institucionais dos intervenientes ficam definidos sendo o professor que coloca perguntas e o aluno que as deve responder. Cabe ao professor introduzir novos temas de discurso e controlar qualquer iniciativa de introdução de outros objectos feita pelos interlocutores. A abertura de uma aula é reservada ao docente e o fecho da interacção acontece quando ele usa o seu direito de tomar a palavra

para introduzir formas rituais de fecho das trocas. O funcionamento do questionamento conduz a que a permuta da palavra seja determinada pelo ensinante para que haja uma sincronização interaccional contribuindo para uma “harmonia” conversacional (Kerbat-Orecchioni, 1995 T.1). Esta colaboração entre sujeitos resume-se no “princípio de cooperação” (Grice 1975:45) e na partilha do discurso entre esses para confirmar a complementaridade discursiva (Kerbat-Orecchioni 1995 T.1). Nota-se que os sujeitos com papéis definidos estão envolvidos na produção e recepção de enunciados, respeitando a alternativa dialógica. Neste sentido de trabalho interactivo destaca-se a “competência interactiva” (Mehan 1979) dos alunos e o poder de dominação afirmada e disfarçada do professor.

No entanto, na ocupação e cedência do “espaço sala de aula constroem-se subespaços, definidos pelo controlo que sobre eles podem exercer ou exercem os sujeitos – em termos gerais esse controlo é maior por parte dos transmissores e menor por parte dos aquisiidores; a relação entre os subespaços e, em consequência, entre aqueles que os controlam pode aparecer regulada por uma maior ou menor insularidade.” (Castro1987:68). Apesar da redução do espaço e da delimitação do tempo, os alunos tentam representar conhecimentos que são meras repetições das normas a ensinar. Neste sentido pergunta-se se se constrói sentidos em contexto pedagógico na medida em que os alunos, parecendo particularmente atentos à gestão dos constrangimentos discursivo-pragmáticos, persistem em fazer erros de codagem ao nível da frase. Por conseguinte, anota-se que o desenvolvimento das competências de comunicação dos alunos em Português, Língua Estrangeira/Segunda, nomeadamente ao nível da oralidade é afectado pela delimitação do espaço aula e do tempo de fala, por um lado, e, por outro, pela definição e reconhecimento dos papéis dos actantes.

Capítulo 4
**O multilinguismo na construção do discurso
pedagógico**

Este capítulo articula-se em oito partes em que se procura analisar o discurso pedagógico em aula de PLE/2 através da descrição do papel da variedade linguística caracterizante do contexto em estudo na construção discursiva dos diferentes intervenientes. Deste modo, depois de uma génese, apresenta-se uma categorização dos discursos dos actores, por nível e região, seguida de uma caracterização do lugar das línguas na produção discursiva dos sujeitos. Isso permite-nos abordar a interculturalidade através do estudo das interlínguas, da adaptação verbal, do diálogo das culturas que proporciona o reconhecimento e aceitação de formas de dizer. Possibilita-nos ainda lançar um olhar sobre a competência comunicativa, antes de concluirmos com a análise do tempo discursivo por aula, nível e região.

1 - Génese

Tendo como referência a natureza interactiva e dialógica das permutas verbais mãe-bebé caracterizada por uma escolha de palavras, uma limitação do vocabulário e regras para cumprir, Marinez de Jimenez (1991: 195) descreve o discurso pedagógico nesses termos: “D’un point de vue historique, nous dirons que le discours pédagogique est une dérivation du “genre premier” qu’est l’échange verbal mère-enfant. Il est à l’origine un discours parlé. Devenu institutionnalisé le discours de transmission a pris certaines caractéristiques plus spécialisées, peut-être plus explicites ou conscientes, liées plutôt aux rapports socio-culturels. Il a déterminé un contenu spécifique à transmettre et à faire acquérir.” Pois, ao tornar-se institucionalizado, este discurso de transmissão apresenta características relacionadas com a escolha de palavras, limitação do vocabulário e regras para cumprir. Indissociável da noção de interrogação, o discurso pedagógico caracteriza-se então pela intenção interactiva e insere-se “dans un contrat d’échange verbal basé sur un contrat de croyance, qui compte sur la volonté commune des partenaires de la communication scolaire.” (Jimenez, 1991:197). Neste contexto de associação do discurso pedagógico à interacção verbal em que se procede a operações de influência recíproca, de estímulo e vontade comum de troca entre parceiros, o discurso pedagógico é, na senda de Castro (1987:223), marcado pela existência de uma configuração particular dos factores da intervenção verbal (ou seja, dos sujeitos – locutor e alocutário – do espaço, do tempo e do conteúdo ou tópico da comunicação), configuração determinada, essencialmente, pelas próprias condições de produção e determinante de práticas discursivas exclusivas deste contacto. É, pois, uma prática discursiva manipuladora das intenções de actos de fala, isto é, caracterizada pelas

interrogativas que têm o objectivo “de fazer o aluno dizer, como dizer o que o professor quer e, sobretudo, fazer com que alguém diga.”

Sendo um discurso de transmissão, o discurso pedagógico assenta no princípio de interacção institucionalmente marcado, em que cada um dos sujeitos intercomunicantes no acto pedagógico usufrui de um estatuto previamente definido e interage de acordo com as normas que lhes estão subjacentes. Este estatuto é notável na produção de categorias. Apresentador, solicitador, transmissor, avaliador, organizador e gestor são estatutos reservados ao professor. São papéis/estatutos administrativos e sociais que fortalecem o poder e controle do professor em espaço aula. Ao aluno ou grupo-aluno, cabe-lhe o estatuto de respondente às solicitações do professor e aquisidor de conhecimentos.

Assim, como discurso de transmissão do saber, intencionalmente interactivo, ritualizado e dissimétrico hierarquicamente, o discurso pedagógico é um discurso de autoridade que obedece a rotinas enunciativas, que coloca enunciador e co-enunciador, locutor e interlocutor, professor e grupo-aluno num mesmo quadro de convivência discursiva, decorrente de práticas pré-estabelecidas e contratualmente aceites. A propósito do discurso de autoridade, ocorrem-nos algumas considerações de Bourdieu (1982:60-61) “Les discours ne sont pas seulement (...) des signes destinés à être compris, déchiffrés; ce sont aussi (...) des signes d’autorité destinés à être crus et obéis. (...) Toute structure sociale est présente dans chaque interaction (et par là dans le discours).” Referindo à presença da estrutura social em qualquer interacção, o autor classifica as relações sociais como sendo “rapports de pouvoir symbolique où s’actualisent les rapports de force entre les locuteurs ou leur groupes respectifs.” (1982:13-14)

Nesta mesma linha, e sabendo que a divisão social do trabalho implica a existência de diferentes categorias sociais, a teoria de Bernstein apresenta áreas de previsão de conflito, resistência e oposição (enraizada na área das teorias de reprodução cultural). Assim, Bernstein (1977, 1990, 1996) considera que as relações de classe estabelecem desigualdades na distribuição do poder e do controlo entre grupos sociais ao legitimar formas distintas de comunicação. Através destas formas de comunicação em que se gere e distribui o poder e o controlo traduzido em princípio de comunicação, ao posicionar e oposicionar os sujeitos no processo da sua reprodução.

Assim, o discurso pedagógico, segundo Bernstein (1977, 1990, 1996), é constituído por dois discursos: um discurso de competência ou discurso instrucional (DI) sempre regulado pelo discurso regulador, e um discurso de ordem ou discurso regulador (DR) caracterizado por valores, atitudes, condutas e comportamentos constituintes de um texto próprio. Marcado pelas

regras sociais (instituição – sociedade – professor = poder), o discurso pedagógico, segundo Castro (1987:244), divide-se em duas componentes: instrucional – marcada pela solicitação, participação e avaliação dos conhecimentos – e construcional – singularizada pela cooperação, construção e distribuição das unidades convencionais e coordenação de locutor de modo a evitar silêncios ou sobreposições. Esta regula a mudança de locutor e a distribuição das unidades conversacionais. O discurso pedagógico é, pois, constituído pelos discursos autónomo do professor e dependente dos alunos.

Na mesma linha de pensamento, Emília Pedro (1992:126-127) caracteriza também o discurso pedagógico como a simbiose de duas unidades constitutivas: o discurso instrucional específico e o discurso regulador: “O nosso estudo do discurso da aula levou-nos à necessidade de dois conceitos e esquemas analíticos, um que abrange os princípios do discurso específico a ser transmitido e adquirido (por exemplo, Português e Matemática) e o outro abrangendo os princípios em que as relações sociais de transmissão e aquisição são constituídas, mantidas e legitimadas isto é, um conceito que tem que ver com a transmissão e outro com a constituição da ordem social. Chamamos ao primeiro esquema conceptual “discurso instrucional específico” (D.I.E.) e ao segundo esquema conceptual “discurso regulador” (D.R.). (...) O discurso instrucional específico torna-se explícito pela organização de estratégias criadas pelo professor.” Assim, podemos dizer que toda a prática instrucional implica uma prática reguladora.

Em suma, o discurso pedagógico resume-se ao discurso institucional/instrucional. Este, de acordo com Drew e Heritage (1992), caracteriza-se nesses termos:

“1 – Institutional interaction involves an orientation by at least one of the participants to come core goal, task or identity (or set of them) conventionally associated with the institution in question. In short, institutional talk is normally informed by *goal orientations* of a relatively restricted conventional form.

2 – Institutional interaction may often involve *special and particular constraints* on what one or both of the the participants will treat as allowable contributions to the business at hand.

3 – Institutional talk may be associated with inferential frameworks and procedures that are particular to special institutional contexts.”

Sendo uma acção “triádica” finalizada (André-Larochebouvy, 1984), o discurso pedagógico – discurso do ensinante na sala de aula – visa fornecer informações específicas a um público tendo assim como objectivo a co-construção do saber formal. O questionamento parece a forma discursiva central da interacção, o papel de questionador é reservado ao ensinante e

simetricamente o do respondente ao aprendente. No diálogo ensinante/aprendente, o destinatário é sempre colectivo; na maioria dos casos, quando o ensinante dirige a palavra a um aprendente dirige-a também à turma toda. Assim, não se trata de verdadeira interacção “diádica”, mas de uma “triádica” ou triangular (André-Larochebouvy, 1984). Através deste tipo de interacção e dos seus objectivos comunicacionais, definem-se assim os estatutos¹¹ específicos dos intervenientes.

Esses estatutos complementares predeterminam vários constrangimentos discursivos muito fortes que pesam nos intervenientes e que estão assentes em bases institucionais. Dizem respeito a:

- os estatutos ou papéis institucionais dos intervenientes. É o ensinante que coloca perguntas e o aprendente que deve as responder;
- a alternância/alternativa dialógica: o funcionamento do questionamento conduz a que a alternativa/permuta da palavra seja determinada pelo ensinante;
- a introdução e o desenvolvimento dos objectos/temas de discurso: sendo o ensinante o sujeito que coloca perguntas, cabe-lhe também introduzir novos temas de discurso e controlar qualquer iniciativa de introdução de outros objectos feita pelos interlocutores;
- a abertura e o fecho da troca: a abertura de uma aula é reservada ao ensinante. O fecho da interacção acontece quando o ensinante usa o seu direito de tomar a palavra para introduzir formas rituais/rotineiras de fecho das trocas.

No âmbito do discurso pedagógico, esses constrangimentos parecem particularmente relevantes no desenvolvimento de um papel comunicacional que esteja de acordo com os estatutos institucionais dos interlocutores – o estatuto institucionalmente pré-estabelecido do professor é um estatuto de poder que, consciente ou inconscientemente, se deve exercer na sala de aula. Esses constrangimentos de estruturação pré-atribuem uma posição (alta) de poder ao professor, determinando simetricamente uma posição chamada fraca ou baixa aos aprendentes. Assim, para manter discursivamente o poder que lhe é concedido, o professor deverá pôr em prática estratégias que, no âmbito da negociação interactiva, tenham um valor taxémico (no sentido de um valor que um elemento – linguístico ou não linguístico – pode tomar no seio da interacção, contribuindo para a construção de uma relação de poder entre os interlocutores).

¹¹ Por estatuto entende-se a identidade social do sujeito comunicando/falante, isto é, o lugar que lhe é dado/atribuído na ordem social, a partir de dados tal como a idade, o sexo, o estado civil, a nacionalidade, a raça, a profissão ou ocupação, o poder económico, etc. (Diamond, J. 1996). O estatuto é subjacente ao «perfil identitário» do locutor, porque motiva efectivamente a percepção que se tem do outro antes da interacção, mas não o determina inteiramente. No entanto, a identidade do locutor está directamente ligada à do estatuto mas corresponde-lhe mais ou menos conforme as escolhas efectuadas pelo locutor e os processos de negociação que decorrem nelas.

Ora, se justamente os constrangimentos discursivos determinados pelo discurso institucional têm efectivamente um valor taxémico, para exercer seu poder de um modo que o tranquiliza mais, o professor desenvolve ainda discursivamente outras estratégias com valor taxémico. Uma dessas estratégias contribui para a gestão até monopolização da palavra na sala de aula.

A gramática do discurso pedagógico é, segundo Bernstein (1977, 1990, 1996), constituída pelas regras de distribuição, recontextualização e avaliação. E de acordo com Domingos e *al.* (1986: 128), as regras de distribuição “(...) marcam e distribuem quem pode transmitir o quê, a quem e sob que condições, estabelecendo desta forma os limites externos e internos do discurso legítimo (...)”. No caso do nosso estudo, são os professores quem distribuem a palavra ao marcar a abertura e o fecho das interacções através de comportamentos verbais distribuídos em categorias. Com um total de 1707 movimentos levantados, os professores contabilizam 1024 distribuídos entre as categorias de solicitação, apresentação, organização, direcção e avaliação num total de 977 realizados em PLE/2 (875), Língua Oficial (91), Língua Estrangeira (10) e Língua materna (1). A abundância do número de categorias evidencia da ocupação do tempo discursivo dos professores que é muito superior ao dos alunos.

Estas categorias constituintes dos discursos dos professores materializam então as regras de distribuição estabelecidas no discurso pedagógico do PLE/2 no Senegal.

Ao mesmo tempo, as regras de avaliação regulam a realização do discurso pedagógico e a relação entre os processos de transmissão e de aquisição. Assim, e em síntese, poderá considerar-se que o discurso pedagógico é, na senda de Castro (1987:239), uma prática discursiva regulada por um enquadramento forte e à qual parece estar sempre subjacente um “ princípio de avaliação”.

A constituição do discurso pedagógico específico é regulada pelas regras de recontextualização ao nível dos diversos contextos., Martinez de Jimenez (1991:24) afirma: “(...) pour Bernstein, le discours pédagogique est un principe de recontextualisation où un discours instructionnel est immergé dans un discours régulateur. Ainsi, le discours pédagogique est défini «comme une règle qui immerge un discours de compétence dans un discours d’ordre social».” Louise Dabène (1984:39-40) realça a especificidade do discurso pedagógico na aula de L.E. caracterizando-o como dissimétrico e hierarquicamente marcado pelas regras do poder institucional subjacentes à interacção professor-aluno: “Lorsqu’on compare le dialogue en classe de langue à d’autres échanges – formels ou informels – on constate que son caractère le plus fondamental est d’être presque totalement déterminé par ses conditions de production. Celles-ci sont, en effet,

rigorosamente definidas e altamente prégantes. Il s'agit d'un échange totalement imposé: dans la plupart des cas il revient à l'institution de décider du lieu et du moment où il aura lieu et même des partenaires en présence. (...) Une autre caractéristique, également fondamentale, de ce type de dialogue, est qu'il repose essentiellement sur une dissymétrie des locuteurs devant le code de communication employé. (...) On se retrouve donc face à une activité langagière tellement sur-déterminée à l'avance qu'elle peut paraître totalement fermée, et c'est avec raison, pensons-nous, que R. Van Dijk classait le discours pédagogique parmi les «textes de l'enferment» (...), textes dont la caractéristique commune est de mettre en présence des locuteurs totalement définis et mus par leur fonction sociale. On pourra objecter que c'est là le propre de toute pratique enseignante, dont l'objectif est toujours – quoiqu'on dise – la transmission d'un savoir. Mais le problème particulier de la classe de L.E. est que ce savoir est à la fois un outil de communication – non préalablement maîtrisé par l'élève – un objet de description, même un outil de description! L'ambiguïté de ce statut (langue outil/langue objet) de la matière à enseigner a été maintes fois soulignée.»

No entanto, e como salientam Araújo e Sá & Andrade (2002), o discurso da aula é um discurso pedagógico com autonomia porque nenhuma aula se identifica com outra nas suas características específicas. Assim, assistimos a operações de recontextualização, através das quais discursos pertencentes a diferentes contextos conseguem ser recolocados ou deslocados no espaço geográfico (Bernstein, referido por Jimenez, 1991:204). No extracto a seguir da transcrição de uma das aulas de PLE/2 em Dakar, revelou-se uma operação de recontextualização de discurso levada por um aluno no decorrer da actividade de debate em que os intervenientes estavam envolvidos:

/ P – Então, porquê? Isma diz que é a mulher. Então, há aqui um problema vocês têm que argumentar para... sim, para convencer os outros. Vamos! Isma, a culpa é para as mulheres, então porquê?

A3 – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_]

T – // // Risos.

P – Vamos, vamos tentar definir a palavra "mbarane". Então, que pode ser "mbarane"? "mbarane" é quê? Vamos, sim!

A19 – "Mbarane" é a mulher que enganar [_]

P – A mulher que engana [_]

A19 – [X X X]

P – Seu homem. Ele disse que "mbarane" é a mulher que engana, enganar, que engana seu homem. É isso "mbarane"? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Com a introdução da palavra wolof "mbarane" no decorrer do seu discurso, o aluno efectua um processo de actualização ao deslocar um enunciado do contexto social para recolocá-lo em situação de aprendizagem de uma língua estrangeira. Com este procedimento, o aluno conseguiu transferir uma realidade social veiculada pela língua local para o espaço aula (escolar) marcado pela luta pela hegemonia das culturas.

Um outro exemplo de recontextualização de discurso consta no extracto a seguir onde a palavra wolof "pooce" (significa "bolso" no sentido de "dinheiro", "riqueza" "poder de compra elevado") é utilizada na realização linguística de um aluno.

/ P – É difícil partilhar a sua mulher [X] os homens nos obrigam a aceitar esta situação. [...] Eles falam de religião muçulmana que permite ao homem de ter várias mulheres mas quanto?

As – Quatro!

P – Sim, quatro! Mas quando?

A32 – Quando ter [X] de l'argent

P – Quando?

A33 – Quando tem [X]

P – Poder!

A33 – Quando tem pooce

P – Não, eu acho que a [X] implica querer e poder. [X]

A34 – Poligamia é a solução porque as mulheres são mais numerosas do que homens. /

(Extracto da transcrição da gravação B)

A convocação de um discurso ("Quando tem pooce") pertencendo a um quadro social dado (contexto senegalês) onde o simbolismo linguístico desempenha um papel relevante na descodificação dos conteúdos contribui para a especificidade do discurso pedagógico em aulas de PLE/2 no Senegal, configurando uma operação de recolocação.

Assim, pode-se considerar que, embora seja condicionado por factores sociais exteriores, o discurso pedagógico é uma co-produção dos intervenientes da situação pedagógica.

Desta obra comum de co-produção de discurso da aula envolvendo sujeitos intercomunicantes, focalizámos nossa análise em termos de movimentos. Neste sentido, referimo-nos a Bowers (1980) que evidencia na sua análise sete categorias de movimentos permitindo descrever a linguagem utilizada em aula de língua estrangeira. Escolheu o "move" como a unidade minimal de análise e as categorias que definiu foram elaboradas a partir de informações linguísticas de

aulas de língua estrangeira (o Francês e o Alemão). As categorias são utilizadas para descrever as tomadas de palavras que se enquadram de forma seguinte:

Responding (Responder): qualquer acto directamente solicitado pela expressão do outro falante, tal como a resposta a uma pergunta;

Sociating (Socializar): qualquer acto que não contribui directamente para a tarefa de ensino-aprendizagem, mas sim para o estabelecimento ou manutenção de relações interpessoais;

Organizing (Organizar): qualquer acto que sirva para estruturar a tarefa de aprendizagem ou ambiente sem contribuir para a tarefa de ensino-aprendizagem por si mesma;

Directing (Dirigir): qualquer acto que encoraje a actividade não verbal fazendo parte da tarefa do ensino-aprendizagem;

Presenting (Apresentar): qualquer acto que apresente informação de relevância directa para a tarefa de aprendizagem;

Evaluating (Avaliar): qualquer acto que classifique positiva ou negativamente outro acto verbal;

Eliciting (Solicitar): qualquer acto designado para provocar uma resposta verbal da outra pessoa;

São as sete categorias de Bowers (1980) que vão orientar nossa análise do discurso pedagógico (discurso oral) para verificar que tipos de categorias de comportamento verbal são utilizados pelos intervenientes em línguas (oficial e materna) em aulas de PLE/2, analisar as circunstâncias de utilização dessas e sublinhar o papel dessas línguas na construção comunicativa (processo comunicativo). Também descrever as formas de controlo do discurso pedagógico, evidenciar a parte do discurso em relação directa com a tarefa de ensino-aprendizagem, e a parte que se relaciona aos problemas de socialização e de organização.

2 - Categorização dos discursos

Nas aulas gravadas foram identificados os seguintes movimentos, distribuídos pelas diferentes categorias conforme se pode ver no quadro que apresentamos:

Quadro 71
Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos
alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e e TLe
nas regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor

TIPOS DE CATEGORIA	ALUNOS								PROFESSORES							
	PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.		PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Responding (RES)	412	76,86	59	69,4	3	5	2	100	7	0,78	2	2	-	-	-	-
Sociating (SOC)	2	0,37	2	2,35	54	90	-	-	5	0,56	7	7	26	96,2	-	-
Organizing (ORG)	6	1,11	5	5,88	1	1,66	-	-	69	7,79	21	21	1	3,70	10	100
Directing (DIR)	-	-	1	1,17	-	-	-	-	10	1,12	13	13	-	-	-	-
Presenting (APR)	54	10,07	1	1,17	-	-	-	-	27	3,17	21	21	-	-	-	-
Evaluating (AV)	3	0,55	2	2,35	-	-	-	-	15	1,78	13	13	-	-	-	-
Eliciting (SOL)	59	11	15	17,66	2	3,33	-	-	36	4,169	23	23	-	-	-	-
TOTAL	536	100	85	100	60	100	2	100	887	100	100	100	27	100	10	100

O quadro em cima apresenta a análise do discurso oral dos professores e alunos com a utilização do PLE/2, da Língua Oficial e da Língua Materna nas aulas, por nós observadas, nas três regiões visitadas, a partir das sete categorias de comportamento verbal da aula de LE, segundo o modelo de Bowers. No total das sete aulas de PLE/2 dos dois níveis, foram registados 1707 movimentos distribuídos entre 7 professores, que produziram 1024 (59,98%), e 259 alunos, que fizeram 683 (40,01%). As categorias de “responding” e “eliciting” apresentam as maiores percentagens do *corpus* com respectivamente 28,54% (487 movimentos, sendo 476 feitos pelos alunos) e 26,96% (460 movimentos, sendo 384 feitos pelos professores). A seguir vêm as categorias “presenting” com 20,67% (353 movimentos, sendo 298 feitos pelos professores), “evaluating” com 10,31% (176 movimentos, sendo 171 produzidos pelos professores) e “organizing” com 6,61% (113 movimentos, sendo 101 efectuados pelos

professores). Dessas cinco categorias mais representadas, quatro foram mais utilizadas pelos professores que acabam por realizar 954 movimentos, ou seja 55,88% do *corpus*.

O registo elevado de movimentos distribuídos em diferentes categorias realizados pelos professores reflecte-se no tempo discursivo. A cada 12 segundos um professor efectua um movimento, enquanto um aluno o faz ao cada 19. Os professores acabam por ocupar 59,85% do tempo discurso e os alunos 40,04%.

2.1 - Categorização dos discursos dos Professores

Os sete tipos de categorias emergem nos discursos dos professores. Elas são realizadas em PLE/2 86,62% (887), Francês 9,76% (100), línguas maternas 2,63% (27) e estrangeira (inglês) 0,97% (10).

Nos movimentos, a categoria de solicitação (Eliciting) lidera com 37,5% (384) sendo 361 em PLE/2 e 23 em língua oficial.

A de apresentação (Presenting) vem em segunda posição com 29,10% (298) sendo 277 em PLE/2 e 21 em língua oficial (o Francês).

Regista-se também 171 movimentos (16,69%) da categoria de avaliação (Evaluating), feitos em PLE/2 e língua oficial com respectivamente 158 e 13.

A categoria de organização (Organizing) feita em PLE/2 (69), Francês (21), línguas estrangeira – o Inglês – (10) e materna (1) representa 9,86% (101) da actuação dos professores.

A categoria de socialização (Sociating) contabiliza uma percentagem de 3,71% e foi utilizada 38 vezes distribuídas entre o PLE/2 (5), a língua oficial (7) e a língua materna (26).

Feita em PLE/2 (10) e língua oficial (13), a categoria directiva (Directing) tem uma taxa de representação de 2,24% (23), enquanto a de resposta (Responding) feita em PLE/2 (7) e língua oficial (2) só contabiliza 0,87% (9).

Movimentos realizados em PLE/2 nos discursos dos professores

Sendo objecto e meio de aprendizagem, o PLE/2 constitui a língua pela qual os professores realizaram mais movimentos (887) repartidos pelas sete categorias.

A categoria “Eliciting” (solicitação) lidera com 361 (40,69%), seguida da “Presenting” (apresentação) com 277 (31,22%), da “Evaluating” (avaliação) com 158 (17,81%), da “Organizing” (organização) com 69 (7,77%), da “Directing” (directiva) com 10 (1,12%), da “Responding” (resposta) e “Sociating” (socialização) com respectivamente 7 (0,78%) e 5 (0,56%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês) no discurso dos professores

Com a língua oficial – o Francês –, registaram-se 100 movimentos repartidos pelas sete categorias, com as percentagens seguintes: “Eliciting” (solicitação) com 23%, “Presenting” (apresentação) 21%, “Organizing” (organização) 21%, “Evaluating” (avaliação) 13%, “Directing” (directiva) 13%, “Sociating” (socialização) 7% e “Responding” (resposta) 2%.

Movimentos realizados noutras línguas (materna e inglesa) nos discursos dos professores

Enquanto dois tipos de categorias (“Sociating” e “Organizing” com respectivamente 96,29% e 3,70%) foram contabilizados em língua materna – o Wolof –, um (“Organizing”) foi registado em língua estrangeira – o Inglês – com 10 representações.

2.2 - Categorização dos discursos dos Alunos

No discurso dos alunos, figuram os sete tipos de categorias, com movimentos realizados também em PLE/2 78,47%, Francês 12,44%, línguas materna 8,78% e estrangeira 0,29%.

A categoria de resposta (“Responding”) ocupa o primeiro lugar com 69,69% (476), com movimentos realizados em PLE/2 (412), língua oficial (59), língua materna (3) e língua estrangeira – o Inglês – (2).

A seguir a de solicitação (“Eliciting”) representa 11,12% (76) da intervenção dos alunos, feita em PLE/2 (59), língua oficial (15) e língua materna (2).

A categoria de socialização (“Sociating”) veiculada em PLE/2 (2), língua oficial (2) e língua materna (54) totaliza 8,49% (58).

Realizada em PLE/2 (54) e na língua oficial (1), a categoria de apresentação (“Presenting”) representa 8,06% (55).

A categoria de organização (“Organizing”), em PLE/2 (6), língua oficial (5) e língua materna (1) tem uma percentagem de 1,75% (12). Regista-se também uma fraca representação (0,73%) da categoria de avaliação (“Evaluating”) efectuada em PLE/2 (3) e língua oficial (2) enquanto foi apenas levantada um movimento directivo (“Directing”) em língua oficial (0,14%).

Movimentos realizados em PLE/2 no discurso dos alunos

Em PLE/2, os alunos efectuam um total de 536 movimentos repartidos em seis categorias, a saber “Responding” (76,86%), “Eliciting” (11%), “Presenting” (10,07%), “Organizing” (1,11%), “Evaluating” (0,55%) e “Sociating” (0,37%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês) nos discursos dos alunos

Nos sete tipos de categorias, os alunos intervieram 85 vezes em língua oficial – o Francês – para efectuar movimentos de “Responding” (69,4%), “Eliciting” (17,6%), “Organizing” (5,88%), “Evaluating” (2,35%), “Sociating” (2,35%) “Presenting” (1,17%), e “Directing” (1,17%).

Movimentos realizados noutras línguas (línguas maternas - o Wolof e o Crioulo - e inglesa) no discurso dos alunos

Com quatro tipos de categorias, os alunos utilizaram 60 vezes as línguas maternas em “Sociating” (90%), “Responding” (5%), “Eliciting” (3,33%) e “Organizing” (1,66%) enquanto a língua inglesa foi levantada numa única categoria- “Responding” (2).

3 - Categorização dos discursos dos sujeitos por nível de ensino

3.1 – Nível 3e

Nas aulas gravadas no Nível 3e foram identificados os seguintes movimentos, distribuídos pelas diferentes categorias conforme se pode ver no quadro 72:

Quadro 72

Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e nas regiões de Dakar e Ziguinchor

TIPOS DE MOVIMENTOS	ALUNOS								PROFESSORES							
	PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.		PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Responding (RES)	182	61,48	27	58,6	1	4,16	1	100	4	1,48	1	1,17	-	-	-	-
Sociating (SOC)	2	0,67	2	4,34	23	95,83	-	-	1	0,37	2	2,35	12	100	-	-
Organizing (ORG)	5	1,68	5	10,8	-	-	-	-	23	8,51	21	24,70	-	-	1	100
Directing (DIR)	-	-	1	2,17	-	-	-	-	4	1,48	12	14,11	-	-	-	-
Presenting (APR)	46	15,54	-	-	-	-	-	-	10	37,140	18	21,17	-	-	-	-
Evaluating (AV)	3	1,01	2	4,34	-	-	-	-	57	21,11	11	12,94	-	-	-	-
Eliciting (SOL)	58	19,59	9	19,5	-	-	-	-	80	29,62	20	23,52	-	-	-	-
TOTAL	296	100	46	100	24	100	1	100	270	100	85	100	12	100	1	100

No total das três aulas de PLE/2 do 1º nível observadas, foram registadas 735 movimentos distribuídos entre os professores (3), que produziram 368 (50,06%), e os alunos (111), que realizaram 367 (49,93%). Não se nota uma grande diferença entre o número de movimentos produzidos pelos sujeitos (professores e alunos). O mesmo acontece na frequência de tomada de palavra pelos sujeitos: enquanto a cada 16''13, os professores produzem um movimento, os alunos intervêm a cada 16''18, confirmando-se assim um equilíbrio na ocupação do tempo discursivo pelos sujeitos (professores 50,06%, alunos 49,93%). No entanto, a frequência das categorias, realizadas em PLE/2, e correspondentes a professores e alunos varia: regista-se fortes percentagens na categoria de "responding" (em PLE/2) no caso dos alunos com 61,78% e das categorias "presenting" e "eliciting" efectuadas pelos professores com respectivamente

37,40% e 29,62%. Em língua oficial, a categoria “responding” é também a mais representada nos alunos com 58,60% enquanto os professores a utilizam nas categorias “organizing” e “eliciting” com respectivamente 24,70% 23,52%. Em língua materna também, a categoria “sociating” apresenta uma taxa considerável nos “moves” dos alunos.

3.1.1 - Categorização dos discursos dos Professores

Nos movimentos pedagógicos dos professores, constam os sete tipos de categorias realizadas em PLE/2, 73,36% (270), Francês, 23,09% (85), línguas maternas, 3,26 (12) e estrangeira (inglês), 0,27% (1).

A categoria “Presenting” lidera com 32,33%, 119 movimentos, sendo 101 em PLE/2 e 18 em língua oficial.

A seguir, “Eliciting” ocupa a segunda posição com 27,17%, 100 movimentos, sendo 80 em PLE/2 e 20 em língua oficial (Francês).

Com uma percentagem de 19,47% (68), a categoria “Evaluating” é realizada em PLE/2 (57) e Francês (11).

Enquanto a categoria “Organizing” com uma percentagem de 12,22% é realizada em PLE/2 (23), Francês (21) e língua estrangeira (1), a “Sociating”, com 4,07%, efectua-se também em PLE/2 (1), Francês (2) e em língua materna (12).

Realizada em PLE/2 (4) e Francês (12), a categoria “Directing” regista uma taxa de representação de 4,34%.

Com uma fraca percentagem de 1,35%, a categoria “Responding” é efectuada em PLE/2 (4) e Francês (1)

Movimentos realizados em PLE/2

Em PLE/2, os professores realizaram 270 movimentos repartidos pelas sete categorias.

A categoria “Presenting” vem na primeira posição com 101 realizações (37,40%), seguida da “Eliciting” com 80 (29,62%), da “Evaluating” com 57 (21,11%), da “Organizing” com 23 (8,51%), da “Directing” e “Responding” com 4 cada (1,48%), e da “Sociating” com 1 (0,37%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

85 movimentos realizados em língua oficial – Francês – foram registados. Eles concernem às categorias de “Organizing” com 24,70%, “Eliciting” (23,52%), “Presenting” (21,17%), “Directing” (14,11%), “Evaluating” (12,94%), “Sociating” (2,35%) e “Responding” (1,17%).

Movimentos realizados noutras línguas (materna e inglesa)

Na língua materna, a categoria “sociating” foi utilizada 12 vezes pelos professores, e a de “organizing” apenas uma vez em Inglês.

3.1.2 - Categorização dos discursos dos Alunos

Produzidos em PLE/2 (80,65%), Francês (12, 53%), línguas maternas (6,53%) e estrangeira (0,27%), os movimentos pedagógicos dos alunos apresentam uma distribuição onde domina a categoria “responding”.

Ela (“Responding”) ocupa o primeiro lugar com 57,49% (211) dos movimentos, feitos em PLE/2 (182), língua oficial (27), língua materna (1) e língua estrangeira – o Inglês – (1).

A categoria “Eliciting” vem a seguir com 18,25% (67). Ela é realizada em PLE/2 (58), língua oficial (9). A categoria “Presenting” só é realizada em PLE/2 com uma percentagem de 12,53 (46)

A categoria de “Sociating” totaliza 7,35%, 27 movimentos, distribuídos entre as línguas maternas (23), o PLE/2 (2) e a língua oficial (2).

Veiculada em PLE/2 (5) e língua oficial (5), a categoria “Organizing” tem uma percentagem de 2,72% (10) ao lado da “Evaluating” 1,36% efectuada em PLE/2 (3) e língua oficial (2), e da “Directing” com uma representação mínima (0,27%), em língua oficial.

Movimentos realizados em PLE/2

Com 296 movimentos realizados em PLE/2, só seis categorias estão representadas. A categoria “Responding” obviamente lidera com 61,48%. A seguir vêm “Eliciting” (19,59%), Presenting (15,54%), Organizing (1,68%), Evaluating (1,01%) e Sociating (0,67%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Em língua oficial – o Francês –, os alunos realizaram 46 movimentos: “Responding” (58,6%), “Eliciting” (19,5%), “Organizing” (10,8%), “Evaluating” e “Sociating” com 4,34% cada e “Directing” (2,17%).

Movimentos realizados noutras línguas (línguas maternas - wolof e crioulo - e inglesa)

Duas categorias integram as 24 realizações nas línguas maternas. São as categorias de “Sociating” (95,83%) e “Responding” (4,16%). A língua inglesa, por seu lado, foi utilizada numa única categoria, Responding (1).

3.2 – Nivel TLe

Nas aulas gravadas no Nivel TLe foram identificados os seguintes movimentos, distribuídos pelas diferentes categorias conforme se pode ver no quadro 73:

Quadro 73
Distribuição das categorias de comportamentos verbais
dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de TLe
nas regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor

TIPOS DE MOVIMENTOS	ALUNOS								PROFESSORES							
	PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.		PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Responding (RES)	230	95,83	32	82,05	2	5,55	1	100	3	0,48	1	6,66	-	-	-	-
Sociating (SOC)	-	-	-	-	31	86,11	-	-	4	0,64	5	33,33	14	93,33	-	-
Organizing (ORG)	1	0,41	-	-	1	2,77	-	-	46	7,45	-	-	1	6,66	9	100
Directing (DIR)	-	-	-	-	-	-	-	-	6	0,97	1	6,66	-	-	-	-
Presenting (APR)	8	3,33	1	2,56	-	-	-	-	17	28,65	3	20	-	-	-	-
Evaluating (AV)	-	-	-	-	-	-	-	-	10	16,13	2	13,33	-	-	-	-
Eliciting (SOL)	1	0,41	6	15,38	2	5,55	-	-	28	45,15	3	20	-	-	-	-
TOTAL	240	100	39	100	36	100	1	100	617	100	15	100	15	100	9	100

Nas quatro aulas de PLE/2 gravadas no 2º nível, foram registados 972 movimentos distribuídos entre os professores (4), que produziram 656 (67,48%), e os alunos (148), que realizaram 316 (32,51%). As maiores percentagens concernem às categorias “eliciting” com 30,14% (293, sendo 284 feitos pelos professores), “responding” com 27,57% (269, dos quais 265 foram efectuados pelos alunos), “presenting”, 19,34% (188, sendo 179 realizados pelos professores) e “evaluating”, com 10,59% (103, produzidos pelos professores). O PLE/2 foi mais utilizado do que as outras línguas (oficial e materna) na produção dessas 4 categorias. Os professores produziram mais movimentos, dominando em 3 categorias (“eliciting”, “presenting” e “evaluating”). Daí resulta o domínio do tempo discursivo pelos professores que produzem um movimento a cada 11 segundos enquanto os alunos fazem um a cada 22. Assim, os professores ocupam 67% do tempo discursivo e os alunos 32%

3.2.1 - Categorização dos discursos dos Professores

A actuação dos professores é marcada pela presença das sete categorias, realizadas em PLE/2 (94, 05%), língua oficial (2,28%), língua materna (2,28%) e língua estrangeira – o Inglês - (1,37%). A categoria “Eliciting” lidera com 43,29% (284 movimentos, sendo 281 em PLE/2 e 3 em língua oficial - Francês).

A seguir “Presenting”, em segunda posição com 27,28% (179 movimentos, sendo 176 em PLE/2 e 3 na língua oficial).

A categoria “Evaluating” contabiliza uma percentagem de 15,70% (103). Ela é veiculada em PLE/2 (101 movimentos) e Francês (3).

Com uma percentagem de 8,53% (56), a categoria “Organizing” é realizada em PLE/2 (46), língua materna (1) e língua estrangeira (9), enquanto a “Sociating” com 3,50% (23) efectua-se, por seu lado, em PLE/2 (4), Francês (5) e em língua materna (14).

Com fracas taxas de representações, produzidas em PLE/2 e língua oficial, as categorias “Directing” e “Responding” registam respectivamente 1,06% (7) e 0,60% (4).

Movimentos realizados em PLE/2

Foi em PLE/2 que os professores fizeram mais movimentos (617), distribuídos pelas sete categorias.

A categoria “Eliciting” vem em primeira posição com 281 realizações (45,54%), seguida de “Presenting” (28,52%), “Evaluating” (16,36%), “Organizing” (7,45%), “Directing” (0,97%), “Sociating” (0,64%), e “Responding” (0,48%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Excepto a categoria “Organizing”, todas as outras estão representadas. Elas somam um total de 15 movimentos: “Sociating” com 33,33%, “Eliciting” e “Presenting” com 20% cada, “Evaluating” (13,33%), “Directing” e “Responding” com 6,66% cada.

Movimentos realizados noutras línguas (materna e inglesa)

Em 15 movimentos, distribuídos entre duas categorias - “sociating” (93,33%) e “organizing” (6,66%) -, os professores utilizaram a língua materna. A língua inglesa esteve apenas presente na categoria de “organizing” (9).

3.2.2 - Categorização dos discursos dos Alunos

Os movimentos pedagógicos dos alunos foram produzidos em PLE/2 (75,94%), Francês (12,34%), e línguas materna (11,39%) e estrangeira (0,31%). Eles são repartidos por 5 categorias:

“Responding”, “Sociating”, “Eliciting”, “Presenting” e “Organizing”.

Com 83, 86% (265) do total dos movimentos, a categoria “Responding” ocupa o primeiro lugar e é realizada em PLE/2 (230), língua oficial (32), língua materna (2) e língua estrangeira – o Inglês – (1).

Produzida apenas em língua materna, a categoria “Sociating” vem a seguir com 9,81% (31).

As categorias “Eliciting” e “Presenting” totalizam cada 2,84%. Enquanto a categoria “Eliciting” é realizada em língua oficial (6), língua materna (2) e PLE/2 (1), a “Presenting” realizou-se em PLE/2 (8) e língua oficial (1).

Por fim, com uma fraca percentagem de 0,63%, a categoria “Organizing” é realizada em PLE (1) e língua oficial (1).

Movimentos realizados em PLE/2

Nos 240 movimentos efectuados em PLE/2, só 4 categorias estão representadas. Em primeiro lugar vem a categoria “Responding” com 95,83%, seguida de “Presenting” (3,33%), “Eliciting” e “Organizing” com (0,41%) cada.

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Na língua oficial – Francês –, 39 movimentos foram contabilizados, distribuídos em 3 categorias, a saber “Responding” (82,05%), “Eliciting” (15,38%), e “Presenting” (2,56%).

Movimentos realizados noutras línguas (línguas maternas - wolof e crioulo - e inglesa)

Com as línguas maternas (o Wolof e o Crioulo), 4 categorias contabilizam 36 realizações repartidas em “Sociating” (86,11%), “Responding” (5,55%), “Eliciting” (5,55%) e “Organizing” (2,77%).

A língua inglesa, por seu lado, foi apenas utilizada numa única categoria, “Responding” com uma fraca representação (1).

4 - Categorização dos discursos dos sujeitos por região

4.1 – Dakar

Nas aulas gravadas na região de Dakar, foram identificados os seguintes movimentos, distribuídos pelas diferentes categorias conforme se pode ver no quadro 74:

Quadro 74

Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professoras em aulas de PLE/2 das turmas de 3e e TLes na região de Dakar

TIPOS DE MOVIMENTOS	ALUNOS								PROFESSORAS							
	PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.		PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Responding (RES)	261	91,90	19	63,3	2	5,26	1	100	4	0,74	-	-	-	-	-	-
Sociating (SOC)	1	0,35	2	6,66	34	89,4	-	-	2	0,37	1	2,43	6	100	-	-
Organizing (ORG)	1	0,35	-	-	1	2,63	-	-	41	7,66	8	19,5	-	-	-	-
Directing (DIR)	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0,37	4	9,75	-	-	-	-
Presenting (APR)	8	2,81	1	3,33	-	-	-	-	144	26,91	6	14,6	-	-	-	-
Evaluating (AV)	1	0,35	-	-	-	-	-	-	87	16,26	3	7,31	-	-	-	-
Eliciting (SOL)	12	4,22	8	26,6	2	5,26	-	-	255	47,66	19	46,3	-	-	-	-
TOTAL	284	100	30	100	39	100	1	100	535	100	41	100	6	100	0	0

Nas três aulas gravadas na região de Dakar, em três turmas diferentes (uma 3e e duas TLes), foram registados 935 “moves” distribuídos entre as professoras (3), que produziram 582 (62,24%) e os alunos (105), que realizaram 353 (37,75%). Nota-se uma diferença considerável entre o número de movimentos produzidos pelas professoras e pelos alunos. Esta diferença explica-se pelo domínio de tempo de fala pelas professoras que produzem movimentos com maior frequência, a cada 11 segundos, enquanto os alunos efectuam um a cada 19 segundos. Esta configuração reflecte-se nas percentagens de representação das categorias. Assim, regista-se nas professoras fortes utilizações em PLE/2 de “eliciting” (255), “presenting” (144) e “evaluating” (87), e fracos usos de “responding” (4), “sociating” (2) e “directing” (2). Destaca-se também uma utilização frequente da língua oficial na categoria “eliciting” (19). Por outro lado, nos alunos, a categoria mais representada, realizada em PLE/2, é “responding” (261). A língua

oficial é também utilizada com alguma frequência nas categorias “responding” (19) e “eliciting” (8), e a língua materna na categoria “sociating” com 34 ocorrências.

4.1.1 - Categorização dos discursos dos Professores

As professoras realizaram 582 movimentos pedagógicos repartidos pelas sete categorias. As produções foram feitas em PLE/2 91,92% (535), Francês 7,66% (41) e língua materna 1,12% (6).

A categoria “Eliciting” lidera com 47,07% (274 movimentos, sendo 255 em PLE/2 e 19 na língua oficial).

A categoria “Presenting” ocupa a segunda posição com 25,77% (150 movimentos, sendo 144 em PLE/2 e 6 em Francês).

Com uma percentagem de 15,46% (90) a categoria “Evaluating” é realizada em PLE/2 (87) e Francês (3).

Com uma representação de 8,41% (49), a categoria “Organizing” é realizada em PLE/2 (41) e Francês (8).

A categoria “Sociating” com 1,54% (9) efectua-se em língua materna (6), Francês (1) e PLE/2 (2), enquanto a categoria “Directing” é realizada em Francês (4) e PLE/2 (2) com uma taxa de representação de 1,03% (6). “Responding”, por seu lado, regista uma fraca percentagem com 0,68% (4 movimentos, efectuados apenas em PLE/2).

Movimentos realizados em PLE/2

As sete categorias estão representadas em PLE/2 e somam um total de 535 movimentos.

A categoria “Eliciting” lidera com uma taxa de representação de 47,66% (255 movimentos), seguida de “Presenting” (26,91%), “Evaluating” (16,26%), “Organizing” (7,66%), “Responding” (0,74%), “Directing” e “Sociating” com 0,37% cada.

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Na língua oficial – Francês –, as professoras produziram 41 movimentos agrupados em seis categorias, a saber “Eliciting” (46,3%), “Organizing” (19,5%), “Presenting” (14,6%), “Directing” (9,75%), “Evaluating” (7,31%), e “Sociating” (2,43%).

Movimentos realizados em língua materna

“Sociating” (6) foi a única categoria realizada em língua materna pelas professoras.

4.1.2 - Categorização dos discursos dos Alunos

Integrados em seis categorias, nas quais domina a de “responding”, os movimentos pedagógicos dos alunos são produzidos em PLE/2 80,45%, Francês (8,49%), e línguas materna (10,76%) e estrangeira (0,28%).

Com uma taxa de representação de 80,1% (283), a categoria “Responding” ocupa a maioria dos movimentos feitos em PLE/2 (261), língua oficial (19), língua materna (2) e língua estrangeira – o Inglês – (1).

A categoria de “Sociating” totaliza 10,4% (37 movimentos, distribuídos pela língua materna (34), língua oficial (2) e PLE/2 (1).

A categoria “Eliciting” soma 6,2% (22). Ela é realizada em PLE/2 (12), língua oficial (8) e língua materna (2).

Com uma percentagem de 2,5% (9), a categoria “Presenting” é realizada em PLE/2 (8) e língua oficial (1).

Realizada em PLE/2 (1) e na língua materna (1), a categoria “Organizing” tem uma percentagem de 0,5% (2) enquanto a “Evaluating” 0,2% é realizada apenas em PLE/2 (1).

Movimentos realizados em PLE/2

Nos 284 movimentos realizados em PLE/2, só seis categorias estão representadas. A categoria “Responding” lidera naturalmente com 91,90%. A seguir vêm “Eliciting” (4,22%), “Presenting” (2,81%), “Organizing”, “Evaluating” e “Sociating” com 0,35% cada.

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Na língua oficial – o Francês –, os alunos realizaram 30 movimentos resumidos em 4 tipos de categoria. São as categorias de “Responding” (63,3%), “Eliciting” (26,6%), “Sociating” (6,66%) e “Presenting” (3,33%).

Movimentos realizados em línguas maternas (o Wolof e o Crioulo) e Inglês

“Sociating” (89,4%), “Responding” (5,26%), “Eliciting” (5,26%) e “Organizing” (2,63%) constituem as quatro categorias realizadas nas línguas maternas (38) enquanto “Responding” é a única representada em língua inglesa com uma ocorrência.

4.2 – Saint-Louis

Nas aulas gravadas na região de **Saint-Louis**, foram identificados os seguintes movimentos, distribuídos pelas diferentes categorias conforme se pode ver no quadro 75:

Quadro 75

Distribuição das categorias de comportamentos verbais dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe na região de Saint-Louis

TIPOS DE MOVIMENTOS	ALUNOS								PROFESSORES							
	PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.		PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Responding (RES)	40	100	7	87,5	-	-	-	-	-	-	1	7,69	-	-	-	-
Sociating (SOC)	-	-	-	-	1	100	-	-	3	3,37	5	38,46	4	80	-	-
Organizing (ORG)	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,24	-	-	1	20	-	-
Directing (DIR)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	7,69	-	-	-	-
Presenting (APR)	-	-	-	-	-	-	-	-	43	48,31	2	15,38	-	-	-	-
Evaluating (AV)	-	-	-	-	-	-	-	-	14	15,73	1	7,69	-	-	-	-
Eliciting (SOL)	-	-	1	12,2	-	-	-	-	27	30,33	3	23,07	-	-	-	-
TOTAL	40	100	8	100	1	100	0	0	89	100	13	100	5	100	0	0

Na aula de PLE/2, do 2º nível, gravada em Saint-louis, foram registradas 156 movimentos distribuídos entre o professor, que produziu 107 (68,58%), e os alunos (29), que realizaram 49 (31,41%). Nota-se uma grande diferença entre o número de movimentos produzidos pelo professor e o pelos alunos. No que respeita à frequência de tomada de palavra pelos sujeitos, verifica-se que a cada 19 segundos o professor produz um movimento, enquanto os alunos intervêm a cada 41 segundos, confirmando assim um desequilíbrio na ocupação do tempo discursivo pelos sujeitos (professores 68%, alunos 31%). Regista-se forte percentagem nas categorias “presenting” (42,05%), “eliciting” (28,03%) e “evaluating” (14,01%), realizados em PLE/2, nos movimentos do professor, e “responding” (95,91%) nos alunos. O professor utilizou mais categorias (6) em língua oficial do que os alunos que só usaram 2 tipos (“responding” e “eliciting”).

4.2.1 - Categorização dos discursos dos Professores

Nos movimentos pedagógicos do professor, constam as sete categorias, realizadas em PLE/2 83,17% (89), Francês 12,14% (13) e língua materna 4,67% (5).

A categoria “Presenting” lidera com 42,05% (45) sendo 43 movimentos em PLE/2 e 2 em língua oficial.

A seguir "Eliciting" ocupa a segunda posição com 28,03% (30 movimentos, sendo 27 em PLE/2 e 3 em Francês).

Realizada em PLE/2 (14) e Francês (1), a categoria "Evaluating" apresenta uma percentagem de 14,01% (15).

A categoria "Sociating" com 11,21% (12) realiza-se em Francês (5), língua materna (4) e PLE/2 (3).

Com uma percentagem de 2,80% (3), a categoria "Organizing" é efectuada em PLE/2 (2) e língua estrangeira (1), enquanto as categorias "Directing" e "Responding" são produzidas em língua oficial com uma fraca representação cada (0,93%).

Movimentos realizados em PLE/2

Em PLE/2, o professor realizou 89 movimentos repartidos por 5 categorias.

A categoria "Presenting" é mais utilizada com 43 realizações (48,31%), seguida da "Eliciting" com 27 (30,33%), da "Evaluating" com 14 (15,73%), da "Sociating" com 3 (3,37%) e da "Organizing" com 2 (2,24%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

A língua oficial – Francês – não registou uma importante representação (13) mas é utilizada em 6 tipos de categorias a saber "Sociating" (38,46%), "Eliciting" (23,07%), "Presenting" 15,38%, "Evaluating" (7,69%), "Directing" (7,69%) e "Responding" (7,69%).

Movimentos realizados em língua materna

Com 2 categorias - "sociating" (4), e "organizing" (1) - o professor pouco utilizou a língua materna.

4.2.2 - Categorização dos discursos dos Alunos

Produzidos em PLE/2 (81,63%), Francês (16,32%), e língua materna (2,04%), os movimentos pedagógicos dos alunos apresentam uma distribuição onde domina a categoria "responding".

Ocupando o primeiro lugar, com 95,91% (47 movimentos), a categoria "Responding" é realizada em PLE/2 (40 movimentos) e língua oficial (7).

As categorias "Eliciting" e "Sociating" vêm a seguir com uma fraca representação (2,04%). Enquanto a categoria "Eliciting" é realizada em língua oficial (1), a "Sociating" é produzida em língua materna (1).

Movimentos realizados em PLE/2

A categoria "Responding" é a única categoria representada em PLE/2 com 40 realizações.

Movimentos realizados em língua oficial (o Francês)

Duas categorias são representadas em língua oficial – Francês –. Trata-se de “Responding” com 87,5% (7) e “Eliciting” 12,25% (1).

Movimentos realizados em língua materna (wolof)

“Sociating” constitui a única categoria utilizada em língua materna com uma fraca representação (1).

4.3 – Ziguinchor

Nas aulas gravadas na região de **Ziguinchor**, foram identificados os seguintes movimentos, distribuídos pelas diferentes categorias conforme se pode ver no quadro 76:

Quadro 76
Distribuição das categorias de comportamentos verbais
dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas
de 3es e TLe na região de Ziguinchor

TIPOS DE MOVIMENTOS	ALUNOS								PROFESSORES							
	PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.		PLE/2		L.O.		L.M.		L.E.	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Responding (RES)	11 1	52,3 5	33	70,2	1	5	1	100	3	1,14	1	2,17	-	-	-	-
Sociating (SOC)	1	0,47	-	-	19	95	-	-	-	-	1	2,17	16	100	-	-
Organizing (ORG)	5	2,35	5	10,63	-	-	-	-	26	9,88	13	28,2	-	-	10	100
Directing (DIR)	-	-	1	2,12	-	-	-	-	8	3,38	8	17,3	-	-	-	-
Presenting (APR)	46	21,69	-	-	-	-	-	-	90	34,22	13	28,2	-	-	-	-
Evaluating (AV)	2	0,94	2	4,25	-	-	-	-	57	21,67	9	19,5	-	-	-	-
Eliciting (SOL)	47	22,16	6	8,10	-	-	-	-	79	30,03	1	2,17	-	-	-	-
TOTAL	212	100	47	100	20	100	1	100	263	100	46	100	16	100	10	100

Nas três aulas de PLE/2, dos dois níveis, gravadas em **Ziguinchor**, registaram 615 movimentos distribuídos pelos 3 professores, que produziram 335 (54,47%), e pelos 125 alunos, que realizaram 280 (45,52%). Nota-se uma diferença de 55 movimentos entre os produzidos pelos professores e os dos alunos. Esta diferença não muito considerável é visível na frequência de tomada de palavra pelos sujeitos. Enquanto a cada 12 segundos os professores produzem

um movimento, os alunos fazem-no a cada 14 segundos, confirmando assim um equilíbrio na ocupação do tempo discursivo pelos sujeitos (professores 54%, alunos 46%). Registam-se fortes representações de movimentos, realizados em PLE/2, nas categorias de “presenting”, “eliciting” e “evaluating” nos professores, e “responding” nos alunos. A língua oficial está representada nas sete categorias utilizadas pelos professores e em cinco nos alunos. Destaca-se uma considerável percentagem na utilização da categoria “responding” pelos alunos e uma representação equilibrada de categorias na produção dos professores. Sublinha-se também uma presença notável da categoria “sociating” realizada pelas línguas maternas (Wolof e Crioulo).

4.3.1 - Categorização dos discursos dos Professores

Nos movimentos pedagógicos dos professores, os sete tipos de categoria estão representados. Elas são realizadas em PLE/2 (78,50%), Francês (13,73%), línguas maternas (4,77%) e estrangeira (Inglês) (2,98%)

Com uma taxa de representação de 30,74% (103), a categoria “Presenting” lidera. Ela é realizada em PLE/2 (90) e língua oficial (13).

A seguir, “Eliciting” ocupa a segunda posição com 23,88% (80 movimentos, sendo 79 em PLE/2 e 1 em língua oficial (Francês).

A categoria “Evaluating” tem uma percentagem de 19,47% (66 movimentos) distribuídos entre PLE/2 (57) e Francês (9).

Com 14,62% (49), a categoria “Organizing” é realizada em PLE/2 (26), Francês (13) e língua estrangeira (10).

A categoria “Sociating” contabiliza 5,07% e efectua-se em Francês (1) e em língua materna (16).

Feita em PLE/2 (8) e Francês (8), a categoria “Directing” regista uma taxa de representação de 4,77% enquanto “Responding” apresenta uma fraca percentagem (1,19%) realizada em PLE/2 (3) e o Francês (1)

Movimentos realizados em PLE/2

Em PLE/2, os professores fizeram 263 movimentos repartidos por seis tipos de categoria.

A categoria “Presenting” vem em primeira posição com uma percentagem de representação de 34,22%, seguida de “Eliciting” (30,03%), “Evaluating” (21,67%), “Organizing” (9,88%), “Directing” (3,38%) e “Responding” (1,14%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Com 46 movimentos, realizados em Francês –, todas as sete categorias estão representadas. Temos então em primeiro lugar as categorias “Organizing” e “Presenting” com 28,2% cada, seguidas de “Evaluating” (19,5%), “Directing” (17,3%), “Eliciting”, “Sociating” e “Responding” com 2,17% cada.

Movimentos realizados em línguas (materna e inglesa)

Os professores utilizaram a língua materna para concretizar 16 movimentos de “sociating”, e o Inglês para realizar 10 movimentos de “organizing”.

4.3.2 - Categorização dos discursos dos Alunos

Produzidos em PLE/2, 75,71%, Francês 16, 78%, e línguas maternas, 7,14% e estrangeira, 0,35%, os movimentos pedagógicos dos alunos apresentam uma distribuição onde domina a categoria “responding”.

Com 52,14% (146) dos movimentos, a categoria “Responding” é realizada em PLE/2 (111), língua oficial (33), língua materna (1) e língua estrangeira – o Inglês – (1).

A categoria “Eliciting” representa 18,92% (53) e é realizada em PLE/2 (47) e língua oficial (6).

A categoria “Presenting” é apenas realizada em PLE/2, com uma percentagem de 16,42 (46).

A categoria de “Sociating” totaliza 7,14% (20 movimentos distribuídos em línguas maternas (19) e PLE/2 (1)).

Realizada em PLE/2 (5) e língua oficial (5), a categoria “Organizing” tem uma percentagem de 3,57% (10 movimentos) enquanto a categoria “Evaluating” é efectuada em PLE/2 (2) e língua oficial (2) com uma representação mínima (1,42%).

Movimentos realizados em PLE/2

Em PLE/2, seis categorias estão representadas, somando 212 movimentos. Lidera a categoria “Responding” com 52,35% seguida de “Eliciting” (22,16%), Presenting (21,69%), Organizing (2,35%), Evaluating (0,94%) e Sociating (0,47%).

Movimentos realizados em língua oficial (Francês)

Cinco categorias traduzem o total de 47 movimentos efectuados em língua oficial (Francês). São as categorias de “Responding” (70,21%), “Organizing” (10,63%), Eliciting” (8,10%), “Evaluating (4,25%) e “Directing” (2,12%).

Movimentos realizados em línguas maternas (o Wolof e o Crioulo) e Inglês

Em duas categorias, os alunos realizaram 20 movimentos nas suas línguas maternas. São as categorias de "Sociating" (95%) e "Responding" (5%). Por outro lado, a língua inglesa é utilizada numa única categoria ("Responding") com uma fraca representação (1).

Síntese

Desta análise, conclui-se que os professores fizeram mais movimentos do que os alunos. Tal acontece, quer quando usam o PLE/2, quer quando usam outras línguas, nomeadamente, o Francês, as respectivas línguas maternas ou outra língua estrangeira, no caso o Inglês.

- Em PLE/2 e na LO, os professores produzem movimentos que se enquadram nas sete categorias enquanto os movimentos dos alunos se enquadram em seis categorias quando usam o PLE/2 e nas sete quando usam o Francês, LO. Os comportamentos verbais em PLE/2 e LO mais representativos nos professores inserem-se nas categorias de "Eliciting", "Presenting", "Evaluating", "Organizing" e "Directing," enquanto que a categoria de "Responding" prevalece nos movimentos dos alunos.

As categorias mais frequentes nos professores ("Eliciting", "Presenting", "Evaluating", "Organizing") e nos alunos ("Responding") confirmam os estatutos definidos para cada actor na interacção verbal em aula de LE. Os ensinantes produzem mais movimentos, detêm mais a palavra e controlam a aula. Os aprendentes, eternos receptores e aquisidores, produzem poucos movimentos, expressam-se menos.

- Quando recorrem às línguas maternas, verifica-se que os alunos o fazem em movimentos de três tipos ("Sociating", "Responding" e "Organizing") enquanto os professores o fazem no âmbito de movimentos que se integram nas categorias de "Sociating" e "Organizing".

- O recurso à LE (o Inglês), apenas ocorre na categoria "Sociating".

As categorias "Sociating" e "Organizing" visam, sobretudo, a regulação da aula e a manutenção das relações interpessoais.

Partindo destas considerações, podemos considerar que o discurso do professor se caracteriza pela solicitação, transmissão, controle e exercício da autoridade enquanto que o dos alunos é de espera e reacção.

Essas características do discurso do professor de PLE/2 auguram práticas do método gramática-tradução em que o ensinante é o centro do ensino e os alunos eternos receptores, como sublinha Denis Gerard (1991:178): "L'enseignement traditionnel des langues vivantes

(«Grammaire et Traduction») était centré sur le professeur, détenteur du savoir qu'il était chargé de déverser dans les têtes réceptives (ou prétendues telles) de ses élèves." Este ensino tradicional a que se refere o autor verifica-se também na distribuição dos diferentes movimentos indicando o sentido único (do professor para o aluno) da interacção na sala de aula de PLE/2, até nos momentos de debate (TLe B e B') em que a omnipresença do docente limita e obstruí as intenções comunicativas dos alunos que se contentam apenas de movimentos de resposta e de socialização através de marcadores não-linguísticos (risos, aplausos,).

Ao lado dessas características, a tradução entendida como actividade prioritária no método tradicional, surge como estratégia de aprendizagem no espaço aula em que outras línguas estão presentes. Tal conduz-nos a revistar, no ponto seguinte, a função desses meios de expressão, diferentes da língua-alvo, na (des)construção discursiva.

5 - Papel das línguas na construção discursiva dos sujeitos

Os quadros descritos em cima revelam a presença, na aula de PLE/2, de várias línguas, para além daquela que é objecto de ensino-aprendizagem.

A partir dos dados recolhidos nos inquéritos dirigidos ao público-alvo e das línguas identificadas nas transcrições, conseguimos definir os perfis linguísticos dos sujeitos. Desenham-se pois quatro grupos de línguas a saber, a língua materna (LM), a língua oficial (LO), a língua viva 1 (Lv1) e a língua viva 2 (Lv2). No caso dos alunos, que estão em contacto formal com três línguas estrangeiras (o Francês, o Inglês e o Português), identifica-se o uso das suas línguas maternas (o Wolof, o Pulaar, o Diola, o Serere, o Mandingue, o Soninké, o Bambara, o Balante, o Crioulo guineense, o Manjack e o Sarakholé), da língua oficial (o Francês), da língua viva 1 (o Inglês) e da língua viva 2 (o Português), que é o objecto de ensino.

Nos professores, verifica-se o uso de três línguas, a saber a língua materna (o Diola, o Balante e o Mandingue), a língua oficial (o Francês) e a língua de ensino. As línguas maternas referidas concernem aos professores observados, sabendo-se que outras línguas maternas (o Wolof, o Pulaar, o Serere e o Mancagne) foram identificadas nas respostas aos inquéritos dirigidos aos docentes.

Partindo desta configuração dos perfis linguísticos dos sujeitos, constam nas transcrições de aulas observadas e gravadas por nós comportamentos verbais em Português, Francês, Wolof, Crioulo guineense e Inglês.

5.1 - O Português, Língua Estrangeira/Segunda

Denominada Lv2 ou segunda língua de opção nos 1º e 2º ciclos, o Português é a terceira língua estrangeira (depois do Francês – língua oficial – e do Inglês) com que o aluno tem contacto em situação formal. Assim, o Português partilha com outras línguas curriculares e maternas o espaço educativo senegalês. Objecto e meio de ensino (para os professores) e aprendizagem (para os alunos), o Português goza de um duplo estatuto, o que condiciona sua complexidade num contexto exolingue de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Objecto de ensino, o PLE/2 constitui, naturalmente, a língua mais usada pelos sujeitos através do número importante de categorias produzidas e contabilizadas, desempenhando assim seu papel de meio de comunicação e conteúdo da aula.

Os professores fizeram 887 movimentos usando o PLE/2, o que constitui 51,96% do total (1707) dos movimentos registados. As fortes frequências centram-se nas categorias de

“eliciting” (361), “presenting” (277), “evaluating” (158) e “organizing” (69), as menores concentram-se nas de “directing” (10), “responding” (7) e “sociating” (5). São categorias que resumem o discurso pedagógico do PLE/2. As categorias de “eliciting”, “presenting” e “evaluating” enquadram o discurso instrucional que abrange o que está a ser transmitido e adquirido, e as de “organizing”, “directing” e “sociating” compõem o discurso regulador da constituição da ordem social, isto é, as relações sociais de transmissão e aquisição.

O discurso instrucional caracteriza-se pela solicitação, participação e avaliação dos conhecimentos, em suma é um discurso de transmissão do saber.

Com a categoria “eliciting”, manifesta-se o aspecto manipulador dos professores que, com a emissão/produção de solicitações, querem “(...) fazer com que alguém diga” (Castro 1987: 223). Com uma taxa de representação de 22,49% do total das categorias produzidas pelos sujeitos, as solicitações dos professores ocupam uma boa parte do discurso pedagógico ao lado das de “presenting” (17,45%) e de “evaluating” (10,01%). Passamos a exemplificar:

/ P – Sim! Quem quer apoiar o vosso colega Samba? Sim! Sim!

A3- As vezes o fenómeno da da poligamia torna de mais em mais e depois de muitas problemes dentro da unidade.

P – Mais, qual pode ser o problema da poligamia? Porquê a poligamia pode trazer muitos problemas? As consequências da poligamia! Sim! Quem quer intervir? Sim, Cheikh!

A4 – [X...]

P – Sim! Que mais [X] isso pode criar conflitos entre as mulheres e os filhos delas. Quem quer acrescentar? Sim!

A5 – Sim, eu amo muitas mulheres e eu não ocupar muitas dinheiro. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Neste enunciado, ao solicitar respostas aos alunos, o professor guia-os na sua viagem em direcção aos objectivos traçados por ele próprio. São categorias reveladoras da autonomia do professor que, em sala de aula, ao abrir sequências de interacção verbal, por movimentos de solicitação e apresentação, provoca reacções dos interlocutores/alunos antes de fechá-las pela avaliação de conhecimentos. Daí a importância do jogo “pergunta-resposta” sublinhado por Pedro (1992: 130) no discurso pedagógico: “O modelo pergunta/resposta faz parte do jogo tradicional da linguagem da aula, transformando o discurso da aula num estratagema bastante complexo em que as ordens são dadas em formas de perguntas, onde aquele que pergunta sabe as respostas e o que responde está ciente disso.” Também Cabral (1989: 51), ao descrever o funcionamento do jogo didáctico “SOL/RES” com as perguntas didácticas ou de exame, escreve: “... dispondo o inquiridor-professor da informação que pede e sabendo ambos os interlocutores

– professor e aluno – que a intenção da pergunta não é a de querer uma informação de que o outro dispõe, mas sim verificar se o aluno também dispõe dessa mesma informação, o que prevalece é a obrigação de resposta, obrigação contratualmente assumida no contexto de transmissão-aquisição que é o da escola.”

/ P – Cissokho! “Deva”

A₂ – “Deva” verbo dever no presente do conjuntivo.

P – Sim! “Prediz” Cissokho! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

São momentos marcados por falsas interrogações percorridas por movimentos de organização protagonizados pelo professor que dirige a interacção verbal dando directivas na perspectiva de socializar o contexto aula. São movimentos que elucidam por um lado, as regras de distribuição (Domingos e al 1986:288), por outro, regras hierárquicas e discursivas (Bernstein, 1977, 1990, 1996) reguladoras da prática pedagógica.

Com os movimentos de “presenting” (apresentação), “eliciting” (solicitação) e “evaluating” (avaliação), os professores cumprem então sua função discursiva de emissores que fornecem informação, pedem respostas para controlar a aprendizagem. Ao disponibilizarem os recursos no ambiente da aula, os professores apresentam conteúdos seleccionados para serem adquiridos pelos alunos. É o caso das aulas assistidas (4) em que decorreram apresentações e explorações de conteúdos. Usam-se textos escolhidos pelos professores para dar a conhecer normas linguísticas do Português. Os textos eram acompanhados por exercícios programados pelos professores que seleccionavam frases nos exercícios de compreensão do tipo:

/ “Compreensão. Responda falso ou verdadeiro.” /; (Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ “O texto fala de dois problemas essenciais da astrologia. Quais são eles? Marque com uma cruz a melhor opção.

1 Horóscopo – Subjectividade; Subjectividade – Afecção; Predição – Informação; Objectividade – Subjectividade.” /;

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ P – Compreensão do texto. Explique o título do texto dizendo se concorda ou não. Explique o título do texto dizendo se concorda ou não. Eu vi muitas [X] para esta resposta. Verbo concordar. Con- cor- dar significa que [_] /

/ P – continua a existir [X] [X]. Quando [X] concordam com o título do texto “Escravidão. Uma praga que persiste” quer dizer? [_ _]. Quer dizer que servidão é um [X] [X]. Segunda pergunta: “Compare os escravos dos séculos passados com os dos tempos modernos. Compare os escravos dos séculos passados com os dos tempos modernos.” Hum! Sall! ... /

(Extractos da transcrição da gravação Gr C)

Noutros casos o tema era os verbos, que os alunos deviam conjugar a partir de enunciados como este:

/ "Competência linguística. Conjugue os verbos seguintes no presente do conjuntivo: frigar, seguir." /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ "Coloque [...] os verbos entre parênteses no tempo adequado" /;

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ "Complete com as formas correctas dos verbos no imperativo." "Dê o tempo de conjugação dos verbos sublinhados no texto." / (Extracto da transcrição da gravação Gr A)

São escolhas feitas pelos professores que ditam o que os alunos têm que aprender, que tipo de conhecimento devem adquirir.

Por outro lado, a categoria "responding" domina o discurso em PLE/2 dos alunos. Com uma taxa de 27,88% do total das categorias produzidas pelos sujeitos, a categoria "responding" aparece como reacção às inúmeras solicitações do professor confirmando a dependência do discurso dos alunos em relação ao do professor, caracterizado pela autonomia.

/ **A16** – Concordo e a poligamia si o marido tem um bom [X] uma situação económica estável si ele aceite de respeitar a regra muçulmana de bem gerar a sua casa.

P – Qual é a regra muçulmana?

A16 – Regra da igualdade! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Neste enunciado, a reacção do aluno A16 caracteriza-se por uma resposta dependente da pergunta do professor num processo de transmissão e aquisição de conteúdos de instrução ligado ao discurso instrucional.

O discurso regulador em PLE/2 não registou importantes categorias sublinhando o comportamento verbal dos sujeitos envolvidos nas práticas discursivas. Ele singulariza-se pelos aspectos directivos, organizativos e socializantes no sentido de manter a ordem social transferida em contexto pedagógico.

Com as categorias de "organizing" (69), "directing" (10) e "sociating" (5), os professores produziram movimentos reguladores enquanto os alunos só efectuaram 6 de "Organizing" (1,11%) e 2 de "Sociating" (0,37%):

/ P – Nós vamos sobretudo, é para vos ajudar a exprimir-se em Português. Não têm medo! Sim! Fazer que como se o Senhor Ndiaye não está aqui. Vamos! Sim! Mamadou Lamine! Sim! Ndeye! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/ P – Então, e as meninas! O que vocês acham disso? Os homens estão a falar de vocês e vocês estão lá sem dizer nada. O que vocês acham disso? [X] sim, o que vocês acham disso? Será é que é bom ou não trabalhar? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Por movimentos de “organizing”, a professora B tenta enquadrar o desenvolvimento das actividades da sala de aula. O incitamento aos alunos para participarem no debate, que passa pela alusão à presença do observador (“o Senhor Ndiaye”) e pelo apelo à competição entre raparigas (“as meninas”) e rapazes (“os homens”) constituem referências estratégicas para a manutenção das relações sociais.

Em suma, o discurso pedagógico em PLE/2 traduz-se num discurso de autoridade obedecendo a rotinas enunciativas em que enunciador e co-enunciador se colocam num plano de convivência discursiva, decorrente de práticas sociais pré-estabelecidas e contratualmente aceites (Correia Miguel, 1995:162). Assim o emissor assume um estatuto de autoridade face ao potencial receptor.

5.2 - O Francês, Língua Oficial

O Francês tem um estatuto privilegiado como língua oficial do país em estudo. Não sendo a língua materna da maioria dos senegaleses, a utilização da LO efectua-se de forma espontânea nas conversas quotidianas com enunciados deformados e misturados com a língua local. Língua das comunicações internacionais, ela constitui a primeira língua estrangeira com que o aluno tem contacto de modo formal na escola. O ensino do Francês inicia-se no infantário e permanece até ao ensino superior. O Francês funciona assim como Língua de intercomunicação entre falantes de diferentes línguas maternas. Assim, ele é:

- língua veicular do ensino e da aprendizagem;
- língua usada na Administração, e
- língua das relações oficiais e internacionais.

Sendo uma língua latina, o Francês tem muitas semelhanças com o Português tanto na morfologia como na fonologia. E sabendo-se que “(...) quanto mais semelhantes as línguas forem do ponto de vista tipológico, maior é a probabilidade de os aprendentes transferirem

elementos entre elas" (Stroud, 1997: 15), a proximidade entre essas duas línguas engendra interferências linguísticas que ocorrem quando há línguas em contacto.

Assim, com sua presença no repertório linguístico dos sujeitos envolvidos na comunicação em contexto pedagógico, o Francês desempenhará papéis relevantes em aula de PLE/2. Ocupando um lugar fundamental do mundo linguístico dos alunos e dos professores, a LO substitui a LM para exercer assim influências sobre a aquisição da LE. A LO desempenhou funções idênticas às da LM que, de acordo com Kramsch (1984), é percebida como veículo de tudo o que é comunicação verdadeira ou mensagem importante. Para o professor, explicações gramaticais, disciplina, organização da aula, apartes; e, para os alunos, pedidos de esclarecimento, queixas, comunicações em voz baixa.

O nosso conhecimento do meio e certos dados permitem-nos avançar que as escolhas e alternâncias de línguas estão ligadas às origens linguísticas dos professores e alunos, aos seus hábitos de relação e a certos parâmetros da interacção em curso.

Tendo como referência as sete categorias de movimentos de Bowers (1980), constata-se que, nas aulas gravadas e transcritas, o Francês (língua oficial) é utilizado através dos sete tipos de categorias tanto pelos professores como pelos alunos. Estes fizeram 85 movimentos com os 7 tipos enquanto os professores produziram 100. O total dos movimentos levantados em LO representa uma percentagem de 10,83% do *corpus* (1707). O discurso construído em LO constitui portanto uma quantidade considerável de discurso explícito e audível produzido pelos sujeitos em sala de aula.

No nível 3e, 131 movimentos em LO foram realizados pelos sujeitos o que representa uma percentagem de 7,67% do *corpus*. Com a utilização das 7 categorias, os professores realizaram 85 representando 4,97%.

No TLe, os 54 movimentos produzidos pelos sujeitos em LO totalizam uma percentagem de 3,16% do *corpus*. Para além da categoria "organizing", os professores utilizaram as restantes categorias (6) para efectuar 15 (0,87%) movimentos.

Em Dakar, os 71 movimentos em LO, constituem uma percentagem de 4,15%. Os professores somaram 41 (2,40%) movimentos nos quais a categoria "responding" não se evidencia.

Em Saint-Louis, os sujeitos produziram 21 movimentos em LO, numa percentagem de 1,23%. A categoria "organizing" não se evidencia em 13 (0,76%).

Em Ziguinchor, os 93 movimentos registados em LO constituem 5,44% do *corpus*. Os professores produziram 46 (2,69%) dos 7 tipos.

Esses comportamentos mostram que a interacção professor-alunos para organizar as actividades, negociar e estabelecer o sentido, nem sempre se faz em LE.

O professor faz recurso à LO, às vezes para marcar os fechos ou as aberturas de sequências de aula como se o Francês fosse a língua que estrutura o programa de trabalho. É o que se vê nos exemplos dos extractos a seguir:

/ P – Qui a fait un autre? /

/ P – Qui a préparé? Les autres pourquoi vous n’avez pas préparé? [X] /

(Extractos da transcrição da gravação Gr

/ P – C’est bon, Lamine! Os outros! Rachele aqui! Rachele, rapidamente! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D’)

A LO é utilizada para evitar e ultrapassar os mal-entendidos entre alunos. Perante a confusão de sentidos na sequência a seguir, o professor intervém em LO permitindo desta forma canalizar o aluno na sua resposta:

/ A₁ – “ferida”! un fait.

P – Não! Atenção! Ferida! On parle de tratamento de Ngunga, non!

A₁ – “ferida”! blessure!

P – Blessure! Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Neste mesmo sentido de orientação, o professor usa a LO para evitar que os alunos não se sintam perdidos.

/ A₆ – numa comunidade [X]. Serve para muitas pessoas. As crianças deve ir a ...

P – devem! devem! Regardez ce que vous lisez!

A₆ - devem ir a escola todo o dia e tempos porque numa escola permeté, permite educar, educar muito bem as crianças e jo, jovens mas...

P – Respecte la ponctuation, hein! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Assim, com um tom directivo, o professor expressa-se em LO “Respecte la ponctuation” para orientar o aluno na sua leitura e pronúncia.

No outro ângulo, o professor usa o Francês para chamar atenção:

/ P – C'est déjà expliqué! Tu ne suis pas! / (Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Para se assegurar da compreensão das instruções dadas, o professor exprime-se em LO para reformular sua solicitação no sentido de receber respostas adequadas:

/ P – Oui! Terceira pessoa. “Redacção: Dê os ingredientes e depois prepare o prato seguinte: “Mafé””

A32 – Senhora! /

/ P – [X] les ingrédients et votre manière de préparer /

/ P – Afirmativo! Qual pessoa? Dans quelle personne? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Esta reformulação tem um sentido de explicação metalinguística.

No enunciado seguinte, a LO, utilizada no meio da elocução, permite ao professor dar uma explicação metalinguística da sua intervenção. Através da tradução de “têm algo em comum” para “Ils ont quelque chose en commun” e “Qual pessoa?” para “Quelle personne?” o professor reformula em LO para reforçar sua palavra.

/ P – Os escravos dos séculos passados e escravos dos séculos modernos. Têm algo em comum. Os escravos dos séculos passados e os escravos dos tempos [X] têm algo em comum. Ils ont quelque chose en commun. Sim! /
(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

/ P – Sim! Verbo predizer no presente do indicativo. Qual pessoa? Quelle personne? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Sempre com a LO, o professor D procede a explicações metalinguísticas para:
corrigir

/ A6 - pessoal. Por exemple [_]

P – Por exemplo. O à la fin! Por exemplo, sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

e dar indicações precisas

/ P – Ça vient de “esquecer-se” [_] oublier. Sim! Rapidamente! Os outros! /

/ P – Sim! Ça vient du verbe “atrapalhar” /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D)

Destaca-se também a utilização da LO pelo professor para instaurar a disciplina em sala de aula. Ele dá uma ordem, até uma reprimenda em LO no sentido de corrigir as atitudes dos alunos:

/P – Assane Ndiaye! À ta place! /

/P – Tu vas sortir, hein! /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Com a LO, o professor organiza o andamento da aula, do trabalho. A organização da aula passa pela instauração da disciplina:

/P – Les autres, taisez-vous! / (Extracto da transcrição da gravação Gr A),

pelas indicações dadas para cumprir as tarefas:

/ P – Reprends! Les autres, vous écoutez et donc vous mettez les verbes à l’impératif. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

e pelas directivas para fechar as interacções e terminar a aula:

/ P – C’est bon! Podem parar aqui. C’est fini! Arrêtez! J’ai dit arrêtez! On a besoin de vous là-bas. On va revoir ici certaines, ici, ici des questions de grammaire, il y a quelques fautes. Vous parez là-bas, donc on va arrêter ici. C’est ça! / (Extracto da transcrição da gravação Gr D)

A língua oficial, o Francês é também utilizada pelo professor para avaliar e reforçar as respostas dos alunos. No extracto a seguir, o professor usa o elogio como reforço à prestação do aluno:

/A₁ – “ainda!” encore!

P – Sim! Mais ils ont bien maîtrisé le vocabulaire, hein! Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

As expressões “c’est bien!” em / P – outra coisa, coisa! [_] Bom, c’est bien! / (Extracto da transcrição da gravação Gr D) e “Oui” nos enunciados / P – Oui! Terceira pessoa. / (Extracto da transcrição da gravação Gr A) e /P – Oui! Continuez! / (Extracto da transcrição da gravação Gr A) constituem reforços utilizados pelo professor para avaliar de forma positiva as elocuições dos alunos.

Às vezes, a LO não está apenas presente na elocução do professor para orientar ou dar indicações. Ela é utilizada também para tratar de aspectos que não concernem a aula de LE. Passamos a exemplificar:

/ P – Chuut! C'est ce qu'on vous dit souvent vos portables là [_] pourquoi vous traînez avec vos portables! Qui vous appelle? [_ _] / (Extracto da transcrição da gravação Gr C)

O enunciado do professor, emitido em LO, não tem nenhuma relação com o objecto da aula centrado na apresentação e exploração de conteúdos referentes à persistência da escravidão. O professor fala do uso do telemóvel aproveitando uma situação de indisciplina levantada em aulas anteriores, o que ocasionou a presença de um auxiliar de educação na sala de aula para tentar resolver esta situação.

No extracto a seguir, depois de uma explicação metalinguística em LO, o professor C continua nesta língua para divagar falando do calendário lectivo, dos compromissos administrativos.

/ P – Vamos dizer que os escravos dos séculos passados e os dos tempos modernos têm em comum más condições de vida mas a diferença entre os dos tempos dos séculos passados e os escravos dos tempos modernos [X] os dos tempos, séculos passados eram principalmente homens enquanto s de hoje são [_] crianças e mulheres. Agora temos a última pergunta que era [_] Comente esta frase: “hoje em dia há mais escravos do que qualquer outra época da História.” O que vamos dizer? (SOL) “Hoje em dia há mais escravos do que qualquer outra época da História.” [_ _] Trata-se de fazer um comentário desta frase “Hoje em dia há mais escravos do que qualquer outra época da História.” Que significa a resposta [_] pode encontrar a resposta fora do texto mesmo. Aujourd'hui il y a davantage d'esclaves à n'importe quelle période de l'histoire. Si on essaie de [X] à cette question en français. [_] “Hoje em dia há mais escravos do que qualquer outra época da História.” Qual é a resposta possível? [_ _] Umh! Parece que hoje é a nossa última aula antes das composições! Sim! C'est notre dernier cours. Jeudi il n'y a pas cours, vendredi, c'est [_] il y a un recensement des, des fonctionnaires à, à Khayar Mbengue donc on ne fera pas cours. Nous nous verrons peut-être [X] des sujets de composition [X] [X] / (Extracto da transcrição da gravação Gr C)

A presença de uma língua outra que a do ensino em aula de PLE/2 suscita perguntas sobre os constituintes do discurso pedagógico. Com efeito, muitos autores (entre eles Willis, 1992) postulam a existência de dois tipos de discursos em aula de LE. O primeiro, o discurso regulador (outer, segundo Willis, 1992) visa o quadro geral das trocas em aula. Serve para manter relações sociais com os alunos e organizar, explicar, controlar, etc. as actividades de ensino-aprendizagem. O segundo, o discurso constitutivo (inner), contém as formas da língua-alvo que o

professor escolheu como conteúdos de aprendizagem: palavras, frases ou enunciados apresentados como amostras da Língua 1ª. O discurso constitutivo é dependente do discurso regulador que é o que fornece o esquema de interpretação da actividade em curso e realização.

No caso do nosso estudo, o discurso do professor em Francês apresentou-se como regulador da aula; serviu para estruturar a aula, organizar, explicar e controlar as actividades do ensino-aprendizagem, mas também para manter relações sociais entre professor e alunos.

A LO consta também nas produções discursivas dos alunos. Eles utilizaram o Francês para efectuar 85 movimentos distribuídos pelas sete categorias.

No nível 3e, num total de 131 movimentos realizados em LO, os alunos produziram 46 de 6 tipos. A categoria “presenting” não foi utilizada pelos alunos.

No nível TLe, com 54 movimentos realizados em LO, os alunos produziram 39 (2,28%) agrupados em 3 tipos, a saber “responding”, “presenting” e “eliciting”.

Em Dakar, 71 movimentos em LO foram levantados, distribuídos entre 4 tipos, a saber “responding”, “sociating”, “presenting” e “eliciting”.

Em Saint-Louis, os alunos fizeram 8 movimentos nas categorias “responding” e “eliciting”, num total de 21 levantados em LO.

Em Ziguinchor, com 93 movimentos em LO, os alunos realizaram 47, repartidos por 5 categorias, a saber “responding”, “eliciting”, “organizing”, “directing” e “evaluating”.

O desejo de orientação e de ajuda entre colegas levou os alunos no enunciado a seguir a utilizarem o Francês para manter as relações com a repetição da palavra “Lis!”:

/ P – Lis la phrase!

As – Lis! Lis! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A orientação continua a animá-los para avisar o professor e a turma toda da questão que já foi respondida através da expressão francesa “C’est déjà fait!” em

/ P – Sim! “Só desejo que vocês se divirtam.”

As – C’est déjà fait! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Na sequência a seguir, a utilização no meio do enunciado do verbo “lire”, permite ao aluno **As** contextualizar seu discurso. É uma estratégia discursiva que evidencia uma certa falta de

competência linguística na língua-alvo que leva o aluno a convocar/utilizar o conhecimento lexical da língua que possui e domina. Neste caso, o aluno activa sua gramática implícita para contextualizar seu discurso:

/ P – Verdadeira. Sim! Donc, vous mettez V. Milú está a ler o seu horóscopo. Reprends la phrase, Samba!

A8 – Milú está a lire o seu horóscopo.

P – Reprends!

A8 – Milú está a lire o seu horóscopo.

P – Quem vai ler a frase? Camara! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

O mesmo procedimento produz-se nos enunciados a seguir com as expressões “parfait!” em

/ A25 – Pretérito parfait! / (Extracto da transcrição da gravação Gr A), “raisons” em /A16 – As raisons politico /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E) e “qui sont aux Etats-Unis, quoi!” em / A18 – O White

Anglosaxone qui sont aux Etats-Unis, quoi! [X] pode matar / (Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Com a LO, os alunos conseguem chamar atenção e canalizar os colegas. No extracto a seguir, de uma apresentação e exploração de conteúdos feita por um grupo de alunos, o aluno A1 procura gerir o andamento da actividade de exploração de conteúdos ao usar a LO para lembrar ao seu colega que preste atenção às explicações dadas:

/ P – Ok! Il faut prendre note, hein!

A1 – Tu poses après tu ne suis pas!

P – Alphonse! Tens que seguir! Sim! Chuut!! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Embora a palavra seja dirigida a um aluno, ela provocou a reacção do professor que emenda no sentido de chamar a atenção ao aluno “Alphonse”.

Se a atitude do aluno A1 parece uma queixa dirigida indirectamente ao professor, num outro contexto um aluno dirige a palavra à professora de forma lamentadora. É o caso do extracto a seguir onde o aluno A7 intervém em LO para reclamar a palavra que foi retida pelo professor, gestor da turma.

/ P – Muito bem! Outro?

A7 – E [_] Madame, j'ai pas encore terminé! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

É uma forma de interpelação mostrando a insatisfação do aluno pelo tempo que lhe foi concedido. Por outro lado, os alunos interpelam em LO o professor solicitando a palavra. A expressão “Madame! Madame!” proferida pelo aluno A₃ no extracto a seguir constitui uma forma de pedido de palavra. Aliás foi esta forma que está na base do mau uso da palavra “senhora” substituindo a “professora”:

/ A₃ – Madame! Madame! [X]

P – [X] Sim! Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Os alunos recorrem à LO para dar explicações metalinguísticas. São procedimentos de tradução que consistem em contextualizar os discursos no sentido de avançar na sua aprendizagem. No extracto a seguir, de um debate sobre a poligamia, o aluno A₂₃ apressa-se traduzir em LO o advérbio de tempo “quando”. É uma forma de desbloqueio da situação para um bom andamento da interacção. A tradução produz assim um efeito tranquilizador (Decotterd 1987) para os alunos mais fracos ou provenientes de meios socioculturais mais baixos. A explicação dada através da tradução permite os alunos prosseguir na sua produção discursiva. A escolha pois da LO em aula de PLE/2 ajuda os alunos na sua aprendizagem:

/ P – Esperam! Deus, Deus diz que homem muçulmano pode ter até quatro mulheres mas quando?

A₂₃ – Quand?

A₂₉ – Bou dé poocebi disnaa!

T – Risos

P – Quando, quando pode. Então, temos aqui, temos aqui dois verbos: querer e poder.

A₃ – Voilà! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

O mesmo cenário repete-se nos enunciados a seguir com a tradução de “não é satisfeito”, “medo” e lugar”:

/ A₂₂ – Porquê euh [_] há mulheres é não satisfeito [_] e [_]

P - Satisfeito! Em que sentido? Contexto? [X], não sei! Não é satisfeito! O que você entende que a mulher não é satisfeito? Em que medida?

A₂₂ – N'est pas satisfaite [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ A9 – O que significa “medo”?

A1 – “medo”! peur, “medo”! peur!

P – “O medo”! la peur! Sim! /

/A1 – Cheikhna!

A12 – O que significa “lugar”? “lugar”?

A1 – “lugar”! une place!

P – “lugar”! une place, un lieu /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D)

Este intercâmbio entre LO e LE assemelha-se a modalidades de integração LM-LE defendidas por Roulet (1980) na sua “Pedagogia Integrada” na qual expõe uma hipótese pela qual o aprendente adquirirá mais fácil e eficazmente certas estruturas da LE se as tiver compreendido na sua LM, substituída no caso do nosso estudo pela LO.

A LO constitui então para os alunos um instrumento mediador das relações interpessoais e da aquisição da LE, nos seus aspectos formais, pragmáticos e culturais.

As finalidades do uso da LO resumem-se, por parte dos professores, na organização da aula, instauração da disciplina e explicações gramáticas e metalinguísticas; e para os alunos, nos pedidos de esclarecimentos e queixas, nas explicações metalinguísticas, na contextualização do discurso e na orientação.

5.3 - As Línguas Maternas – o Wolof e o Crioulo guineense

Não tendo o mesmo estatuto que a LO, as LMs dos alunos que integravam as turmas observadas são várias consoante as respectivas etnias e foram adquiridas em contextos não institucionais (situação natural). Em termos de sistema educativo, não são ensinadas nos ciclos fundamental, secundário e profissional, mas, nos últimos anos, têm vindo a ser ensinadas no ensino superior como língua de opção.

O Wolof constitui a LM mais representada no território senegalês sendo falada por três quartos da população (Ndiaye, 2006:32). Língua nacional, ela partilha o espaço linguístico senegalês com outras línguas maternas. Entre elas, figuram o Pulaar, Sérère, Diola, Mandingue, Soninké, Bambara, Mancagne, Balante, Manjack, Crioulo guineense, etc.

No caso do nosso estudo, o Wolof é a língua materna mais frequente nos alunos das turmas observadas com uma representação de 36,73% seguida do Diola (30,61%), Pulaar (11,73%), Grupo Outra (11,73%), Sérère (5,10%), Mandingue (3,57%) e Soninké (0,51%).

A forte representação do Wolof no discurso de aula verifica-se no número de movimentos veiculados pelos alunos nessa língua. Dos 60 movimentos feitos em LM, 59 são em Wolof e só 1 em Crioulo. As categorias são repartidas por 4 tipos: "responding", "sociating", "organizing" e "eliciting" constituindo assim uma percentagem de 3,51% dos movimentos do *corpus* (1707).

No nível 3e, foram levantados 24 movimentos distribuídos por "responding" e "sociating" (1,40%), enquanto no TLe, se contabilizam 36 do tipo "responding", "sociating", "organizing", e "eliciting" (2,10%).

Em Dakar, com 4 tipos de categoria - "responding", "sociating", "organizing", e "eliciting"-, os alunos realizaram 38 movimentos representando uma percentagem de 2,22% do *corpus*.

Em Saint-Louis, só a categoria "sociating" com uma fraquíssima percentagem de 0.05% foi utilizada pelos alunos.

Em Ziguinchor, 20 movimentos (1,17%) repartidos por "responding" e "sociating" foram produzidos pelos alunos.

É de notar que, a categoria "sociating" constitui a mais utilizada pelos alunos. Esta mesma categoria ("sociating") aparece nos professores quando se exprimem em LM. Num total de 27 movimentos feitos em LM, a "sociating" contabiliza 26 seguida de "organizing" (1). As categorias efectuadas em LM representam uma taxa de 1,58% do *corpus*.

Em 3e, os professores realizaram 12 movimentos com a categoria "sociating" enquanto em TLe efectuaram 14 com a "sociating" e 1 com a "organizing".

Nas regiões, com a categoria "sociating", os professores produziram 6 movimentos em Dakar, 16 em Ziguinchor e 4 em Saint-Louis onde fizeram também 1 movimento de "organizing".

Pelo uso da LM os sujeitos produzem um discurso regulador da aula que é um discurso constituído por um texto próprio de valores, atitudes, condutas e comportamentos. O número considerável de interjeições levantadas nas produções discursivas dos sujeitos evidencia comportamentos linguísticos usados pelas populações nas conversas familiares e quotidianas. Presentes nas produções discursivas, as interjeições são simples exclamações exprimindo estados emocionais. Invariáveis, são auxiliares expressivos para o interlocutor permitindo-lhe adoptar um comportamento dispensador de estruturas linguísticas mais elaboradas. São então marcadores linguísticos que Marcuschi (2005: 68) classifica em quatro categorias: marcador simples (uma só palavra), marcador composto (apresentando um carácter sintagmático), marcador oracional (correspondendo a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais) e marcador prosódico (que se associa a algum marcador verbal, mas

se realiza por meio de recursos prosódicos). Ao lado dos marcadores linguísticos, há também os não-linguísticos constituídos por risos, aplausos, etc. No caso do nosso estudo, dois tipos de marcadores animam as intervenções dos sujeitos. São os marcadores simples e prosódicos. Usadas em todas as línguas maternas, são formas exclamativas para viabilizar traços culturais de discurso no sentido de socializar as trocas verbais. Sua função depende dos contextos de interacção verbal.

No enunciado /A₉ – lh! Madame! Madame! / extraído da transcrição da gravação Gr B', o marcador linguístico verbal "lh!" permite ao aluno A₉ chamar atenção à professora perante uma incorrecção. Indicador de espanto, surpresa e admiração, o marcador simples tem nesta situação um sentido de "olha!".

A chamada de atenção pode efectuar-se também com o marcador linguístico "Eh!". Ao querer mostrar seu desacordo sobre a escolha da professora no enunciado a seguir, o aluno inicia sua palavra num tom exclamativo com um chamamento. É uma forma interpelativa de chamar uma pessoa sem a nomear:

/P – Bon! On prend la proposition de Djigo.

A₃₃ – Eh! Madame [X] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Face a situações de incompreensão numa interacção verbal, o cidadão senegalês costuma utilizar interjeições ou marcadores linguísticos substituindo expressões ou grupos de palavras. O mesmo procedimento acontece em aula de PLE/2 onde os sujeitos usam marcadores simples com valor "social" nas suas práticas discursivas. No enunciado seguinte, ao não perceber a pergunta do aluno A₂₁, o aluno A₁ intervém com a interjeição "Euh!" para dizer de uma forma social "o quê" ou "não percebi":

/ A₂₁ – O que significa "reparo na ferida"?

A₁ – Euh!

A₂₁ – "reparo na ferida"?

A₁ – "reparo"!

A₂₁ – "reparo na ferida"? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Esta situação de incompreensão anima também o professor que se exprime de uma outra forma exclamativa. Com o marcador linguístico verbal “Umh!”, o professor manifesta a sua dúvida sobre a resposta escrita no quadro pelo aluno Samba antes de usar uma outra interjeição (Euh!) para mostrar de novo seu desentendimento:

/ P – “Ponha!” “Despir as gabardinas.” Samba!

O aluno escreve a resposta no quadro.

P – Umh! [X]

As – Não! Não!

P – Gakou!

A26 - “Despinhamos”

P – Euh! Despir! Despir! Vespír!

A27 – “Dispamos”

P – “Dispamos.” Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A busca de apoio do professor manifesta-se pelo uso de um marcador linguístico verbal exclamativo-interrogativo (“hein!”):

/ P – Tratamento de [_]

A3 - Ngunga

P - Falta um artigo, hein! O tratamento de Ngunga. [_] Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Este marcador simples procura incentivar os alunos a participar na produção de respostas e tem o sentido de consciencialização para a compreensão do input.

No entanto, há que sublinhar que em todas as transcrições de aulas por nós observadas, se nota uma importante presença de marcadores não-linguísticos. Constituídos por sequências de risos efectuadas pelas turmas, constituem momentos de decompressão constatados depois de produções incompreensíveis consideradas pelos alunos como piadas:

/ A38 – A última geração das mulheres são muito linda.

T – // // Risos. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/ A6 – A vida tornou-se mais a mais difícil. Ela não [X] e aqui torno-se a pobreza, pobreza

T – // // Risos. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Ao lado do uso dos marcadores linguísticos e não-linguísticos, o discurso regulador em Wolof permitiu aos alunos orientar, manipular, recontextualizar, actualizar sua palavra para aprender. No enunciado a seguir, no seguimento de uma má pronúncia da palavra “Senhora” por A₃₅, o aluno A₃₆ intervém em Wolof com “Duu” para dizer que “não é” no sentido de chamar atenção e corrigir o seu colega:

/ A₃₅ – Senghora!

A₃₆ – Duu senghora!

A₃₇ – Senhora! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A mesma expressão Wolof “Duu” serviu ao grupo de alunos para emendar ou até participar na construção de resposta:

/A₂₄ – Não vocês!

P – Ça sera!

As – Duu “vocês!” Eh! Ponha! n! h! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A manipulação, estratégia normalmente reservada ao professor, é usada pelos alunos no sentido de recontextualizar seu discurso. No enunciado a seguir, a introdução da palavra wolof “mbarane” pelo aluno A₃ levou a professora a dedicar um tempo da aula pela definição deste termo. Desta forma, na perspectiva de actualizar seu discurso, o aluno A₃ conseguiu “manipular” a professora e até a turma ao desviar o tema do debate pela recolocação de uma realidade social em contexto aula. Assim, com esta prática, nota-se uma recontextualização do contexto aula que passou a incorporar um assunto social. Assim, o acto de linguagem não é apenas um acto de dizer, mas acima de tudo, um acto social pelo qual os membros de uma comunidade interagem.

/ A₃ – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_]

T – // // Risos.

P – Vamos, vamos tentar definir a palavra “mbarane”. Então, que pode ser “mbarane”? “mbarane” é quê? Vamos, sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

A actualização de discurso pelo meio de tradução em Wolof foi levantada no enunciado a seguir no qual um grupo de alunos usou “Liral!” (da palavra francesa “lire” deformada em wolof para dar o mesmo sentido) para ajudar seu colega solicitado na compreensão da directiva:

/P – Leia! Leia! Leia! Leia!

As – Liral! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A gestão da turma é uma das funções do discurso regulador em Wolof. Perante uma situação de barulho impedindo a audição da resposta do seu colega, o aluno **A₃₁** intervém em Wolof para a turma prestar atenção ao solicitado. A expressão “Dégue loulene tonton Aly!” (oiçam tio Aly!), pedindo silêncio evoca um contexto social de reunião em que se observa o respeito pelo poder patriarca do tio no momento de tomar a palavra:

/P – Existe homens em tomam cinco, seis até sete. O que é isso? Sim! Sim! Sim!

A₃₀ – Digo que [_]

T - // // Risos, conversas privadas

A₃₁ – Dégue loulene tonton Aly!

A₃₀ - Digo que isso anormal [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Uma das finalidades do uso do Wolof em aula de PLE/2 pelos alunos é a aprendizagem. Esta faz-se por intermédio de interrogações levantadas nos enunciados a seguir, nos quais o aluno **A₂₅** pergunta em Wolof o significado de “copiar” enquanto um grupo de alunos **As** se questiona sobre o sentido de uma palavra mal pronunciada (“pobresa”):

/A₃ – Mulher copiar o outro amiga, [_]

A₂₅ – copiar moy lan? /

/A₆ – A vida tornou-se mais a mais difícil. Ela não [X] e aqui torno-se a pobresa, pobresa

T – // // Risos.

As – lala beugue wakh? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B')

Além do Wolof utilizado sempre nas conversas e comunicações privadas, o recurso ao Crioulo guineense, embora com uma fraca representação, foi constatado em Ziguinchor numa turma de 3e. Tendo uma base lexical portuguesa, ele é uma das línguas maternas dos alunos desta região que faz fronteira com a Guiné-Bissau. Aprendido em situações não institucionais, o Crioulo guineense influencia as produções discursivas dos aprendentes de PLE/2. É o exemplo do enunciado a seguir no qual o aluno A₃ o usou para actualizar seu discurso através de um movimento da categoria de “responding”:

/A₂ - Como está?

A₃ – stá bom!

T – // // Risos /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Estamos então numa situação de manifestação de identidade cultural veiculada pela língua materna do aluno.

Sendo factores importantes de identidade nacional e cultural, as línguas maternas (no caso, o Wolof e o Crioulo guineense) desempenham papéis relevantes na construção discursiva dos sujeitos aprendendo e ensinando o PLE/2. Esta importância alarga-se ao Francês, língua oficial dos aprendentes e ensinantes, que, com seu estatuto de primeira língua estrangeira aprendida em situação formal, estrutura o sistema educativo senegalês (ensinamento e aprendizagem).

Por consequência, o ensino-aprendizagem do PLE/2 em contexto exolingue não pode ser bem sucedido se ignorarmos as línguas e culturas maternas dos alunos senegaleses e a língua oficial do país em questão, na medida em que o seu nível de conhecimento das línguas maternas e oficial é determinante para a aquisição de uma outra língua, ou seja, quanto melhor os alunos conhecerem suas línguas maternas e oficial, maior facilidade terão na aprendizagem de outras línguas.

O papel das LMs descrita em cima na aprendizagem de uma LE vai ao encontro das ideias defendidas por Tavares, Valente & Roldão (1996: 50) que afirmam: “... por um lado a língua materna vai permitir uma tomada de consciência do funcionamento da sua língua materna permitindo-lhe avaliar melhor a utilização que faz desta; por outro, a língua materna vai influenciar a aprendizagem da língua estrangeira. A língua estrangeira permite, pois, um olhar exterior que se estende às outras disciplinas veiculadas através da língua materna.”

5.4 - O Inglês, Língua viva 1

Outra língua estrangeira registada nas produções discursivas dos sujeitos em contexto aula de PLE/2 no Senegal foi o Inglês. Com seu estatuto de língua viva 1 (Lv1), o Inglês é ensinado logo no primeiro ano do ciclo médio, sendo assim a principal segunda língua estrangeira com que o aluno tem contacto formal em sala de aula.

A representação do Inglês no discurso de aula é calculada pelo número de movimentos efectuados pelos professores e alunos. Com 12 movimentos efectuados em Inglês, 2 tipos de categoria estão presentes, a saber “organizing” e “responding” constituindo o seu uso uma percentagem de 0,70% do *corpus*.

Os alunos fizeram 2 movimentos na categoria “responding” (0,11%) enquanto os professores realizaram 10 (0,58%) na “organizing”.

Em Saint-Louis e em Dakar, os alunos efectuaram 2 movimentos na categoria “responding”.

Em Ziguinchor, os professores produziram 9 movimentos na categoria “organizing”.

Em 3e, foram realizados com o Inglês 2 movimentos: “responding” (feita por um aluno) e “organizing” (pelo professor).

Em TLe, os professores utilizaram a língua inglesa para fazer movimentos de “organizing” (9) enquanto se regista uma da categoria de “responding,” produzido por um aluno.

A quase totalidade do uso do Inglês em aula de PLE/2 é centrada na produção da categoria “organizing”. Foram os professores que a utilizaram através de uma interjeição derivada do Inglês com valor de marcador conversacional a saber “ok”. Não representando uma emoção e sendo marcador simples, ele tornou-se empréstimo universal presente em inúmeras conversas. Nos enunciados a seguir, o uso repetitivo da palavra “ok” pelo professor contribui para organizar o texto conversacional. Ele é um elemento auxiliar no desenvolvimento interacional da actividade discursiva.

/ P – São, são emigrantes. Pronto! Para, para Portugal, essas pessoas são emigrantes mas para a Suíça são imigrantes. Está! Portanto, porque emigrante vem de emigrar. Emigrar é sair do seu país para outro país, não é! Ok! Portanto, e para o país acolhedor, país que recebe essas pessoas, essas pessoas são imigrantes porque entram no país. Pronto! Ok! E então, em geral, em geral, essas pessoas trabalham em que sector? Quais são os sectores em que essas pessoas trabalham? Quais são os sectores, que tipo de trabalho é que essas pessoas costumam fazer? Em geral, o que é que essas pessoas fazem como trabalho no país? /

/ P – Pedreiro! Muito bem! Pedreiro! Pedreiro! Portugueses são grandes pedreiros. São grandes pedreiros. Ok! Pronto! Ok! Trabalham maioritariamente na construção civil, não é [_ _] construção civil, pensa-se em quê com construção civil? Não só apenas as casas, há também o quê? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr E)

/P – Ok! Il faut prendre note, hein! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Uma outra interjeição derivada do Inglês a valor de marcador conversacional foi levantada. É a expressão “yes!” presente no enunciado a seguir, no qual constitui um marcador simples que não representa uma emoção, mas confirma uma afirmação:

/ P – É isso “mbarane”?

T – Yes! Sim! Não! Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Síntese

A configuração do contexto aula de PLE/2 no Senegal é a simbiose da constituição da população local e o reflexo do sistema educativo. Com várias etnias, tendo cada uma seu dialecto considerado como língua materna, e a instauração/proliferação de línguas curriculares, o contexto aula de PLE/2 não podia ficar indiferente a este ambiente plurilingue, sinónimo de partilha e luta entre culturas.

Assim, a descrição dos papéis das diferentes línguas em contextos institucionais de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal revelou-nos a presença de vários comportamentos linguísticos manifestando diversas culturas. Desta convivência, instalou-se uma proximidade entre essas línguas que se influenciam mutuamente. É o que torna específico e complexo o ensino-aprendizagem do PLE/2 em contextos institucionais e etnicamente diversificados e exolingues. Para perceber toda a complexidade simbólica de várias práticas culturais veiculadas pelas línguas, decidimos abordar a seguir a interculturalidade em aula de PLE/2 no Senegal.

6 - Interculturalidade em aula de PLE/2

Tendo em conta a singularidade do contexto de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal, falar da interculturalidade é desenhar as relações estreitas existentes entre as diversas línguas. São relações de reconhecimento e aceitação de manifestações culturais veiculadas pelas línguas com as quais os alunos desenvolvem estratégias de comunicação. Entre elas, as interlínguas, estratégias usadas para aceder à língua-alvo. É pois a partir da caracterização das interlínguas, que permite descrever os comportamentos linguísticos dos sujeitos, derivados do contexto coabitante de diversas línguas em aula de PLE/2, que abordamos a interculturalidade em contexto aula de PLE/2 no Senegal.

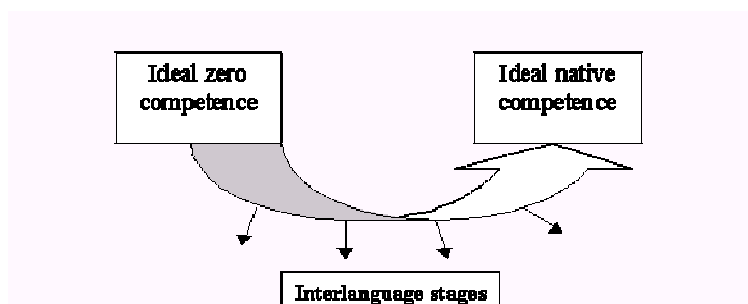
6.1 - As interlínguas

O contexto de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal singulariza-se por uma oferta linguística diversa, marcada pela convivência de uma vintena de dialectos aos quais se somam o Francês, presente há três séculos e que se tornou língua oficial, e as línguas estrangeiras ensinadas nos ciclos médio e secundário. Neste quadro de coexistência linguística, ocorrem várias lutas pela hegemonia de cultura provocando momentos de desconforto nos aprendentes conviventes e portadores de dialectos nativos no processo discursivo na sala de aula que se relaciona com o da comunicação, considerada como uma estratégia de aprendizagem. É um processo que vai desencadear autonomia e maturidade nos domínios intelectual e afectivo e vai permitir identificar formas pessoais e muito específicas de como cada aprendente avança nesse processo e a sua relação com o produto; implica a capacidade de interagir utilizando a língua como veículo dessa interacção. Esta configuração está, pois, sujeita a mudanças. Mudanças que implicam variações linguísticas em que se opera uma reconstrução que consiste em “desconstruir” a noção de homogeneidade das línguas e das sociedades. Parte integrante das suas competências linguísticas, elas (variações) são inerentes ao seu sistema de línguas e ocorrem em todos os níveis: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico, etc.

Na tentativa de (produção discursiva) utilizar verbal e correctamente este meio de aprendizagem e comunicação, o aprendente desenvolve estratégias para aceder à língua alvo. Neste processo de acesso ao padrão que “não deveria ser visto nem vivido como um processo traumático” (Mota, 2001:33), o aprendente acaba por usar uma língua que se situa entre a sua língua materna e/ou a língua oficial e a língua alvo.

Esta estrutura linguística, chamada interlíngua é, de acordo com Stroud (1997:13), a versão ou modelo da língua alvo de que um aprendente dispõe em certa altura do seu processo aquisitivo. É uma estratégia de comunicação referente aos processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno na tentativa de comunicar na LE pretendendo resolver carências na sua competência na língua-alvo com o propósito de transmitir um significado de forma satisfatória.

Sendo estruturas linguísticas inexistentes na língua alvo padrão, as interlínguas são apenas resultado do trabalho criativo dos aprendentes demonstrando suas habilidades. São “sistemas interinos” de regras e estruturas que ainda não são idênticos à língua alvo que Corder (1981: 16) qualifica de “transitional competence” (competência transitória), carimbada pelo estilo e forma pessoais do aprendente falante. Luciana Mariani (1994) em “Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction” considera esta competência transitória da forma seguinte: “Any person who is not a mother-tongue speaker or a true bilingual must necessarily rely on some incomplete and imperfect competence – this corresponds to the present stage in his or her interlanguage systems.”



Ao referir-se à interlíngua como “idiosyncratic dialect” (dialecto idiossincrático), Corder (1981: 16-17) avança que “it is regular, systematic, meaningful, i.e., it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of a set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect”. Neste caso, o dialecto do aprendente da L2 é instável e não é uma ‘langue’ devido ao facto de as suas convenções não serem partilhadas pelo grupo social, e, por último, porque “many of its sentences present problems of interpretation to any native speaker of the target dialect”.

O estudo das interlínguas supõe uma análise do discurso dos aprendentes que se pode fazer de duas formas, segundo Carla Pipo (2006:57): “ (...) 1 – realçando o que é dito, com o propósito de estudar características específicas da interlíngua dos alunos. Na aula de LE os alunos usam uma língua que se situa entre a sua LM e a língua alvo (é no momento da produção que os alunos aplicam todas as hipóteses, fazendo-se assistir de recursos para aperfeiçoar a sua

interlíngua), e 2 – realçando o que é feito, isto é, a língua usada na realização das actividades que são a razão de ser da aula de LE e que visam uma única intenção pedagógica: aprender a língua. Com efeito, a análise de o que é feito requer e relaciona-se, pois, com uma atenção detalhada à interacção que ocorre na aula de LE e, conseqüentemente, com a iniciativa, a participação e o envolvimento dos alunos.”

Uma das características das interlínguas é a *transferência*, definida por Stroud, (1997:15) como “a extrapolação de estruturas, itens e regras da língua materna ou outra língua para a língua alvo”. Entendida como “the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that as been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989:27), a *transferência*, em Stroud (1997:15) “ocorre em todos os níveis da aquisição, mas [que] é constrangida por relações tipológicas e pela existência de valores marcados na língua alvo e na língua materna: quanto mais semelhantes as línguas forem do ponto de vista tipológico, maior é a probabilidade de os aprendentes transferirem elementos entre elas”. Estas estratégias de transferência das regras da língua materna para a língua estrangeira podem resultar no que Corder (1981:24) definiu como transferência que ocorre “When the learner is carrying over the habits of the mother tongue into the second language.” É então uma estratégia de aprendizagem com a qual o aluno tem tendência em reduzir o sistema de língua-alvo a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importantes. O resultado frequente deste fenómeno, segundo (Stroud, 1997), são as formas da língua alvo não gramaticais ou incorrectas, as *interferências*. Com efeito, Odlin (2003:437) avança mesmo que “Language transfer affects all linguistic subsystems including pragmatics and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, phonetics and orthography”

A partir da transferência, ocorrem então fenómenos linguísticos tais como os casos de interferências sociolinguísticas através dos empréstimos, das assimilações fonéticas, dos calcos semânticos e da adaptação verbal por um lado, e por outro, os das psicológicas com as interferências gramaticais.

O estudo das interlínguas permitirá, por um lado, verificar se as interferências linguísticas ocorrem numa relação de diglossia entre o Francês (língua oficial) e o Português língua estrangeira, ou entre a língua materna (dialecto) e o Português língua estrangeira ou de triglossia entre a língua materna (dialecto), o Francês (língua oficial) e o Português língua estrangeira, e, por outro, determinar os constituintes das interlínguas dos locutores/aprendentes de PLE/2.

6.1.1 - Interferências linguísticas

Por interferência ou transferência negativa¹² entende-se o uso de uma regra ou padrão linguístico presente na primeira língua e transferido erradamente para a segunda língua.

Sendo a manifestação do produto como desvio da norma, Weinreich (1953:1) define a interferência como “aquelas instâncias de desvio das normas de qualquer das línguas que se produzem na fala dos bilingues como resultado da sua familiaridade com mais de uma língua, quer dizer como resultado de contacto linguístico.”¹³

Este desvio decorre através de uma relação de diglossia entre língua estrangeira e língua autóctone/materna, e através de uma variedade de práticas linguísticas. Constatar-se-ão então interferências na performance dos falantes de língua estrangeira do país de acolhimento que se distinguem umas as outras em função do seu contexto social. Assim, as interferências linguísticas ocorrem sempre que há línguas em contacto.

A produção das interferências manifesta-se pela presença de traços da língua materna, perceptíveis em termos de interferências que afectam a língua alvo/estrangeira, e em diversos estratos. De acordo com Bal Willy (1971: 1111) as interferências “verticais” podem fazer-se de um estrato “inferior” a um “superior” ou inversamente, e acontecem na coexistência ou superposição de várias línguas autóctones e estrangeiras no decorrer de um lapso de tempo tão longo.

A palavra interferência é pois o termo usado para referir dois fenómenos linguísticos: um essencialmente psicológico e outro essencialmente sociolinguístico.

O primeiro refere-se à influência de velhos hábitos quando estão a ser aprendidos.

A activação contínua desses velhos hábitos no locutor não-nativo leva a um paralelismo da gramaticalidade de possibilidades expressivas entre a língua autóctone/materna e a estrangeira.

Assim, ocorrem-se interferências gramaticais que se manifestam em vários níveis.

6.1.1.1 - Interferências Gramaticais

Fazendo parte da competência linguística (Corder, 1983: 93), a transferência estrutural manifesta-se quando a forma já ficou integrada. É um fenómeno do processo de aprendizagem de uma língua. Assim, o locutor não-nativo tem tendência a assimilar as regras da língua

¹² A transferência positiva quando a influência de L1 sobre a L2 ajuda, é benéfica, ou a transferência negativa ou interferência quando esta última provoca erros.

¹³ “Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact, will be referred to as INTERFERENCE phenomena”

estrangeira às da sua língua materna e a sua expressão sofre os efeitos de um processo de tradução, (o substrato,) sem tomar consciência da interferência da sua língua materna nas suas construções.

É o exemplo do enunciado a seguir, no qual o aprendente transpõe as estruturas da sua língua materna para a língua alvo:

/A3 – Porque o lugar da rapariga está na casa e não para escola. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Ao exprimir-se em língua estrangeira conforme as convenções sintáticas próprias ao sistema da sua língua materna, o locutor faz uma tradução aberta, isto é, ele não consegue resistir durante a aprendizagem a uma substituição unidade por unidade dos significados estrangeiros pelos da sua língua de partida. Assim, ele faz uma transposição de uma regra interiorizada da língua materna para a língua estrangeira e o deslize do significado da língua de partida faz efeito para o significado estrangeiro.

Com a activação do sistema da língua materna do locutor não-nativo, na sua conceptualização, as interferências gramaticais manifestam-se então graças a uma tradução entendida por uma simples transferência unidade por unidade da “cadeia” da língua materna.

No entanto, a maioria dos casos de interferências gramaticais identificados no nosso estudo ocorre quando os aprendentes assimilam à sua produção discursiva em aula de PLE/2 regras linguísticas do Francês, língua oficial e não materna. Passamos a exemplificar nos enunciados seguintes:

/ A3- As vezes o fenómeno da da poligamia torna de mais em mais e depois de muitas problemes dentro da unidade. / (Extracto da transcrição da gravação Gr B)

A expressão “mais em mais” é apenas uma tradução literal do Francês “de plus en plus”. A transferência da estrutura francesa para o Português implica uma inadequação da expressão “mais em mais” tornando o enunciado incompreensível para um nativo da língua alvo que não domina a língua oficial do locutor-aprendente. A expressão adequada “cada vez mais” revela uma estrutura diferente da língua de partida do aprendente com a qual ele possui um conhecimento declarativo.

/A25 – Ontem os homens puderam haver muitas mulheres mas hoje os homens preferem uma mulher porque há muito problema económica para fazer as contas das crianças. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

A utilização do advérbio “Ontem” transforma de forma temporal o sentido da expressão do aprendente. A troca da expressão adverbial “Demb” por “Ontem” para dizer “Antigamente” realça por um lado a tradução do Wolof pelo Português, e por outro muda o sentido do enunciado na perspectiva de comparar dois momentos temporais.

/A6 – Do nosso dia, a diminuição dos casamentos é ao factor muito [X] para mujer. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Para actualizar um facto, o aluno traduz literalmente a expressão francesa “De nos jours” por “Do nosso dia” sendo assim palavras impróprias neste enunciado. A locução adverbial “hoje em dia” constituiria a forma mais adequada neste sentido.

/A20 – Por outro lado, muitas mulheres, não muitas mulheres têm medo de ver o marido tomar outras mulheres por causa da maldade de algumas mulheres que não têm medo de cometer, não medo de matar. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

O processo de tradução aparece neste enunciado que sofre de contra-senso quando o aprendente tenta defender a utilidade da poligamia. Ao lugar de “casar-se com outras mulheres”, o aprendente utiliza “tomar outras mulheres” fazendo apenas uma tradução que altera o significado da sua expressão ao “coisificar” os humanos com a forma verbal “tomar” imprópria neste sentido.

/A3 – Hoje os homens não sé casam mas eles preferam mulheres considerados como sua pequena amiga. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Um outro caso de processo de tradução nota-se neste enunciado onde a transferência da estrutura francesa “petite amie” provoca danos semânticos. Ao querer dizer “namorada”, o aluno escolhe a expressão “pequena amiga”, tradução literal de “petite amie” designação francesa dada à pessoa com quem se estabelece um namoro. A passagem do Francês para o Português mostrou a aculturação do aprendente à sua língua oficial.

Neste sentido, Granda (1968: 166), afirma no seu estudo sobre a “Transculturación e interferência lingüística en el Puerto Rico contemporáneo” que “la compatibilidad constitui uno de los critérios relacionados com la influencia directa de un sistema de creencias, conductas o valores sobre outro. E la lengua prestigiosa (el inglés) fuerza al español a una selección entre las posibilidades que están a su alcance en el sistema lingüístico, de tal manera que, eliminando las que no pueden ponerse en correspondencia inmediata con el inglés, se destacan e imponen las que se sienten como paralelas a contenidos semánticos o formas expresivas inglesas, convirtiendo así en «norma» gramatical lo que anteriormente era sólo una alternativa significativa o expresiva”.

Outros exemplos de transferências gramaticais levantados nos enunciados a seguir:

/A3 – Bom dia tudo! /

/A3 – A escola bom para rapazes não para raparigas. /

/A5 – ser um dia um grande, um grande pessoa. /

/As – Senhor! Senhor! / (Extractos da transcrição da gravação Gr D')

Em sintonia com as interferências gramaticais, as sintáticas são sobretudo de ordem estrutural, aplicando a estrutura da língua de origem na da língua alvo. É o exemplo do extracto a seguir:

/A18 – Estou não acordo poligamia porque há muitas mal-entendidos [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Ao querer marcar o seu desacordo sobre a poligamia, o aprendente A18 usa o verbo “acordar” na primeira pessoa do presente do indicativo ao omitir a preposição “de”. Além de traduzir de forma literal, passando do Francês para o Português, o aluno faz um contra-senso provocando problemas sintáctico-semânticos.

Ocorrem ainda situações da falta de uso da preposição “a” ou “o”:

/ A35 – Madame! O Islam diz que homem não pode amar todos, mas ele devé, devé-se, devé-se, deve-se respeitar elle, mas a religião não diz que ele deve-se amar elles, it's não [_] /;

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

e do uso incorrecto dos pronomes pessoais:

/A12 – Todas as noites, eu quero ver-lhe na cama. /

/A14 – Penso que situação económica do Senegal é difícil isso faz que muitos homens não ter trabalhar por ter dinheiro e, e faz vivre lhes familles. /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B)

Por outro lado, as interferências morfológicas caracterizam-se sobretudo pela substituição da funcionalidade das categorias gramaticais por outras semelhantes da língua de origem ou pela substituição das próprias regras gramaticais. Assim, procede-se à generalização das regras da gramática da L2. São generalizações erróneas que ocorrem nas regras gramaticais da língua-alvo. Os casos mais frequentes são: `

a flexão verbal:

/A3 – Deus, Deus, dizem que, disse que o Coran [_] /;

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

a falta de concordância em género e número:

/ A22 – Porquê euh [_] há mulheres é não satisfeito [_] e [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B);

a falta de uso dos artigos definidos:

/ A3 – Mulher copiar o outro amiga, [_] /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

6.1.1.2 - Interferências Fonéticas

As interferências fonéticas ocorrem quando há transferência ou substituição de um fonema da língua alvo por outro da língua de origem. Encontram-se em unidades e estruturas de entoação, ritmo e articulação. Elas podem ser subdivididas em involuntárias e voluntárias ao lado das prosódicas, lexicais e culturais. São fenómenos sociolinguísticos em que se nota uma diferença ao nível de um mesmo grupo de interferência, em função do espaço social do locutor.

Por um lado, as interferências involuntárias ocorridas nas práticas linguísticas permitem caracterizar o locutor. Marie Francis-Saad (1992) no seu estudo sobre o carácter social do francês em Egípcio revela que a falta de domínio de alguns fonemas constitui uma identificação permitindo localizar o locutor na escala social. Acrescenta que através da pronúncia, do tratamento de certas consoantes ou vogais, se consegue distinguir um locutor que teve uma

aprendizagem da língua estrangeira (o Francês) numa escola pública (com poucas possibilidades de ter uma boa pronúncia) de um outro.

Todavia, devido a uma interferência com sua língua materna, a transgressão de uma norma fonémica é muito frequente na fala do locutor não-nativo. Assim, com a inexistência de certos fonemas da língua materna e da língua oficial, resulta uma má articulação, assimilação difícil do sujeito falante da língua estrangeira. No enunciado

/A10 – Si as mulheres trabalem, elas [X] as necessidades da família. /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

a substituição do fonema [ʎ] por [j] na forma verbal “trabalhar” justifica-se pelo facto de não existir na língua materna maioritária – o Wolof – e na língua oficial – o Francês – da palatal lateral, que toma aqui a forma de um alveolar lateral. Podemos dizer que se trata de uma síncope explicitada também no enunciado a seguir, no qual o aprendente não consegue assimilar correctamente o fonema [ʎ] na palavra “senhora” apesar de este fonema existir nas línguas materna e oficial

/A35 – Senhora! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A similitude lexical de certos fonemas das línguas oficial e estrangeira provoca uma confusão de uma norma fonética da língua estrangeira. No enunciado

/A5 – “brincam com utros” /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

o aprendente confunde o fonema [u] do Francês ao [ow] português. Neste sentido, realiza-se uma generalização e transferência de norma fonética.

Acontece o mesmo cenário com o fonema [koi] no enunciado

/A6 – quoisa /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

onde o aprendente assimila o [koi] português ao [kwoi] francês.

Por outro lado, as interferências voluntárias dizem respeito a fenómenos sociolinguísticos.

Perante o objectivo de assimilar e imitar certos fonemas, os falantes originários de certo meio social designado “rico” procedem a uma correcção fonética que aliás é o indício desta “insegurança linguística” de que fala Labov (1976). Com esta falta de segurança linguística, o mimetismo social aparece quando os locutores controlam o seu discurso, sinónimo de adaptação a um comportamento cultural dado.

Para além das interferências fonéticas, há as que afectam a prosódia da língua alvo/estrangeira no país de acolhimento, e que se relacionam com uma reprodução incorrecta da entoação. Este fenómeno produz-se graças à influência da língua materna.

6.1.1.3 - Interferências Lexicais

As interferências lexicais caracterizam-se pelo empréstimo de formas ou palavras da língua de origem que são introduzidas na língua alvo por falta de domínio, desconhecimento ou insegurança em relação à língua alvo. Elas manifestam-se por falsas analogias semânticas, palavras impróprias, inadequadas, utilizadas conseqüentemente com recurso à língua materna. Às vezes, uma interferência lexical pode fazer variar o registo de um discurso, perturbar a troca linguística entre os interlocutores.

É o exemplo do extracto da transcrição a seguir de um debate numa aula de PLE/2:

/P – É difícil partilhar a sua mulher [X] os homens nos obrigam a aceitar esta situação. [_] Eles falam de religião muçulmana que permite ao homem de ter várias mulheres mas quanto?

As – Quatro!

P – Sim, quatro! Mas quando?

A32 – Quando ter [X] de l’argent

P – Quando?

A33 – Quando tem [X]

P – Poder!

/A33 – Quando tem pooce /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Aqui o aprendente introduz uma palavra wolof foneticamente semelhante a uma palavra portuguesa mas com sentido distinto. A palavra wolof utilizada “pooce” (“bolso” sinónimo de “riqueza”) não perturba o discurso entre falantes não-nativos que percebem bem o registo, mas quando se trata de uma troca linguística entre falantes nativos e não-nativos, a confusão pode estabelecer-se. Ao ouvir o aprendente falar, temos a sensação que se refere ao substantivo

“posse” isto é acção ou direito de possuir a título de propriedade. De modo inconsciente, o aprendente utiliza uma palavra wolof cujo fonema e sentido se aproximam do Português. O recurso a um termo impróprio na língua alvo permite aos aprendentes avançar na actividade de troca linguística, mas causa problemas semânticos entre falantes não-nativos que precisam de aceder ao padrão linguístico.

O uso da palavra “prender” em

/A30 - devem-se prender responsable [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

é inadequado neste enunciado no qual o aprendente traduziu o verbo “prendre” em “prender” para expressar uma ideia de “tomada de responsabilidade”. Esta atitude justifica-se pela proximidade lexical dos dois termos que têm sentidos distintos.

Assim, nas situações multilingues, muitos indivíduos, conforme as circunstâncias e necessidades da comunicação, estão aptos a utilizar várias línguas pelo intermédio de empréstimos.

O recurso às línguas estrangeiras, oficial e materna nos enunciados seguintes constitui um empréstimo que os aprendentes utilizam para contextualizar as actividades decorrentes.

O uso dessas línguas deve-se à configuração do contexto socioeducativo senegalês marcado pela convivência de dialectos maternos e línguas estrangeiras. A referência ao Crioulo guineense nos enunciados deve-se a presença nas aulas de aprendentes cuja língua materna é este dialecto falado numa boa parte Sul do país:

/A4 – “Quem é Ngunga?” Ngunga é minino /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/A2 - Como está?

A3 – stá bom! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

O Inglês e o Espanhol presentes nos currículos das escolas visitadas servem de ajuda na produção discursiva de alguns aprendentes:

/A5 – “O doente foi e hospital” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/A4 – “internacionais.... calcula que twenty...” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

/A6 – Do nosso dia, a diminuição dos casamentos é ao factor muito [X] para mujer. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

A irrupção/presença do Francês, língua oficial, nos actos linguísticos dos aprendentes constitui algo de natural na aprendizagem da língua estrangeira em contexto exolingue. As semelhanças estruturais das duas línguas (o Francês e o Português) justificam a intromissão do Francês no processo discursivo dos aprendentes de língua estrangeira:

/A28 – Depois eu ler meu manière de preparar /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/A7 – O título do texto explique a persista do da escravidão em ano passados e anos modernos. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

/P – A melhoria! [X] Pronto! Ok! Se uma pessoa, uma pessoa quer melhorar a sua vida, é porque está a viver na pobreza ou se calhar não é muito pobre mas pelo menos o que tem não é suficiente, não é! Há mais? Outras razões? Portanto, essas aqui são razões económicas, essas são razões económicas. Pobreza é razão económica, desemprego também. Euh! Mais!

A16 – As raisons politico /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Além da contextualização das actividades através dos empréstimos, nota-se uma re-contextualização do tecido social. Para aprender a língua estrangeira e aceder a um bom nível de compreensão dos factos e da comunicação, os aprendentes introduzem palavras e/ou termos em língua materna, veículo da sua própria cultura. O Wolof sublinhado nas intervenções dos aprendentes revela o papel regulador que este dialecto desempenha nas produções discursivas, e representa um elemento associado à cultura de um grupo social. No enunciado

/As – Duu “vocês!” Eh! Ponha! n! h! /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

a utilização da palavra “Duu” quer dizer “não é” para chamar atenção no sentido de correcção regula a troca linguística.

De uma maneira geral, a utilização da língua permite marcar uma distinção entre as realizações linguísticas, não apenas no que diz respeito ao nível da língua, mas também relacionando com um comportamento social específico, caracterizado por diversos tipos de acontecimentos de palavra/actos de fala. A introdução das palavras wolof “mbarane” (infidelidade/adultério) e “bi” (a) nos enunciados a seguir explicita uma dimensão social da linguagem na comunicação:

/A3 – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/A3 – Uma mulher [X] quoi [_] religion bi, religion /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

No entanto, na passagem a seguir, a palavra wolof “mbarane” na elocução do aprendente tem uma força elocutória, capaz de operar mudanças de comportamentos no interlocutor. O aprendente conseguiu levar a ensinante, mestre do jogo, a mudar até orientar o tema da conversa para a definição deste enunciado:

/P – Então, porquê? Isma diz que é a mulher. Então, há aqui um problema vocês têm que argumentar para [_] sim, para convencer os outros. Vamos! Isma, a culpa é para as mulheres, então porquê?

A3 – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_]

T – // // Risos.

P – Vamos, vamos tentar definir a palavra “mbarane”. Então, que pode ser “mbarane”? “Mbarane” é quê? Vamos, sim!

A19 – “Mbarane” é a mulher que enganar [_]

P – A mulher que engana...

A19 – [X X X]

P – Seu homem. Ele disse que “mbarane” é a mulher que engana, enganar, que engana seu homem. É isso “mbarane”? /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Através das práticas linguísticas, constata-se que as interferências que afectam a língua alvo/estrangeira, que as formas erradas, imputáveis à intervenção da língua materna nos falantes da língua alvo, na terra de acolhimento, variam segundo o seu contexto social. Neste sentido, se desenha um outro fenómeno que diz respeito às interacções de língua tais como os empréstimos linguísticos e “language switching” que ocorrem quando duas línguas estão em contacto (Krashen, Burt & Dulay, 1982), as assimilações fonéticas e os calcos semânticos.

No processo de convergência respectivo com a língua de comunicação, German de Granda (1968: 163-164), no seu estudo, considera os empréstimos lexicais como “la acumulación de anglicismos en número creciente, la actitud de inhiación pasiva o de aceptación, por ignorância, desidia, complejo de inferioridad lingüística o excesivo antipurismo, del pueblo puertorriqueño hacia los mismos y la falta de conciencia lingüística que haja perceptible el carácter de extranjerismos que revisten los prestámos.” Estas derivas linguísticas em contexto portorriquenho assemelham-se com o comportamento dos aprendentes senegaleses em situação de comunicação em PLE/2 em que por ignorância ou incapacidade não conseguem desligar o conhecimento declarativo das outras línguas estrangeiras – o Francês e o Inglês - presentes no enunciado a seguir. Ao referirem-se em francês à religião, o aprendente revela uma atitude social sublinhada por uma instância enunciativa designada de forma sócio-religiosa (“O Islam diz que...”):

/ A35 – Madame! O Islam diz que homem não pode amar todos, mas ele devé, devé-se, devé-se, deve-se respeitar elle, mas a religião não diz que ele deve-se amar elles, it's não [_] /
(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

As interferências culturais surgem numa interdependência, numa acumulação de efeitos interferentes. São formas enunciadas em que a interlíngua funciona sob forma de calcos que aparecem nos locutores que não dominam a língua estrangeira:

/A12 – L'essentiel est que todos os noites, [_]

P – Todas as noites!

A12 – Todas as noites, eu quero ver-lhe na cama. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Na sequência em cima, a utilização do pronome pessoal complemento indirecto “lhe” constitui apenas um calco do “o” pronome pessoal complemento directo. A confusão das funções desses pronomes pessoais complementos é devida ao não domínio da língua estrangeira pelos aprendentes não-nativos que recorrem aos calcos para compensar esta deficiência linguística.

Outra forma de calco é levantada no enunciado a seguir onde o aprendente junta de modo criativo uma parte do verbo francês “aider” (aid) e a desinência da terceira pessoa do plural do presente do indicativo dos verbos do grupo “am” para expressar a ideia de ajuda. O mesmo procedimento aplica-se para exprimir a acção de trazer com um radical do verbo “apporter”

(apport) acompanhado pelas desinências das terceiras pessoas do singular e plural do presente do indicativo dos verbos do primeiro grupo “a” e “am”:

/ **A11** – Era bom que mulheres trabalham porque elas aidam homens [X] em casa, educação... das crianças, mais dinheiro. Mulheres trabalham apportam dinheiro, marido apporta dinheiro /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Alguns exemplos de calcos levantados:

/ **A2** – Talvez os pessoas são ceguerados por dinheiro, ceguerados por dinheiro. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ **A8** – Porque existe homem ou existe homem que désire que désirem que [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ **A2** – Cacamento é una coisa sagrado. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ **A14** – Para, para amelhorar [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

/ **A18** – Raizão religieusos /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

/ **A38** – A última geração das mulheres são muito linda. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/ **A4** – “ ciência precisa, que tem as suas regres [_]” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ **A4** – Trinca a carne na tigela, lava a carne, corta pimenta, mistura carne com pimenta, ajouta pouco sel, ajouta pouco [X...] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

German de Granda (1968:164) refere a este propósito que os calcos semânticos cuja, “importância de este fenómeno en la fisonomía de una lengua cualqueira y el peligro que puede representar en casos de bilinguismo son conocidos por todos los cultivadores de las ciências filológicas”. Ainda no seu estudo, o autor defende que os casos de “calcos sobre la totalidad del

sistema léxico-semântico del español de Puerto Rico” acontecem com “la progresiva sustitución de la «forma interna» del lenguaje español por la propia de la lengua inglesa, con el cambio progresivo del «modo de estar en el mundo» propio de los países hispánicos hacia otro, anglosajón, integrado en la transculturación general”. (German de Granda 1968: 165)

Os dois fenómenos linguísticos (psicológico e sociolinguístico) revelaram diversas dimensões da interferência. Das interferências gramaticais às culturais passando pelas fonéticas, lexicais e prosódicas, a procura de homogeneidade e sincronização discursiva preocupa o locutor/falante da língua estrangeira. Ao tentar adaptar-se a regras e normas da língua estrangeira, o discurso do locutor/falante não-nativo fica sempre marcado por traços culturais e sociais. Daí, se conclui que discurso e comportamento cultural estão ligados. Neste mesmo sentido, se pronuncia Marie Francis-Saad (1992: 136), para quem “ ... c’est en fonction de l’espace social où les locuteurs se trouvent situés que se définit la logique de leurs pratiques langagières.”

Esta estreita ligação torna-se visível através da análise das interações verbais ocorridas em determinado contexto.

No entanto, com a diversidade de interferências linguísticas elucidadas, uma outra característica das interlínguas consta nas transcrições. É a *generalização* das estruturas da língua alvo que segundo Stroud (1997), é uma noção que se aplica geralmente ao uso pelo aprendente de uma estrutura, regra ou item correctos da língua alvo, num leque mais vasto de contextos linguísticos do que é possível nessa língua.

A apelação de “Senhor(a)” – tradução de “Monsieur/Madame” - para designar “o(a) Professor(a)” pelos aprendentes é um paradigma de generalização da língua alvo. Esta estratégia utilizada pelos aprendentes é devido à passagem do Francês para o Português que deixou sequelas culturais de quem sofrem os aprendentes.

A palavra “Senhor(a)” constitui portanto um paradigma de generalização da língua alvo e pode-se mesmo rastrear o mesmo “erro” na aquisição da L1.

6.2 - Adaptação verbal

A comunicação humana é entendida como o espaço socialmente instituído de fabricação de mundos simbólicos interpessoais. A condição da existência e sustentabilidade deste espaço é a vontade¹⁴ e a capacidade efectivas que os falantes demonstram para gerir e regular os graus de afastamento variáveis que nele radicalmente estão presentes.

A comunicação é, pois, um processo dinâmico e multidireccional de intercâmbio de informação através dos diferentes canais sensorio-perceptuais que permitem facilitar as informações transmitidas pela palavra. Ela implica a adaptação a uma realidade em constante mudança. Neste processo, a linguagem participa e regula internamente o trabalho adaptativo, ao mesmo tempo que é uma das suas origens mais significativas. Portanto, ao falar de adaptação, procede-se a três decisões: eliminação, modificação, incorporação, em suma uma reconstrução social permanente da linguagem em interacção que participa no processo mais lato de reconstrução de tal espaço colectivo. No contexto aula, o trabalho adaptativo consiste em desenvolver estratégias pedagógico-verbais para criar um quadro comunicacional próprio. Passamos a exemplificar com os enunciados seguintes:

/A₂ – Talvez os pessoas são ceguerados por dinheiro, ceguerados por dinheiro. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

A partir dos termos “cegados” ou “cegos” o aprendente procede a uma modificação e incorporação de sílabas para obter a palavra “ceguerados”. Neste sentido, ele tenta reconstruir socialmente sua linguagem para adaptá-la ao espaço aula.

O mesmo procedimento reproduz-se no enunciado

/A₁₈ – Raizão religieusoas /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

no qual as palavras “Raizão religieusoas” constituem por eliminação, modificação e incorporação formas adaptativas de “razões religiosas”.

Pode-se considerar a adaptação verbal como a integração nos seus actos comunicativos procedimentos constantes de construção de pontes dialógicas. Entre os procedimentos,

¹⁴ E por vontade, entende-se o trabalho constante de sincronização dialógica, resultado de um acontecimento social que o produz.

Gumperez (1971) destaca o “code switching” que é uma passagem rápida de uma língua à outra, às vezes numa mesma frase. Neste processo, nota-se uma correlação do valor do “code switching” com os efeitos estilísticos internos pelas conotações sociais de cada expressão.

No enunciado

/A3 – Uma mulher [X] quoi [_] religion bi, religion /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

o aprendente inicia sua intervenção em Português para terminá-la em Francês passando pelo Wolof. Este processo de mudança de língua dentro do enunciado reflecte um comportamento cultural da linguagem no contexto senegalês em que a mistura de estilo é frequente nos actos de comunicação. Ao não dominar perfeitamente o dialecto local, a maioria da população senegalesa expressa-se em wolof misturado com o Francês, língua oficial presente no Senegal há séculos. Partindo desta variação linguística decorrente da mudança de códigos na perspectiva de procura de possibilidades para a produção e/ou a reconstrução de novas competências linguísticas, a comunicação em aula de PLE/2 no Senegal fica marcada por instâncias enunciativas designadas de forma sócio-religiosa (“religion bi”) provocando assim uma “des-construção” da homogeneidade da língua alvo. Desta forma, os aprendentes tratam a informação em função dos seus conhecimentos construídos nos seus contextos cultural, familiar, linguístico e adaptam suas estratégias de aprendizagem em função desses diferentes contextos (Ellis, 1997). O movimento adaptativo torna assim um factor de perturbação na comunicação pedagógica.

Partindo deste enquadramento introdutivo, a adaptação é, no dizer de Gambier (1988: 19-103) um dos planos obrigatórios de análise das relações entre o uso da linguagem e o contexto. E durante esta actividade, a transmissão da informação efectua/desenrola-se através de um certo número de parâmetros: o locutor, o interlocutor, os traços contextuais, etc.

6.2.1 - Adaptação verbal enquanto estratégia comunicativa

A característica adaptativa define-se globalmente pelo facto de o texto produzido vai ir modificando em função de uma série de circunstâncias interlocutivas, instáveis e dinâmicas, com as quais os falantes se vão confrontando ao longo da interacção. Sobre o locutor, pesam pois vários condicionamentos que lhe exigem esforços de adaptação e que não são essencialmente linguísticos e enunciativos, mas também sociais, relacionais e ideológicos (Coste 1986). Desta feita, nenhum texto está elaborado de uma vez por todas e as frequentes

alterações do plano discursivo traduzem a dimensão de tais esforços. Por outras palavras, a actividade adaptativa manifesta-se num trabalho que se processa na interacção, isto é, que tem realização dialógica, influenciando e deixando marcas no tecido interactivo. [Moeschler (1985), Roulet e al (1985)]

Assim, por actividade dialógica de adaptação verbal, entende-se um procedimento dialógico que se institui em condição comunicacional, posto em acção pelos sujeitos verbais dentro da dinâmica interactiva que entre si estabelecem, materializado discursivamente, por intermédio das possibilidades que se lhes oferecem, os múltiplos sistemas semióticos de que dispõem e que manipulam de acordo com competências comunicativas contextualizadas. Esta actividade articula de um modo dinâmico o discurso de uma instância enunciativa com o da outra, promovendo espaços de convergência que possibilitam a fabricação de um novo mundo simbólico em que ambas se reconhecem.

/P – Esperam! Deus, Deus diz que homem muçulmano pode ter até quatro mulheres mas quando?

A23 – Quand?

A29 – Buu dé poocebi disnaa! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

A cedência de espaços de convergência promovida pelo ensinante permite aos aprendentes introduzir termos impróprios contextualizadores da comunicação. A referência à palavra “quand” actualiza a solicitação do ensinante que sua vez se esforça entender o simbolismo do enunciado wolof “Buu dé poocebi disnaa!” (quando tem dinheiro) que revela aqui uma dimensão social.

De modo explícito, a adaptação situa-se ao nível de um (inter-) discurso de acompanhamento ou de controlo contínuo da fabricação do tecido verbal.

Nesta perspectiva, a actividade adaptativa direcciona (facilita/orienta) os modos de dizer que caracterizam a actividade discursiva. Constitui também uma das mais relevantes condições de um encontro inter-subjectivo “feliz” encarado como aquele que deixa recordações positivas porque se inscreve num quadro sempre renovado caracterizado por um elevado número de condições de intercompreensão. (Auchtin, A., 1991: 103-126)

Partindo do postulado cooperativo de Grice (1975: 45): “se parler est d’abord faire quelque chose ensemble”, a adaptação assemelha-se a uma actividade central na construção da interacção comunicativa.

Ao integrar o processo adaptacional como condição instituidora da interacção Janneret-Beguín, I. (1991:1) defende que “parler d’interaction verbale c’est s’axer sur l’ensemble des processus d’auto- et d’hétéro-ajustement.”

De qualquer modo, a actividade de adaptação traduz no plano discursivo o princípio de colaboração e partilha dos seus sentidos éticos, em termo do seu funcionamento material, uma das facetas da negociação (Beefun, 1996). Neste sentido, entende-se a adaptação como procedimentos de negociação.

/ A30 - que homens têm mais que quatro mulheres porque religião não diz isso, maintenant, [_]

A5 – Agora

A30 - agora, é preciso que homens devê-se, devem-se [_]

A32 – Deve

A30 - devem-se prender responsable [_]

A32 – Responsabilidade /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Nesta troca linguística, destacam-se os sentidos de partilha de espaço entre intervenientes, entreajuda e colaboração através de emenda lexical. Integra-se também a negociação com a palavra francesa “maintenant” para adaptar a linguagem.

6.2.2 - Adaptação verbal enquanto actividade sócio-relacional

A adaptação verbal enquanto actividade sócio-relacional coloca-nos numa perspectiva de comunicação em que a acção implica agentes, motivos e intenções ou, mais propriamente, projectos. Implica portanto competências do actor da comunicação, na sua capacidade de envolvimento como co-actor num projecto de coordenação estrita das atribuições de sentidos.

Perspectivando uma finalidade largamente social, a adaptação verbal facilita a partilha de sistemas simbólicos. É uma actividade relacional visando instaurar níveis profundos de reciprocidade pela gestão conjunta da divergência. A gestão e a partilha implicam o controlo e o domínio permanentes das linguagens utilizadas e relacionam-se com as competências interactivas e meta-comunicativas dos sujeitos.

É o caso das interjeições usadas nos enunciados a seguir nos quais se partilham os significativos desses sistemas. A referência a “waw”, interjeição wolof exprimindo a exclamação a um assunto abordado, permite gerir de modo social a divergência:

/P – “Pôr a mesa.”

As – Senhor! Senhor!

P – Marème Ndiaye!

A22 – Ignance!

A23 – Waw!

P – “Pôr!” Attention! J’ai dit “pôr!”

A24 – “Você?”

P – “Você!” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A má pronúncia da palavra “ferida” na troca linguística entre o **A21** e o **A1** leva este a exclamar-se pelo meio de uma interjeição “Euh” para chamar atenção de forma social seu parceiro da incompreensão da solicitação. Esta interjeição, embora seja utilizada em várias línguas, desempenha um papel de partilha (da dúvida) e facilitadora (da gestão) da comunicação:

/A21 – O que significa “reparo na ferida”?

A1 – Euh!

A21 – “reparo na ferida”?

A1 – “reparo”!

A21 – “reparo na ferida”? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Outros exemplos de uso de interjeições constam nos enunciados a seguir:

/A9 – lh! Madame! Madame! /

/As – lh! lh! Senhor! /

/A33 – Eh! Madame [X] /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

/As – Ah! Ah! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/A23 – O que significa [X]?

A1 – Euh!

A23 – arde! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/P – como seria o quê? Vous avez sauté quelque chose!

A6 – Hein! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/P – “calcula que [_] duzentos

A4 – Sim! Umh! Umh! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

O recurso às interjeições pelos aprendentes de PLE/2 contribui para adaptar de forma sócio-relacional as interações verbais ocorridas na sala de aula. Além de serem códigos de línguas maternas, elas revelam competências interactivas e meta-comunicativas dos aprendentes de PLE/2 em contexto exolingue.

Gumperez (1989: 29) refere a este propósito: “Quelle que soit la situation (...) le problème essentiel est de réussir à établir une «flexibilité communicative», c’est-à-dire à adapter leurs stratégies à leur auditoire et aux signes tant directs qu’indirects, de telle manière que les participants soient capables de contrôler et de comprendre au moins une partie du sens produit par les autres.”

6.2.3 - Empréstimos enquanto estratégias de adaptação verbal

Segundo Freitas (1984: 23), “os empréstimos tendem a adaptar-se, em maior ou menor grau, aos padrões da língua importadora (salvo raras excepções, que escapam a essa tendência)”.

Enquanto estratégias de adaptação verbal, os empréstimos contribuem para uma substituição fonética. Nesta perspectiva, Bloomfield (1967: 445) vê a nativização como processo que envolve substituição fonética, a qual ocorre em vários graus dependendo do falante e da situação. Consiste essa substituição numa alteração da forma estrangeira para que fique de acordo com os hábitos fonéticos da língua importadora; assim, o falante nativo da língua receptora substituiria os sons estrangeiros por fonemas da sua língua.

No caso do nosso estudo, os aprendentes substituem até confundem os fonemas do Português por sons da língua oficial, o Francês. São os exemplos

do [in] português lido [ɛn] francês

/A4 – “enternacionais” /

/A4 – “enterpretação ...” /

/A1 – “ Milú: ... e é bom que defenda os seus enteresses, embora deva olhar a meios para atingir os fins. Xana: O que é que estás a fazer, Milú? Milú: Estou a ler o meu horóscopo para esta semana.” /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

do [ɛn] português substituído por [an] francês

/A5 – Competância /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

do [ɛ·n] português por [ɛ·m] francês

/A18 - “Convém que você venhame [_]”/

/A12 – Frija, frijas, frija, frijamos, frijame. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/A18 – Porque há muitas mal-entendidos causados pela invajam /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B).

A confusão na divisão das sílabas provoca uma alteração de som na pronúncia da palavra “significa” em que o aprendente mantém o hábito fonético francês [ɲ] neste enunciado

/A10 – O que sinhifica [_] /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

O recurso ao fonema inglês no enunciado

/ A5 – “O doente foi e hospital” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

constitui também uma adaptação verbal através de empréstimo. A substituição fonética do [a] português por [ɛ] inglês estabelece uma distorção/incoerência sintáctica provocando assim um contra-sentido nesta troca linguística.

Haugen (1950) também admite a hipótese da substituição, pressupondo que o efeito dos empréstimos na fonologia estaria limitado ao preenchimento das falhas acidentais no sistema, implicando simplesmente, uma redistribuição “fonêmica”. O mesmo autor (Haugen, 1950) acrescenta, ainda, que a importância “fonêmica” dificilmente afecta falantes monolíngues, os quais adoptariam o procedimento de substituição, e classifica o uso de uma sequência de sons

nativos para imitar a sequência estrangeira como o tipo mais comum e simples de substituição que, quando total, faz com que o vocábulo fique ininteligível para o falante do idioma doador.

Essa substituição é, porém, efectuada de modo inconsciente, nem o falante nem o linguista estando certos sobre quais sons são os mais análogos aos do modelo; essa certeza dependeria de análise dos sistemas sonoros envolvidos, bem como das sequências em que os sons pudessem ocorrer.

Paul Garvin citado em Freitas (1984: 23) lembra que durante este processo “não se introduz (jamais) novo traço articulatorio, apenas os traços existentes se combinam de forma diversa.”

Quanto à possibilidade de julgar os empréstimos mais antigos como mais distorcidos do que os recentes, Haugen (1950: 216) objecta que “o factor determinante não é só o tempo, mas também o grau de bilinguismo.”

6.2.4 - Funções da adaptação verbal

A criação de consensos interaccionais ou de quadros de reconhecimento é uma das mais relevantes funções das condutas de adaptação. Nesta fase, de acordo com Charaudeau (1984, 1991) e Kerbat-Orecchioni (1994), verifica-se a dimensão essencialmente situacional da adaptação, que passa pela ligação de esquemas interlocutórios e de contratos de comunicação colectivos.

Cicurel (1994b) e Murphey (1986) destacam a gestão da desigualdade que constitui uma das funções das condutas de adaptação que se intensifica com o aumento do grau de assimetria da interacção.

Outra função da adaptação verbal sublinhada nos trabalhos de Girardet (1992) e Jeanneret (1992) é a facilitação da intercompreensão. É a função adaptativa que está na base do processo de produção do “inter-discurso”, ou de um “idiolecto bilateral”. (problemas de intercompreensão relacionam-se com a diversidade dos mundos sócio-simbólicos dos sujeitos).

Com a adaptação verbal, o papel de facilitação da produção do interlocutor, orientando, facilitando ou estruturando a sua tarefa verbal, na sua forma ou no seu conteúdo foi também levantado por Cicurel (1992, 1994a).

No processo adaptativo, realiza-se a figuração no quadro de procedimentos adaptativos que protegem a face própria e a do outro, consolidando identidades comunicacionais. Temos operações de legitimação, antecipação e evitamento de eventuais situações perigosas para a imagem do outro.

Portanto, no dizer de Authier-Revuz, J. (1990), o processo de adaptação verbal constitui uma importante condição de sucesso comunicativo, assumindo conseqüentemente um valor genérico positivo.

Todas essas estratégias acontecem na fase de aquisição considerada por Stroud (1997: 13) como “um desenvolvimento progressivo, em processos sucessivos, ou uma aproximação a uma norma da língua alvo”. Neste processo de aproximação, as línguas maternas (Wolof, Crioulo), oficial (Francês) e curriculares (Inglês, Espanhol) desempenham as funções comunicativa, reguladora, mediadora e metalinguística na construção comunicativa marcada por relações linguísticas complementares estabelecendo um clima de diálogo entre as culturas presentes. Tal nos leva a abordar a seguir o diálogo das culturas em aula de PLE/2 no Senegal.

6.3 – O diálogo das culturas

Por definição, interculturalidade implica interacção. E o Senegal, ao gerir de forma harmoniosa a convivência/coexistência de várias etnias locais e nacionalidades estrangeiras, identifica-se como um contexto intercultural. Esta interculturalidade está presente no contexto institucional de ensino-aprendizagem do PLE/2 caracterizado por uma diversidade linguística proporcionando uma interacção entre as línguas.

Esta interacção acontece porque os sujeitos intercomunicantes (alunos e professores) dispõem e falam línguas diferentes daquelas que a escola veicula, isto significa que também têm ligações fortes a determinados grupos que têm valores e atitudes que podem não coincidir com os da cultura da escola. Destaca-se então o multilinguismo que é a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa dada área geográfica. Para além disso, os perfis linguísticos já descritos em cima mostram que eles detêm um background cultural susceptível de influenciar suas produções discursivas em contexto aula de PLE/2.

Perante a necessidade de quadros de resolução dos problemas linguísticos, estratégicos e comunicativos de participação na vida social da sala de aula, os aprendentes em situação de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira usam estratégias. Uma delas é a transferência negativa ou interferência linguística.

A produção das interferências linguísticas sublinhadas nos discursos dos alunos e descritas anteriormente veicula a presença de traços de línguas maternas e curriculares que afectam a língua-alvo/estrangeira. Anota-se assim desvios linguísticos perceptíveis em termos de interferências fonéticas, gramaticais e sintácticas que retratam interacções entre língua-alvo e línguas do falante.

No plano fonético, a troca de fonemas (Francês para o Português) pelos alunos revela dados linguísticos pertencentes a uma língua diferente da língua-alvo.

As passagens do Wolof para o Português e do Francês para o Português reforçadas pela desactivação de gramáticas implícitas provoca interferências estruturais enquanto a activação da gramática implícita francesa contribui para o desenvolvimento de interferências sintácticas.

No plano lexical, o recurso a enunciados em Francês, Wolof, Crioulo guineense, Inglês e Espanhol em aula de PLE/2 serve para contextualizar as produções discursivas dos actores. São empréstimos lexicais que contribuem para uma recontextualização do tecido social transferido em aula de PLE/2.

Por outro lado, as referências a “Madame!”, “Senhora!” em / **As** – Moi! Madame! Moi! Madame! Madame! Senhora! / (Extracto da transcrição da gravação Gr A), “stá bom!” em / **A3** – stá bom! / (Extracto da transcrição da gravação Gr D’), “Yes!” em / **T** – Yes! Sim! Não! Sim! / (Extracto da transcrição da gravação Gr B’), e “Bou dé poocebi disnaa!” em / **A29** – Bou dé poocebi disnaa! / (Extracto da transcrição da gravação Gr B’) revelam comportamentos linguísticos com interferências culturais resultantes da activação das línguas maternas e oficial no contacto com a língua-alvo.

As expressões “Madame!” e “Senhora!” são apelações francesas utilizadas pelos alunos para pedir a palavra, interpelar e chamar a “Professora”. O uso dessas expressões exhibe uma certa aculturação generalizada em Francês dos alunos que procedem a uma tradução literal da palavra “Madame” por “Senhora” e dos professores que perante o desvio à norma linguística o aceitam neste contexto próprio. A tradução configura uma actividade de contacto de línguas como sublinha Mounin (1963:4-5): “La traduction (...) est un contact de langues, est un fait de bilinguisme.”

Neste contexto de diálogo de culturas, a transferência de comportamentos linguísticos em contexto aula de PLE/2 não se limitou apenas às interferências linguísticas. As figuras de estilo marcam o aspecto multilingue dos actores.

A fórmula “ tonton Aly” usada pelo aluno **A31** em

/ **A30** – Digo que [_]

T - // // Risos, conversas privadas

/ **A31** – Déque luulene tonton Aly! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B’)

constitui uma ironia para exigir respeito ao colega “Aly” dando-lhe o estatuto de “tio”.

As expressões “pooce!” em / **A33** – Quando tem pooce / (Extracto da transcrição da gravação Gr B) (Quando tiver dinheiro) e “Buu dé poocebi disnaa!” em / **A29** – Bou dé poocebi disnaa! / (Extracto da transcrição da gravação Gr B’) (Se tiver muito dinheiro!) são expressões formuladas em Wolof para presenciar esta cultura em contexto aula de PLE/2.

São figuras de estilo marcantes da oraliadade do Wolof e outras línguas maternas senegalesas na percepção de relatos de anedotas, adivinhas, contos e histórias, elementos divulgadores de cultura e civilização.

As relações dialógicas entre as diversas línguas presentes em aula de PLE/2 evidenciam uma dimensão humanista dos intercomunicantes que, conforme as construções discursivas de cada um, procuram entender-se e fazer-se entender na comunicação em que as culturas autóctones e adoptadas praticam a política de cedência de espaço para se completar. Daí emerge um espírito de valorização/consideração das culturas que aliás decidimos tratar a seguir com o tema de reconhecimento e aceitação de línguas presentes na aula de PLE/2 no Senegal.

6.4 - Reconhecimento e aceitação de outras línguas

A língua é um recurso para a construção do significado organizada em torno de um conjunto de sistemas inter-relacionados. Neste quadro de construção de saberes, os professores tentam criar contextos claros nos quais o uso da língua-alvo seja válido e natural. Neste sentido, eles procuram adoptar uma linguagem que seja adequada ao nível da compreensão dos alunos com processos de simplificação que, embora sejam necessários, podem afectar a aquisição da própria língua. De acordo com (Cook 2001), os professores tentam adaptar a linguagem ao nível de compreensão dos alunos ao proceder a simplificações consideráveis.

A repetição de erros cometidos ou palavras inadequadas em aula constitui para o professor uma forma de adaptar sua linguagem ao nível de conhecimentos dos alunos. Passamos a exemplificar:

/ **A3** – Hoje os homens não sé casam mas eles preferam mulheres considerados como sua pequena amiga.

P – Sim! Então, é o factor? Factor [_]

A3 – económica!

P – Não é económica!

T – // // Risos.

P – C'est un factor social, não é económica. Sim! Então, ele diz que hoje os homens em vez de se casar, sim, preferem ter, como ele diz, “pequenos” [_]

As – “amigas”.

P – Como ele diz “pequenas amigas”

As – Risos

P – Vamos continuar. Quem tem alguma a acrescentar. Sim!

A4 – O casamento é o union de [X] homem e duma mulher.

P – Sim. Sakho diz que é “sagrado”. Sim, então, quem tem alguma a dizer no que diz respeito ao, o que diz Isma? Isma diz que os homens não querem se casar hoje, eles preferem ter pequenas amigas ou amadas. Sim! Vamos! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Nesta passagem, a professora **B'** não corrigiu os erros lexicais [pequena amiga] do aluno **A3** mas preferiu repeti-los no sentido de criar mais condições de compreensão e produção discursiva.

A referência em Francês configura uma forma de simplificação do teor da sua linguagem para facilitar o acesso ao input como sublinhado no extrato a seguir da transcrição da gravação Gr A.

/ **P** – Oui! Terceira pessoa. “Redacção: Dê os ingredientes e depois prepare o prato seguinte: “Mafé””

A32 – Senhora!

P – [X] les ingrédients et votre manière de préparer /

Neste enunciado, por um processo de reformulação, a professora A exprime-se em Francês para que sua mensagem seja acessível e percebida.

Todavia, é sabido que a única forma de compreender correctamente uma outra cultura, é interpretar suas manifestações consoante seus próprios critérios culturais. Em aula de PLE/2 no Senegal, os sujeitos intercomunicantes conseguem perceber as práticas discursivas produzidas neste contexto específico.

A referência a itens de outras línguas diferentes da língua-alvo em contexto de ensino-aprendizagem do PLE/2 confirmam a coexistência linguística.

O facto de a professora **B'** conceder alguns tempos da aula para definir a palavra “mbarane” reveste uma digressão a valor de reconhecimento e aceitação de um (elemento) aspecto fundamental da cultura, a língua do aprendente:

/ P – Então, porquê? Isma diz que é a mulher. Então, há aqui um problema vocês têm que argumentar para... sim, para convencer os outros. Vamos! Isma, a culpa é para as mulheres, então porquê?

A3 – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_]

T – Risos.

P – Vamos, vamos tentar definir a palavra “mbarane”. Então, que pode ser “mbarane”? “Mbarane” é quê? Vamos, sim!

A19 – “Mbarane” é a mulher que enganar [_]

P – A mulher que engana [_]

A19 – [X X X]

P – Seu homem. Ele disse que “mbarane” é a mulher que engana, enganar, que engana seu homem. É isso “mbarane”? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

A definição em língua-alvo desta expressão em Wolof, língua materna da maioria dos aprendentes nesta aula favorece o desenvolvimento das competências interculturais, sendo que a aquisição dos conhecimentos e ferramentas culturais da língua-alvo combina com o reconhecimento da cultura do aprendente.

O mesmo procedimento acontece com o uso do Francês, língua oficial do Senegal, que ao desempenhar seus papéis de regulador, participa na consolidação das relações interpessoais e de mediador na aquisição da LE, nos seus aspectos formais, pragmáticos e culturais.

Ao usar a língua francesa, a professora, por uma estratégia (linguagem) intimidadora diferente da língua-alvo, consegue disciplinar o aluno.

/ P – Assane Ndiaye! À ta place!

P – Tu vas sortir, hein! [X] Maintenant, à quel temps sont conjugués les verbes? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

As expressões “À ta place!” e “Tu vas sortir, hein!” constituem fórmulas tiradas da cultura francesa para ameaçar perturbadores da ordem estabelecida.

No enunciado a seguir o professor **D'** intervém em língua oficial ao transferir estruturas familiares e não formais do Francês no discurso pedagógico:

/ A13 – O que significa [X]?

A1 – secouriste

P – Mais ça c'est des mots transparents!

As – Oui!

P – Des mots proches du Français. Il ne faut même pas chercher de midi à 14h. Sim! Y a des mots sombres! Oui! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Ao responderem em Francês, os alunos aprendem com uma outra cultura diferente da língua-alvo.

/ A11 – O que significa “vergonha”?

P – “a vergonha”!

A1 – la honte /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Embora não seja a língua materna dos sujeitos intercomunicantes, o Francês ocupa um lugar importante no seu dispositivo linguístico. A aculturação dos actores manifesta-se em comportamentos linguísticos franceses para interagir.

Ao usar o marcador conversacional “Ok”, o professor **E** organiza sua produção discursiva à moda inglesa.

/P – Pedreiro! Muito bem! Pedreiro! Pedreiro! Portugueses são grandes pedreiros. São grandes pedreiros. Ok! Pronto! Ok! Trabalham maioritariamente na construção civil, não é [_ _] construção civil, pensa-se em quê com construção civil? Não só apenas as casas, há também o quê? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Com esses procedimentos, o discurso da aula de PLE/2 torna-se específico. Esta especificidade acontece na altura da recontextualização em que presenciam elementos sociais inerentes ao contexto exolingue de ensino-aprendizagem. Instala-se assim uma intercompreensão que visa o desenvolvimento de competências plurilingues.

Síntese

O contexto aula de PLE/2 no Senegal é o reflexo de uma “sociedade multiétnica”, ou seja, uma “sociedade em que convivem lado a lado grupos que possuem diferentes línguas e culturas.” (Castles 2005). O uso de outros códigos diferentes do usado em contexto institucional de ensino-aprendizagem do PLE/2, mas reconhecidos e aceites dão uma dimensão intercultural das práticas didácticas. Com o “falar misto” utilizado em aula de PLE/2, a língua desempenha um papel sincronizador e “... permite aos seus utentes entrar em relação uns com os outros e deve assegurar a compreensão mútua” (Galisson & Coste 1983:142).

Nesta perspectiva, é preciso tentar moderar o inevitável etnocentrismo que nos manda interpretar as práticas culturais que nos são estranhas, a partir de critérios da nossa própria cultura para ter uma visão positiva da pluralidade linguística e cultural que contribui para uma interconexão intercultural na qual se procura transformar os conhecimentos em comportamentos linguísticos avaliados em termos de competência comunicativa em PLE/2, tema que decidimos enquadrar a seguir.

6.5 - Competência comunicativa

A referência às crianças que conseguem adquirir a sua língua materna sem qualquer “feedback” sistemático de correcção, nem qualquer instrução e que dispõem de uma faculdade inata da linguagem tornando-as capazes de “decifrar o código” da linguagem que eventualmente irão aprender como língua materna através de um processo de formulação de hipóteses e testes permite a Chomsky (1965) definir a competência como uma habilidade linguística inerente ao ser humano possibilitando ao falante realizar actos de fala porque conhece, de forma interiorizada, o sistema de regras dessa língua. A falta de qualquer ligação entre o fenómeno linguístico e a realidade histórico-social em que se insere defendida por Chomsky evidencia a distinção entre a competência e a performance entendida por ele como o uso real da língua em situações concretas e não reflectindo de forma directa a competência do falante.

Perante a ausência de relação entre comportamento linguístico e comportamento social levantada na concepção de competência defendida por Chomsky, Hymes (1972b) circunscreve o conceito da competência comunicativa que engloba a competência linguística (regras gramaticais implícitas ou explícitas) e a competência pragmática (conhecimento das regras de uso da língua em situações de interacção) proporcionando assim a interacção entre a linguagem e a vida social já que a linguagem não se organiza apenas nos seus princípios gramaticais mas também como parte essencial da comunicação entre as pessoas. Portanto, é a capacidade de interpretar e usar, de maneira adequada, o significado social das variedades linguísticas, em quaisquer circunstâncias. Entretanto, o conceito de competência comunicativa ganhou destaque com Canale e Swain (1980) que propuseram um modelo assente em quatro competências a saber a competência gramatical ou linguística (capacidade de compreender e utilizar as estruturas lexicais e gramaticais da língua tanto na escrita como na oralidade), a competência sociolinguística (capacidade de compreender e usar regras sociais de interacção linguística numa sociedade, relaciona-se ao cenário, assunto e funções comunicativas), a competência discursiva (capacidade de compreender e usar as estruturas textuais de modo a formar um texto coeso e coerente nos diferentes géneros) e a competência estratégica (são as estratégias de aprendizagem usadas para a aquisição e a capacidade de lidar com línguas novas e desconhecidas).

No entanto, a competência comunicativa aparece resumida no QECR (2001:156-182) onde se apresenta compreendendo as competências linguísticas (o léxico, a gramática, a semântica, a fonologia, a ortografia e a ortoépica), sociolinguísticas (os marcadores linguísticos de relações

sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques) e pragmáticas (competências discursiva, funcional e de concepção). A interligação e interdependência de competências sublinhadas no QECR (2001) caracterizam a complexidade do conceito de competência comunicativa, complexidade com base em várias componentes que devem ser mobilizadas ao mesmo tempo face a um acto de fala. Na actualização desta competência de comunicação na produção e interpretação dos discursos, essas diferentes componentes parecem sempre todas intervir mas a vários graus. Assim, nota-se a existência de “fenómenos de compensação” (Moirand, 1982) entre essas componentes logo que se verifique uma falta de uma ou outra. Incluídos na intervenção directa do sujeito-falante (com suas características psicossociais) na produção dos seus discursos e na sua interpretação do discurso dos outros assim como na sua própria percepção do mundo, esses fenómenos, segundo a autora, assemelham-se a “estratégias individuais de comunicação”. No nosso estudo, enquanto o professor recorre a estratégias de gestão (palavra-chave, reformulação como actividade metalinguística, oferta de definição das expressões, simplificação sintáctica através da reformulação da solicitação, suspensão a valor incentivo) e de facilitação da compreensão nas suas produções discursivas, os alunos, por sua vez, fazem apelo a comportamentos verbais e não-verbais visando adaptar os seus discursos para, por um lado, aprender, por outro, fazer-se compreender e compreender o professor. Assim, na carência de competências linguísticas, os alunos fazem recursos às outras línguas presentes no seu repertório, às formas inadequadas e às estruturas criadas por eles para colmatar deficiências lexicais,

/ **A21** – A poligamia é muito importante porque muitas mulheres querem homem antigamente quando homem marie uma mulher e outras todos fazem [X] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/ **A18** – O White Anglosaxone qui sont aux Etats-Unis, quoi! [X] pode matar /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

/ **A2** – Talvez os pessoas são ceguerados por dinheiro, ceguerados por dinheiro. /

/ **A3** – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_] /

/ **A29** – Bou dé poocebi disnaa! /

/ **T** – Yes! Sim! Não! Sim! /

/ **A6** – Do nosso dia, a diminuição dos casamentos é ao factor muito [X] para mujer /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B')

/ A2 - Como está?

A3 – stá bom!

T – // // risos /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

gramaticais,

/ A14 – Penso que situação económica do Senegal é difícil isso faz que muitos homens não ter trabalhar por ter dinheiro e, e faz vivre lhes familles. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ A5 – Sim, eu amo muitas mulheres e eu não ocupar muitas dinheiro.

A12 – Pouco importa eu e marido com o amante [X...] l'essentiel est que [X]

P – L'essentiel [_]

A12 – L'essentiel est que todos os noites, [_]

P – Todas as noites!

A12 – Todas as noites, eu quero ver-lhe na cama. /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B)

semânticas,

/ A14 – Eu não acordo porque a poligamia transforma muitas famílias [X...] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/ P – Não é normal, sim!

A30 - que homens têm mais que quatro mulheres porque religião não diz isso, maintenant, [_]

A5 – Agora

A30 - agora, é preciso que homens devé-se, devem-se [_]

A32 – Deve

A30 - devem-se prender responsable [_]

A32 – Responsabilidade

P – Devem tomar

A30 - responsabilidade de casar uma mulher porque isso, porque isso é dever [_]

P – é um dever, sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ A3 – Porque o lugar da rapariga está na casa e não para escola /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

e fonológicas,

/ A4 – “enteresses, ...” / A7 – “... convancer...” / A4 – “... ateingir...” / A4 – “... regras e madira e, ...” /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

/ A4 – tratamento ... / A5 – Competência linguestica / A4 – “Quem é Ngunga?” Ngunga i m̃jino /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D)

Deste modo, se desenvolve um trabalho adaptativo conduzindo à aquisição da competência comunicativa em PLE/2. Neste sentido, a competência comunicativa de cada interveniente avalia-se sempre que decorre um acto de comunicação, e o seu desenvolvimento torna-se, pois, um processo complexo devido à intervenção das interlínguas (Selinker, 1972) ou competência transitória (Corder, 1981), entendida como sistemas ‘interinos’ de regras e estruturas que ainda não são idênticos à língua-alvo tal como ela é falada pelos nativos. A inserção dessas formas criativas decorridas na fase de aquisição representa estratégias inovadoras de aprendizagem à língua-alvo que, uma vez actualizadas, podem contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas, discursivas e estratégicas.

Sendo o lugar onde os alunos estão mais expostos à língua portuguesa, a sala de aula de PLE/2 no Senegal é também o espaço onde a natureza dissimétrica existente entre os participantes perante o código usado faz com que o uso das estratégias pela prevenção da incompreensão e do mal-entendido através do “princípio de cooperação” (Grice 1975) regulando os actos comunicativos revele a capacidade discursiva dos intervenientes em organizar de forma coerente suas frases.

Porém, a diversidade étnica revelada em contexto exolingue de ensino-aprendizagem apresenta-se não como um obstáculo a (inter) compreensão e ao diálogo entre os sujeitos intercomunicantes mas como um potencial de comunicação. A referência aos enunciados em Wolof e Crioulo guineense levantados (ver os pontos 5.3 e 6.3 do capítulo 4) nas produções dos alunos entendidos como elementos compensadores contribuem para uma contextualização da competência comunicativa dos alunos em contexto de comunicação exolingue.

Por esse motivo, a panóplia de sugestões relacionadas com o ensino-aprendizagem das línguas sintetizada no QECR (2001) leva-nos então a relativizar e contextualizar o conceito de competência comunicativa em línguas estrangeiras. No caso do nosso estudo, o uso recorrente da língua oficial – o Francês – pelos intervenientes compensando as deficiências linguísticas da

língua-alvo, constitui uma estratégia de aprendizagem permitindo aos alunos comunicarem na perspectiva de tentar desenvolver a competência discursiva.

É o que revela o enunciado a seguir pelo qual as palavras "Suisse" e "Emigré" constituem para os alunos formas explícitas da sua compreensão das perguntas colocadas pelo professor. Ao responder em Francês, os alunos exibem sua deficiência lexical e activam seus conhecimentos nesta língua para aprender e progredir na comunicação.

/ P – Olha! [_] Em que país, em que país, euh, se desenrola, não é, em que país se fala do texto? Este texto, fala-se de que país?

As – Suisse!

P – Em que país se fala do texto? Sim!

A2 – Suíça!

P – Fala-se de Suíça. Pois! Fala-se de Suíça e fala-se de trabalhadores portugueses. O que é isso explica? Fala-se de Suíça, fala-se de Suíça, não é! E também fala-se de trabalhadores portugueses, na Suíça! Quem são estes trabalhadores? Como é que se podem chamar estes trabalhadores? Estes portugueses que trabalham na Suíça, como é que eles se chamam? Como é que se chamam estes tipos de pessoas?

As – Desempregados!

P – Desempregados! Um desempregado é uma pessoa que trabalha? Hein! Eles, estes trabalhadores são portugueses e trabalham na Suíça, hein!

As – Emigré

P – E [_]?

A3 – Emigrante!

P – São?

A3 – Emigrantes!

P – São, são emigrantes. Pronto! Para, para Portugal, essas pessoas são emigrantes mas para a Suíça são imigrantes. Está! Portanto, porque emigrante vem de emigrar. Emigrar é sair do seu país para outro país, não é! OK! Portanto, e para o país acolhedor, país que recebe essas pessoas, essas pessoas são imigrantes porque entram no país. Pronto! Ok! E então, em geral, em geral, essas pessoas trabalham em que sector? Quais são os sectores em que essas pessoas trabalham? Quais são os sectores, que tipo de trabalho é que essas pessoas costumam fazer? Em geral, o que é que essas pessoas fazem como trabalho no país? /

O mesmo procedimento repete-se com a expressão "Maçon" no enunciado seguinte

/ P – Hum! Hum! O que é que fazem? Quando se fala de construir, pensa-se em que tipo de trabalhadores precisamente? Quando se fala de construir?

A10 – Construir uma casa.

P – Hum! Pensa-se primeiro em que pessoa? Em que tipo de trabalhador? [X]

A11 – Maçon!

P – “Maçon”!

T – // // risos

P – Em francês! Em francês! “Maçon” em francês! Sim!

A12 – [~~X~~ X]

P – Hein! Em francês. [_] Começa com P. E se nós [X...] no nome desse, desse homem, portanto, tem a ver com elemento com ele trabalha, com ele utiliza no seu trabalho. Esse elemento é, por exemplo, a pedra, hein! Utiliza a pedra. Há, há casas construídas com pedras.

As – Sim!

P – Há casas construídas com pedras.

As – Sim!

P – Portanto, no caminho para, para o mercado Saint Maure, depois do [X] aí, hein, depois daquela [X], daquela assembleia dos [X] aí não é, não [X], à direita, eu acho que é o serviço da, da infância, Serviço Departamental Regional da Infância. Esta casa, vocês olhar mesmo ao pé, foi construída com pedras, pedras. Não com tijolos, mas pedras. [_] Tijolos! São tijolos, hein! Isso são tijolos! Chama-se tijolos. Ok! São tijolos, não é! Mas aí, naquela, vocês têm pedras, pedras. Como a pedra que vocês vêm [X]. Portanto, é?

As – Pedreiro!

P – Pedreiro! Muito bem! Pedreiro! Pedreiro! Portugueses são grandes pedreiros. São grandes pedreiros. Ok! Pronto! Ok! Trabalham maioritariamente na construção civil, não é [X]. [X] construção civil, pensa-se em quê com construção civil? Não só apenas as casas, há também o quê? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr E)

Por outro lado, a sala de aula de PLE/2 no Senegal representa um contexto social em que se entrelacem relações entre os diferentes intervenientes que, através das suas produções discursivas, utilizam marcadores linguísticos contribuintes para o relativismo do desenvolvimento das suas competências sociolinguísticas. Nas transcrições das aulas audiogravadas por nós, o uso das interjeições “lh”, “Eh” e “Euh” pelos alunos constituem exemplos de marcadores simples para:

chamar atenção e interpelar

/ **P** – “Não frigir o peixe.”

Um aluno escreve a resposta no quadro.

As – lh! lh! Senhor!

P – Imperativo!

As – [X...]. Frija! Frija!

P – Quem vai ajudar? [X] Cissé! Sidibé! Guissé! Guissé! Guissé! [_] Au tableau tu n’as pas besoin de feuille pour ça! [_] Guissé! [_] Où est Tassirou ? Il n’est pas jamais là!

O aluno escreve a resposta no quadro. /

/ **P** – “que fique”. “Convém que vocês vir cá à tarde.” Birame Bâ!

O aluno escreve a resposta no quadro.

A9 – h! Madame! Madame!

P – Presente do conjuntivo! Qual é o verbo? É o verbo [_]

As – Ver! Vir!

P – Samba Laobé!

O aluno escreve a resposta no quadro.

P – Sim! “Convém que vocês venham cá à tarde.” Quem vai ler a frase? Assane Ndiaye! Assane Ndiaye! /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

/ **P** – “Pôr a mesa.”

As – Senhor! Senhor!

P – Marème Ndiaye!

A22 – Ignance!

A23 – Waw!

P – “Pôr!” Attention! J’ai dit “pôr!”

A24 – “Você?”

P – “Você!”

A24 – Não vocês!

P – Ça sera!

As – Duu “vocês!” Eh! Ponha! n! h!

P – É “punha?”

As – Não! Ponha!

P – “Punha!” C’est quel temps?

A25 – Pretérito parfait!

P – Imperfeito [_]

As – do indicativo.

P – “Punha!” “Despir as gabardinas.” Samba! /

/ **P** – Sim, Gakou!

A26 – Pour la préparer “Mafé”, [X] carne, tomate, legume, sel, [X], batata, [X]...

P – Batata!

T – // // risos

P – Bon! On prend la proposition de Djigo.

A33 – Eh! Madame [X]

T – // // conversas privadas em wolof. /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

e manifestar sua incompreensão e/ou mal-entendido

/ A₁ – Alphonse!

A₂₃ – O que significa [X]?

A₁ – Euh!

A₂₃ – “arde”?

A₁ – On l’a répondu, non! C’est grave!

P – C’est bon! Podem parar aqui. C’est fini! Arrêtez! J’ai dit arrêtez! On a besoin de vous là-bas. On va revoir ici certaines, ici, ici des questions de grammaire, il y a quelques fautes. Vous parez là-bas, donc on va arrêter ici. C’est ça! /

/ A₂₁ – O que significa “reparo na ferida”?

A₁ – Euh!

A₂₁ – “reparo na ferida”?

A₁ – “reparo”!

A₂₁ – “reparo na ferida”?

P – “ferida”! Tu choisis un mot dont [_]

A₁ – “ferida”! un fait. /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D)

Com esses marcadores linguísticos, os intervenientes demonstram suas capacidades de compreender e usar regras sociais de interacção linguística em contexto aula usando a língua portuguesa que vem se adaptando às realidades existentes. Deste modo, os comportamentos linguísticos dos intervenientes/participantes às aulas colidem com os sociais, justificando assim a estreita ligação entre língua e contexto sócio-histórico. O Português é falado em contexto exolingue com marcas socioculturais dos falantes não-nativos que, ao tentar organizar suas competências sociolinguísticas enriquecidas por hábitos sociais, procuram desenvolver sua competência comunicativa em LE.

Esta situação singular torna-se mais preocupante com as abordagens comunicativas pelas quais a língua continua a ser ensinada como “ferramenta de comunicação” (Galisson, 1980) desprezando sua dimensão social. Esta situação é influenciada por um lado pela diversidade de competências e de conhecimentos visando desenvolver e fazendo adquirir, e por outro, por um conjunto de problemas que decorrem da própria complexidade do acto pedagógico condicionado muitas vezes por factores de ordem individual, institucional e social. Pois, a competência

comunicativa de um aprendente de língua estrangeira e/ou segunda deve ser concebida diferentemente de a de um locutor nativo.

Deste modo, a competência comunicativa em comunicação exolingue como a dos alunos senegaleses em aula de PLE/2 define-se como um conjunto de normas que se vai adquirindo no longo do processo de socialização em que os alunos, constrangidos de praticar a língua-alvo com o professor para aprender, encontram-se condicionados pelas culturas presentes no contexto aula. Assim, o relacionamento estabelecido entre os alunos e o professor decorre em diversos contextos de ensino-aprendizagem do PLE/2 em que se confrontam várias expressões e normas comunicativas impostas pelas culturas e línguas em presença (materna, oficial, da língua-alvo e outras línguas). Na perspectiva de adquirir conhecimentos lexicais e gramaticais, autoriza-se a tradução, uma das actividades eleitas no ensino tradicional das línguas, para facilitar o desenvolvimento da competência linguística. Enquanto a utilização do Francês parece ser tolerada representando uma estratégia de aprendizagem, a referência às línguas maternas (Wolof e Crioulo guineense) desempenha um papel regulador da comunicação.

Embora o objectivo final em matéria de aprendizagem das línguas seja a aquisição de uma competência de comunicação, da faculdade de interpretar (explícita – conversar, compreender - ou implícita – dizer -), ouvir, escrever e ler, Malaca Casteleiro e al (1988:6) definem a competência comunicativa visada no nível limiar como “o suficiente para comunicar mesmo em situações para as quais o aprendente não disponha de capacidade de produção ou compreensão da língua, através do uso dos meios distintos dos habitualmente usados pelos falantes nativos.”

Mas para adquirir este “suficiente para comunicar”, os aprendentes da LE estão confrontados com a complexidade do sistema das regras de uso da língua-alvo dando oportunidade a Stern (1983) de sublinhar a dificuldade que enfrenta um locutor diferente do locutor nativo poder adquirir uma competência comunicativa. No nosso estudo, esta dificuldade acentua-se quando o locutor/aprendente opera uma simples transferência em língua estrangeira das competências linguísticas e não-linguísticas adquiridas em línguas maternas e oficial.

Acrescenta-se o factor tempo, que constitui um elemento condicionante neste processo na medida em que o professor tenta fazer de modo que os alunos adquiram e desenvolvam a competência comunicativa em tempo limitado (4 horas semanais para os 3e e até 6 horas semanais para os TLes).

Para além da carga horária controlada, a falta de recursos didácticos em casa e nas escolas compromete o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE/2 de bom número de

aprendentes senegaleses que estão expostos a formas de aprendizagem à moda tradicional em que se dá mais valor à gramática e à tradução, o professor é “a personagem dominante na sala de aula onde é considerado o detentor do saber e da autoridade” (Ndiaye, 2006:8).

Por conseguinte, apesar da firme vontade dos formadores e professores de PLE/2 de promoverem as práticas de metodologias activas e comunicativas, e da multiplicidade de conhecimentos linguísticos, sociais e comunicativos de que dispõem os alunos, singularizando sua competência comunicativa, anota-se que o desenvolvimento das competências de comunicação dos alunos em PLE/2, nomeadamente ao nível da oralidade, é afectado pela delimitação do espaço aula e do tempo de fala por um lado, e por outro pela definição e reconhecimento dos papéis dos actantes.

Para concluir, importa salientar se a competência comunicativa é definida por Gumperz (1972) citado em Lomas (2003:48) nesses termos como “[A competência comunicativa é] aquilo que um falante necessita saber para comunicar de maneira eficaz em contextos culturalmente significativos”, ensinar a comunicar, levará então a questionar tanto sobre essas estratégias como o papel das diferentes componentes da competência de comunicação na produção e interpretação dos enunciados. Daí preconiza-se a variedade de competências necessárias para o desenvolvimento profissional do professor de línguas dado que as competências comunicativas constituem um dos requisitos essenciais na definição de um profissional completo capaz de ensinar a língua estrangeira como sublinha Mäscher (1994:97) “il n’est pas suffisant de pratiquer la langue-cible. Il faut savoir l’enseigner comme langue étrangère.”

7 - Tempo discursivo

A análise da distribuição do tempo discursivo foi feita a partir do número de intervenções e de movimentos efectuados pelos sujeitos. Entendemos como intervenção quando um dos sujeitos toma a palavra para produzir um discurso em que ele pode fazer vários movimentos. Passamos a exemplificar com o enunciado a seguir:

/ P – Ela diz que ela prefere que seu marido casa-se com várias mulheres em vez de partilhar seu marido com com amante. (APR) Muito bem! (AV) Outra argumentação? (SOL) Sim, Mama! (SOL)¹⁵/

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Neste enunciado, o professor faz uma intervenção que engloba 4 movimentos de apresentação (“presenting”), avaliação (“evaluating”) e solicitação (“eliciting”).

A partir desta caracterização, e ao basearmo-nos no sistema de análise das sete categorias de comportamento verbal de Bowers (1980), conseguimos analisar a distribuição do tempo discursivo através do número de intervenções e movimentos feitos pelos sujeitos.

7.1 - Tempo discursivo por aula

7.1.1 – 3e A

Na aula gravada em **Dakar**, na turma de **3e A**, regista-se um total de 264 intervenções distribuídas pela professora (127) e pelos alunos (137). Nas suas intervenções s, a professora produziu 185 “moves” enquanto os alunos fizeram 126. Temos então um total de 311 “moves” produzidos em 264 intervenções.

Em 57 minutos e 51 segundos, o tempo discursivo da aula, a professora ocupou 34 minutos e 10 segundos e os alunos 23 minutos e 21 segundos. A frequência dos “moves” é de 11’16.

Quadro 77

Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores na aula de PLE/2 da turma de 3e A na região de Dakar

3e A	Intervenções	“Moves”
Professor	127	185
Alunos	137	126
Total	264	311

¹⁵ São as codificações das diferentes categorias. APR= Apresentação (“Presenting”); AV= Avaliação (“Evaluating”); SOL= Solicitação (“Eliciting”); RES= Resposta (“Responding”); DIR= Directivos (“Directing”); ORG= Organização (“Organizing”); SOC= Socialização (“Sociating”)]

7.1.2 – TLe B

Na primeira aula gravada na turma **TLe B** em **Pikine**, registam-se um total de 127 intervenções distribuídas entre a professora (65) e os alunos (62). Nas suas intervenções, a professora produziu 143 “moves” enquanto os alunos fizeram 70 num total de 213 “moves” produzidos em 127 intervenções.

Nos 22 minutos e 16 segundos registados, nota-se uma frequência de “moves” a cada 6’’2. A professora ocupou 15 minutos e 7 segundos enquanto os alunos têm 7 minutos e 2 segundos.

Quadro 78

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2
da turma de TLe B no departamento de Pikine**

TLe B	Intervenções	“Moves”
Professor	65	143
Alunos	62	70
Total	127	213

7.1.3 – TLe B’

Na segunda aula na mesma turma, regista-se um total de 255 intervenções distribuídas pela professora (108) e pelos alunos (147). Nas intervenções respectivas, a professora produziu 254 “moves” e os alunos 156. Há um total de 410 “moves” produzidos em 255 intervenções.

Em 36 minutos e 25 segundos a frequência dos “moves” é de 5’’3 cada um. A professora ocupou 22 minutos e 10 segundos enquanto os alunos falaram durante 14 minutos e 5 segundos.

Quadro 79

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2
da turma de TLe B’ no departamento de Pikine**

TLe B’	Intervenções	“Moves”
Professor	108	254
Alunos	147	156
Total	255	410

7.1.4 – TLe C

Na aula da turma **TLe C** em **Saint-Louis**, contabiliza-se um total de 111 intervenções distribuídas entre a professora (55) e os alunos (56). O professor produziu 107 “moves” enquanto os alunos fizeram 49. Temos, assim, 156 “moves” produzidos em 111 intervenções. Em 34 minutos e 5 segundos há um “move” a cada os 13’’1. O professor ocupou 23 minutos enquanto os alunos têm 11 minutos.

Quadro 80

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2
da turma de TLe C na região de Saint-Louis**

Tle C	Intervenções	“Moves”
Professor	55	107
Alunos	56	49
Total	111	156

7.1.5 – 3e D

Na primeira aula gravada na turma **3e D** em **Ziguinchor**, regista-se um total de 243 intervenções distribuídas entre o professor (100) e os alunos (143). O professor produziu 155 “moves” e os alunos 158. São 313 “moves” produzidos em 243 intervenções.

Em 31 minutos e 6 segundos a frequência dos “moves” é de um a cada 6’’. O professor ocupou 15 minutos e os alunos 16 minutos havendo, portanto, uma distribuição equilibrada do tempo discursivo entre os diferentes actores.

Quadro 81

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2
da turma de 3e D na região de Ziguinchor**

3e D	Intervenções	“Moves”
Professor	100	155
Alunos	143	158
Total	243	313

7.1.6 – 3e D'

Na segunda aula da turma **3e D'** em **Ziguiñchor**, registam-se 107 intervenções, 23 do professor e 84 dos alunos. Nas suas intervenções, o professor produziu 28 “moves” enquanto os alunos fizeram 85. Há 113 “moves” produzidos em 107 intervenções.

Em 9 minutos e 53 segundos a frequência dos “moves” é de um a cada 5'2. O professor ocupou 2 minutos e 30 segundos enquanto os alunos têm 7 minutos e 10 segundos.

Quadro 82

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2
da turma de 3e D' na região de Ziguiñchor**

3e D'	Intervenções	“Moves”
Professor	23	28
Alunos	84	85
Total	107	113

7.1.7 – TLe E

Na aula da turma **TLe E** em **Ziguiñchor**, contabilizaram-se 81 intervenções distribuídas pelo professor (43) e pelos alunos (38). Nas suas intervenções respectivas, o professor produziu 152 “moves” enquanto os alunos realizaram 39. Há 191 “moves” em 81 intervenções.

Em 28 minutos e 55 segundos, nota-se uma ocorrência de “moves” a cada 9". O professor ocupou 22 minutos e 8 segundos e os alunos 6 minutos e 25 segundos.

Quadro 83

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2
da turma de TLe E na região de Ziguiñchor**

TLe E	Intervenções	“Moves”
Professor	43	152
Alunos	38	39
Total	81	191

Síntese

Em 7 aulas por nós observadas e gravadas das três regiões visitadas, regista-se um total de 1188 intervenções distribuídas pelos professores com 521 e os alunos com 667. Nas respectivas intervenções, os professores produziram 1024 “moves” enquanto os alunos realizaram 683.

A totalidade do tempo discursivo das aulas é de 4 horas e 6 minutos e a frequência dos “moves” feitos pelos intervenientes é de um a cada 9’.

Os professores têm um total de 2 horas e 34 minutos correspondentes a 1024 “moves” em 521 intervenções.

Os alunos contabilizam 1 hora e 32 minutos correspondentes a 683 “moves” em 667 intervenções.

Quadro 84

Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aulas de PLE/2 das turmas de 3e e TLe

			Intervenções	“Moves”
Dakar	3e A	P	127	185
		A	137	126
	TLe B	P	65	143
		A	62	70
	TLe B’	P	108	254
		A	147	156
Saint-Louis	TLe C	P	55	107
		A	56	49
Ziguinchor	3e D	P	100	155
		A	143	158
	3e D’	P	23	28
		A	84	85
	TLe E	P	43	152
		A	38	39
Total			1188	1707

7.2 - Tempo discurso por nível

7.2.1 – Nível 3e

Num total de 3 aulas gravadas no nível **3e** visitadas em duas regiões diferentes (Dakar e Ziguinchor), soma-se um total de 614 intervenções: 250 de professores e 364 dos alunos. Constituintes das intervenções os “moves” são 737 repartidos entre os professores com 368 e os alunos com 369.

A extensão total dessas aulas é de 1 hora 38 minutos e 59 segundos e a frequência dos “moves” é de um a cada 8”.

Assim os professores ocuparam 49 minutos e 06 segundos correspondentes a 368 “moves” em 250 intervenções.

Os alunos têm um tempo discursivo de 49 minutos e 02 segundos correspondentes a 369 “moves” em 364 intervenções.

Quadro 85

**Distribuição das intervenções e “moves”
dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de 3e**

			Intervenções	“Moves”
Dakar	3e A	P	127	185
		A	137	126
Ziguinchor	3e D	P	100	155
		A	143	158
	3e D'	P	23	28
		A	84	85
Total			614	737

7.2.2 – Nível TLe

Num total de 4 aulas gravadas no nível de **TLe** em três regiões diferentes (Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor), soma-se um total de 574 intervenções distribuídas entre os professores e os alunos que contabilizam respectivamente 271 e 303. Constituintes das intervenções, os “moves” representam um total de 970 repartidos entre os professores com 656 e os alunos com 314.

A extensão dessas aulas é de 2 horas e 1 minuto e a frequência dos “moves” é de 7”.

Assim, os professores ocuparam um tempo discursivo de 1 hora e 16 minutos correspondentes a 656 “moves” em 271 intervenções.

Os alunos têm um tempo discursivo de 37 minutos e 13 segundos correspondentes a 314 “moves” em 303 intervenções.

Quadro 86

Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de TLe

			Intervenções	“Moves”
Dakar	TLe B	P	65	143
		A	62	70
	TLe B'	P	108	254
		A	147	156
Saint-Louis	TLe C	P	55	107
		A	56	49
Ziguinchor	TLe E	P	43	152
		A	38	39
Total			574	970

Síntese

Com 3 aulas gravadas, o nível de **3e** fica marcado por um equilíbrio de tempo discursivo atribuído aos professores e alunos. Esta situação aconteceu porque se registaram mais intervenções e “moves” efectuados pelos alunos em Ziguinchor, onde as aulas consistiram numa apresentação e exploração de conteúdos, e numa dramatização feita por um grupo de alunos. Os alunos deste nível mostraram-se empreendedores e criativos na tomada de palavra embora estejam no segundo ano de ensino-aprendizagem do PLE/2.

Pelo contrário, o nível de **TLe**, apesar de terem sido gravadas 4 aulas das quais 2 eram de debate e as outras de apresentação e exploração de conteúdos, caracteriza-se por um forte domínio do tempo discursivo pelos professores. Estes monopolizaram a palavra perante alunos que estão no quinto ano de aprendizagem do PLE/2 e que deveriam ter uma certa autonomia em matéria de participação na sala de aula.

7.3 - Tempo discursivo por região

7.3.1 – Dakar

Em **Dakar** as 3 aulas visitadas contabilizam um total de 646 intervenções repartidas entre as professoras e os alunos com 300 e 346 respectivamente. Nas suas intervenções registam-se 934 “moves” distribuídos entre os sujeitos, com 582 para as professoras e 352 para os alunos. A totalidade do tempo discursivo destas aulas é de 1 hora 56 minutos e 16 segundos e a frequência dos “moves” feitos pelos intervenientes é de um a cada 7”.

As professoras têm um tempo discursivo de 1 hora e 7 minutos correspondentes a 582 “moves” em 300 intervenções.

Os alunos têm um total de 41 minutos correspondentes a 352 “moves” em 346 intervenções.

Quadro 87

Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de 3e e TLe na região de Dakar

			Intervenções	“Moves”
Dakar	3e A	P	127	185
		A	137	126
	TLe B	P	65	143
		A	62	70
	TLe B'	P	108	254
		A	147	156
Total			646	934

7.3.2 – Saint-Louis

Em **Saint-Louis**, a única aula visitada registou 111 intervenções feitas pelo professor e pelos alunos que têm respectivamente 55 e 56. Eles produziram nas suas intervenções 156 “moves” sendo 107 pelo professor e 49 pelos alunos.

Numa aula de 34 minutos e 8 segundos, a frequência dos “moves” é de um a cada 13”.

Assim, o professor tem um tempo discursivo de 23 minutos e 18 segundos correspondentes a 107 “moves” em 55 intervenções.

Os alunos contabilizam 11 minutos correspondentes a 49 “moves” em 56 intervenções.

Quadro 88

Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 da turma de TLe C na região de Saint-Louis

			Intervenções	“Moves”
Saint-Louis	TLe C	P	55	107
		A	56	49
Total			111	156

7.3.3 – Ziguinchor

Em **Ziguinchor**, as 3 aulas visitadas totalizam 431 intervenções dos professores e alunos que têm respectivamente 166 e 265. São intervenções em que se registou um total de 617 “moves” distribuídos entre os professores com 335 e os alunos com 282.

A extensão das aulas é de 1 hora 09 minutos e 41 segundos e a frequência dos “moves” é de um a cada 6’’17.

Os professores têm um tempo discursivo de 33 minutos correspondentes a 335 “moves” em 166 intervenções.

Os alunos têm um tempo discursivo de 28 minutos correspondentes a 282 “moves” em 265 intervenções.

Quadro 89

Distribuição das intervenções e “moves” dos alunos e professores em aula de PLE/2 das turmas de 3e e TLe na região de Ziguinchor

			Intervenções	“Moves”
Ziguinchor	3e D	P	100	155
		A	143	158
	3e D'	P	23	28
		A	84	85
	TLe E	P	43	152
		A	38	39
Total			431	617

Síntese

Em Dakar, as professoras, com mais “moves” produzidos, têm mais tempo discursivo do que os alunos. Apesar dos dois níveis (**3e** e **TLe**), tendo 3 aulas sendo 2 de debate, a participação discente não foi das melhores. Os alunos de TLe que constituíram a maioria (2 turmas de **TLe**) e com mais anos de ensino-aprendizagem do PLE/2 não expuseram seus conhecimentos linguísticos nas aulas cujas actividades centravam em debates e em que a palavra ficou monopolizada pela professora.

Em Saint-Louis, o professor tem um tempo discurso bastante superior ao dos alunos. Estes, ao frequentar no quinto ano de ensino-aprendizagem do PLE/2, não demonstraram uma presença activa ao tomar iniciativas de tomada de palavra numa aula cujas actividades consistiam na correcção de um teste (apresentação e exploração de conteúdos).

Em Ziguinchor, não se notou uma grande diferença de tempo discursivo ocupado pelos sujeitos. Os professores fizeram mais “moves” do que os alunos, por consequência têm mais tempo discursivo. As aulas gravadas concerniam os dois ciclos (**3e** e **TLe**) e eram de apresentação e exploração de conteúdos, correcção de um trabalho de grupo (apresentação e exploração de conteúdos) seguida de dramatização. As aulas de 3e revelavam uma certa determinação e vontade dos alunos que, a despeito de estarem no segundo ano de ensino-aprendizagem do PLE/2, efectuaram mais “moves” e intervenções do que os professores.

Conclusão

A configuração da interacção verbal em aula de PLE/2 retrata o modelo assimétrico da conversação em que ocorre uma prioridade no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar a conversação, conduzi-la e também mudar o tópico.

A manifestação de outras línguas e culturas presentes na aula de PLE/2 dá uma dimensão intercultural das práticas didácticas em contexto exolingue em que se verifica um relativismo e contextualização da competência comunicativa dos intercomunicantes particularizada pelas interlínguas que não deixam de desempenhar um papel tão importante na aquisição dos conhecimentos concretos e abstractos. Uma das suas características é a transferência, procedimento comunicativo que provoca vários fenómenos linguísticos tais como as interferências sociolinguísticas através dos empréstimos, das assimilações fonéticas, dos calcos semânticos e da adaptação verbal por um lado, e, por outro, as psicológicas com as interferências gramaticais. Ao lado da transferência, consta a generalização de estrutura, regra

ou item correctos da língua alvo. São estratégias linguísticas utilizadas pelos utentes linguísticos, principalmente os aprendentes, considerados como indivíduos socialmente localizados, que não têm acesso ao sistema linguístico como tal, mas apenas um acesso parcial, selectivo e seleccionado a configurações particulares desse sistema. A partir deste acesso, revela-se uma representação social da linguagem concebida como percepção da realidade para os aprendentes e que representa modalidades de conhecimento que são, no dizer de Herzlich (1972:305), a "expression spécifique d'une pensée sociale", "propre au sens commun" (Guimelli, 1994:12).

Em suma, consideramos esses discursos como traços linguísticos e conversacionais das interações sociais que os sujeitos tenham vivido no contexto da aprendizagem das línguas (sala de aula) e de modos de comunicação bilingue (vida social).

Por outro lado, à luz da análise da distribuição do tempo discursivo por aula, nível e região através do número de intervenções e movimentos feitos pelos sujeitos, conclui-se que:

- a variável "nível de estudo" não produziu efeito sobre a distribuição do tempo discurso entre os sujeitos. Os alunos do nível de 3e fizeram mais "moves" do que os de TLe, contabilizando assim uma melhor ocupação do tempo discursivo.
- as actividades de debate não proporcionaram uma distribuição equilibrada do tempo discursivo;
- os alunos sentem-se "neutralizados" pelas actuações dos professores; e
- os professores falam mais do que os alunos ao produzir mais "moves" nas suas intervenções.

O monopólio da palavra pelos professores evidencia pois o papel dos seus discursos na (re) produção da dominação (Pedro, 1994:12)

Van Dijk (1989, 1993) considera a dominação como o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos que resulta em desigualdade social (política, cultural). É a cognição social que gere o discurso, a comunicação e outras formas de acção e interacção, bem como a nossa compreensão dos acontecimentos sociais ou das instituições sociais e das relações de poder.

Segundo Bourdieu (1982), o poder envolve controle de um grupo restrito chamado elite, e não só pelo poder que têm acesso particular ao discurso, mas também pelo seu poder simbólico e pelos seus recursos discursivos e comunicativos. Este poder sobre outros grupos manifesta-se através de estratégias que encontram no texto e na fala a melhor garantia dessa eficácia. Entre essas diferentes estratégias, salienta-se a persuasão, a dissimulação e a manipulação que são formas de poder (controle). Neste sentido, enquanto Fairclough (1985) defende que a Análise Crítica do Discurso procura centrar-se na análise das estratégias discursivas que legitimam o controle, que "naturalizam" a ordem social e, especialmente, as relações de desigualdade,

Gramsci (1971), Hall e al (1977) anunciam a noção de hegemonia para conceptualizar esta aceitação de dominação.

Há, pois, uma ligação entre dominação (dominados/dominadores, dominantes) e controle (controlados/controladores). Este fenómeno realiza-se através de uma organização e institucionalização do poder e da dominação social, política e cultural.

Para resumir, o poder é a reprodução fiel do discurso institucional/instrucional pela Escola das representações dos estatutos e papéis dos diferentes actores. Se pensarmos no espaço escolar, mais propriamente na sala de aula, como um espaço de interacção, é relevante ter claro que as relações aí existentes são fortemente tangidas por uma relação de poder, principalmente entre professor e aluno(s). A constituição do sujeito através da linguagem implica em dizer de um processo permeado por mecanismo de controle.

Para exercer pois o poder que lhe é institucionalmente concedido, o professor explora até ao grau máximo o valor taxémico do tempo de tomada de palavra, sendo o seu discurso claramente maioritário durante a aula. As frequências recolhidas nas categorias de “eliciting”, “presenting” e “responding” feitas pelos professores confirmam esta liderança com respectivamente 26,96% (460 sendo 384 feitas pelos professores), 20,67% (353 sendo 298 feitas pelos professores) e 10,31% (176 sendo 171 produzidas pelos professores)

Para Pedro (1992:84) “o discurso da aula é um processo muito monótono, sendo a actuação linguística dos alunos limitada a pequenas frases que formam respostas óbvias, as quais são interpretadas pelo professor como testemunho de aprendizagem...”. Ao construir a sua identidade sobre o papel comunicacional de «fonte e guardião do saber», o ensinante toma a palavra para «transmitir» este saber e para controlar o do outro, só deixando raramente o lugar a outras vozes diferentes da sua. O discurso dele torna-se então maioritariamente monologal e a forma dialógica só aparece no decorrer de curtos momentos de avaliação da aprendizagem. Os aprendentes tornam-se assim na maior parte dos casos, receptores passivos de um discurso que lhes é imposto, e só têm poucas ocasiões para agir como verdadeiros parceiros interactivos.

Consequentemente, observa-se que, em contextos institucionais de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal, o professor fala mais do que o aluno, que o seu discurso é meio de ensino, isto é, é utilizado para validar e transmitir o conhecimento aos alunos, seja por transmissão directa, seja por interrogatório, e que o aluno pouco fala por sua iniciativa, as mais das vezes responde ao que lhe é perguntado. Conclui-se então que o monologismo é uma característica primordial do diálogo pedagógico.

Capítulo 5
Uma abordagem etnográfica da comunicação em
aula de PLE/2

A aula de Português Língua Estrangeira/Segunda, integrada por um grupo de sujeitos, caracteriza-se por um discurso descrito como uma forma de comunicação altamente condicionada em que os intervenientes do acto educativo desempenham papéis sociais e afectivos ligados às concepções da língua a ensinar/aprender e às relações pedagógicas que nele resultam. Além de terem diferentes papéis na (numa sala de aula de) prática comunicativa, todos os parceiros estão implicados na tentativa de alcançar o objectivo geral que é a aprendizagem da comunicação em língua estrangeira.

1 - Comunicação

1.1 - Charaudeau (1992:634) define a comunicação como um dispositivo no qual se encontra o sujeito falante (locutor, quem fala ou escreve) em relação com um outro parceiro (interlocutor). Este dispositivo é composto por uma situação de comunicação (quadro físico e mental, identidade psicológica e social dos parceiros, e contrato de comunicação), por modos de organização do discurso (princípios de organização), pela língua (forma e sentido) e pelo texto (resultado material do acto de comunicação, categorias da língua e modos de organização do discurso, situação). Para este autor comunicar não consiste unicamente em transmitir uma informação, mas é proceder a uma encenação - "mise en scène" - em que temos o lugar (onde se constrói um contrato de troca verbal em função da identidade dos parceiros e das intenções), os procedimentos de "mise en scène" do acto de comunicação, as categorias, a língua (material com o qual será fabricado o texto) e o produto-resultado do acto de comunicação que é o texto.

No dizer de Berger e al (1995), a comunicação é um processo muito complexo que se baseia em várias dimensões: psicológica, fisiológica, social, cultural e/ou espiritual. Cada uma destas dimensões é influenciada por diferentes factores que podem afectar a independência de um individuo na satisfação da sua capacidade de comunicar. Se Berger e al (1995) sublinham a complexidade do processo de comunicação assente em várias dimensões, em Carvalho (1998: 38), defende-se que toda a comunicação verbal, qualquer utilização de um código linguístico, implica um conjunto de condições: um contexto espaço-temporal preciso, um referente (entidade, acontecimentos, estados de coisas do mundo não linguístico), um locutor e um alocutário que estão em constante interacção.

No entanto, Pottier (1974:25), na sua fórmula,

“comunicação = $\frac{\text{contexto}}{\text{situação}}$ + mensagem” inclui a situação dentro da comunicação e propõe uma definição da situação de comunicação nessas palavras: “Dans la communication courante, des personnes tiennent des propos dans certaines circonstances.” (Pottier 1974:24)

Enquanto alguns autores incluem a situação de comunicação dentro da comunicação, outros assemelham-na à comunicação. Citado por Moirand (1982:11-12), dá uma definição mais redutora mas menos heteróclita da situação: “la situation de communication est définie par (1) les participants à la communication, dont le rôle est déterminé par je (ego), centre de l'énonciation; (2) les dimensions spatio-temporelles de l'énoncé et le contexte situationnel (...). Ces embrayeurs de la communication sont symbolisés par la formule je, ici maintenant”.

Moirand (1982:13), na literatura didáctica das línguas, sublinha três colocações emprestadas à linguística da palavra situação: situação de comunicação, situação de discurso e situação de enunciação. A situação de comunicação interessa no caso em que se releve sobretudo os fenómenos de transmissão de mensagens, e em que se dê conta dos elementos não verbais da comunicação (paralinguística e proxémica). Fala de situação de discurso para o estudo dos elementos verbais, procurando regularidades, unindo os dados linguísticos dos enunciados. Usa situação de enunciação quando procura encontrar no linguístico os traços e operações enunciativas subjacentes, isto é, indícios que retornam aos enunciadores e às dimensões espaço-temporais (circunstâncias).

Em Ducrot e Todorov (1972:70), destaca-se o aspecto abrangente da situação de discurso que engloba o quadro físico e social, a identidade dos intervenientes e dos seus discursos, e também o discurso anterior: “on appelle situation de discours l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule un acte d'énonciation (qu'il soit écrit ou oral). Il faut entendre par là à la fois l'entourage physique et social où cet acte prend place, l'image qu'en ont les interlocuteurs, l'identité de ceux-ci, l'idée que chacun se fait de l'autre (...), les événements qui ont précédé l'acte d'énonciation (...)”.

Martinet (1969), por sua vez, define a situação do discurso pondo em relevo, por um lado, o acto de comunicação, por outro, os factores psicológicos – intenção dos sujeitos, as relações entre os interlocutores, os conhecimentos que partilham, etc.

1.2 - Portanto, para a consecução do processo comunicativo, é preciso: um emissor, uma mensagem, um receptor e um contexto social. Enquanto o emissor codifica ou formula uma mensagem, o receptor descodifica ou compreende a mensagem. Esta é transmitida através da

escolha de um modo de comunicação. No caso da comunicação oral, o modo escolhido é a linguagem oral materializada pela fala que sofre de alguns aspectos de reforço ou distorções. Franco e al (2004:16) destacam “os aspectos paralinguísticos (supra-segmentais), nomeadamente a entoação, a enfatização, a acentuação, o ritmo/velocidade, os quais expressam emoções e atitudes que, de alguma forma, complementam a informação linguística. Adicionalmente, realçam-se os processos não linguísticos que também contribuem para o processo comunicativo. Incluem-se nestes, os gestos, os movimentos do corpo, o contacto, o contacto visual e as expressões faciais que poderão adicionar ou restringir algo à mensagem linguística.” Sendo elementos complementares à comunicação, estes “aspectos paralinguísticos e não-linguísticos” são considerados por Guarda (2005:21) como “comunicação não verbal” nesses termos: “a mímica e o olhar, a postura e os gestos, o tom da voz e os silêncios, a distância, o toque e o contacto corporal, o vestuário e o arranjo pessoal, os odores e o próprio ambiente são outras formas de comunicação que se tem descrito genericamente por «comunicação não verbal»”.

Durante o processo comunicativo, podem intervir factores externos tais como o ruído. É considerado ruído qualquer fenómeno que se sobrepõe, em graus e níveis diversos, à mensagem em sua transmissão. São perturbações que afectam o canal de comunicação, capazes de dificultar uma boa intercomunicação. Nesta situação, o interlocutor faz recurso à “redundância”, como sublinham Genouvrier e Peytard (1974:28), para compensar as perdas da definição devido ao ruído. Acrescentam que a “redundância” não é usada no sentido retórico pelo qual a mesma ideia é retomada em diferentes formas mas como um desdobramento de marcas. E o quadro é o espaço-temporal em que no decorrer do processo, os actores se respeitam, partilham o espaço e o tempo para se compreender mutuamente (Nunes 2001).

Citado por Carvalho (1998:40), Nystrand realça o princípio da reciprocidade que assenta na relação entre emissor e destinatário. Esta reciprocidade que norteia toda a comunicação envolve partilha de conhecimento porque comunicar exige um quadro comum de referência que relaciona as perspectivas dos intervenientes com vista à construção de um estado de equilíbrio que, quando alterado, deverá ser restabelecido.

Para estabelecer uma comunicação entre A e B, é preciso que tenham em comum um código que, segundo Genouvrier e Peytard (1974:26), é o “conjunto de regras que permitem combinar signos e construir unidades significativas” pelo qual se transmite uma mensagem. A volta desta pratica-se duas actividades – codificação e descodificação – que fundamentam a comunicação.

No estudo de Gomes (1999), a comunicação resume-se em cinco elementos básicos: fonte, codificador, canal, descodificador e receptor. Neste sentido, Berlo (1979:50) afirma que “Uma fonte de comunicação depois de determinar o meio por que deseja influenciar o receptor, codifica a mensagem destinada a produzir a resposta desejada.” A fonte, segundo Berlo (1979: 50), é influenciada por quatro factores: habilidades comunicativas, atitudes, nível de conhecimento, posição dentro do sistema sociocultural.

Entende-se por canal de comunicação, o contacto estabelecido de modo permanente entre dois interlocutores A e B. Sob esse termo, os linguistas e psicolinguísticas reúnem várias noções. É o exemplo de Moscovici e Plon (1966:25) que dão a definição seguinte: “Os canais da comunicação definem-se pelo meio físico, social e psicológico, pelos meios técnicos aos quais o sujeito falante tem acesso para fazer com que a mensagem chegue ao destinatário por ele escolhido.” E Jakobson (1969:132) escreve: “A mensagem requer um contacto, um canal físico e uma conexão psicológica.”

1.3 Sendo um processo complexo de troca de informação, a comunicação é usada para influenciar o comportamento dos outros. Neste sentido, ao destacar o papel relevante da comunicação no desenvolvimento linguístico-cognitivo da criança, Nunes (2001) defende que a criança desenvolve as suas capacidades e competências, em virtude das trocas que mantém e assume com o meio ambiente. Assim, quanto maior for a sua capacidade para comunicar, maior controlo ela poderá ter sobre o seu meio ambiente.

Em Gomes (1999), refere-se que o nível de competência linguística que a criança exhibe ou exhibirá, futuramente, está intensamente relacionado com a quantidade e qualidade de linguagem que lhe foi dirigida, na infância. É um princípio básico da eficácia familiar assente nos padrões de comunicação efectivos da família.

Nesta mesma linha de pensamento, se pronuncia Bettye McDonald (1991:72), para quem: “a comunicação natural entre adultos e crianças é essencial para fortalecer e alargar o desenvolvimento da linguagem.”

Ao considerar a comunicação “vital para a vida”, Burke (1995:1) revela como as crianças definhavam nas instituições, principalmente, devido a uma deficiência da interacção humana e da comunicação que lhes eram dirigidas. Nesta perspectiva de desenvolvimento humano, Lamizet (1992:42) explicita que um dos resultados da influência da comunicação reside na construção da relação com o outro: “La spécificité de la problématique de la communication

pour la définition du sujet réside sans doute dans le fait qu'elle construit le sujet par rapport à l'autre, et non en fonction de considérations de personnalité ou d'identité qui lui soient propres."

A partir dos comportamentos reactivos do interlocutor e das representações anteriores, formadas ao longo de experiências de linguagem semelhantes, temos a imagem do outro que Charaudeau (1984:165-183) sublinha quando analisa a mecânica interlocutiva:

- os comportamentos reactivos do interlocutor, aos quais o sujeito que fala está sempre atento, fazendo dele objectivos semióticos que interpreta (sinais, verbais e não-verbais reacções interactivas, maneiras de falar, de vestir, de olhar,...); do ponto de vista de quem os emite, tais comportamentos servem para pontuar e regular, mais ou menos voluntariamente, a interacção;
- as representações anteriores, formadas ao longo de experiências de linguagem semelhantes; responsáveis pelo desenvolvimento de mecanismos de antecipação das reacções do co-actor, estas representações, que aquele não pode controlar, condicionam efectivamente a acção verbal tanto como os sinais concretos recolhidos em interacção. No entanto, além do desenvolvimento das competências cognitivas, motoras, sensoriais e linguísticas, a comunicação contribui também para o reforço dos laços sociais. Ao utilizar um código socialmente partilhado (a língua) durante o processo comunicativo, estabelece-se uma compreensão mútua. Com o sistema de tomada de palavra (permutas), partilha-se o espaço e o tempo de fala no respeito. Para resumir, pode-se dizer que a comunicação implica respeito, partilha e compreensão mútua: valores imprescindíveis ao bom funcionamento e equilíbrio de uma sociedade dada.

No contexto pedagógico, Gordon (1981:99-111) distingue dois tipos de comunicação verbal utilizados pelo professor nas aulas. Primeiro, a utilizada na perspectiva de conseguir bons resultados quanto ao comportamento e interesse do aluno na aula. Consiste em "dar ordens, dirigir, comandar, advertir, provocar, ameaçar, exortar, pregar, aconselhar, dar soluções, argumentar, persuadir pela lógica, julgar, criticar, censurar, cumprimentar, aprovar, humilhar, ridicularizar, interpretar, analisar, diagnosticar, animar, simpatizar, consolar, suportar, investigar, questionar, interrogar, esquivar, desviar e troçar".

Depois seguem os estimulantes da comunicação que dizem respeito à "escuta passiva" (silêncio = sentimento de aceitação), "às mensagens de acolhimento", aos "convites calorosos" e à "escuta activa" (reflexo = comunicação que se deve basear na empatia, confiança recíproca e aceitação mútua). Essas categorias favorecem o respeito, a compreensão e aceitação do aluno que se pode exprimir abertamente na aula.

Não obstante as variáveis de comunicação que interferem no plano disciplinar, nomeadamente as da distribuição das comunicações verbais dos alunos, Estrela (1992) destaca outras variáveis essenciais ao professor: importância da clareza, estruturação dos conteúdos, entusiasmo do professor sobre a aprendizagem, “centração” na tarefa, grau de estruturação da tarefa, organização e controlo da aula, sexo dos alunos, inter-relação dos alunos e professor. Sublinha também uma outra variável fundamental que diz respeito à utilização do espaço pelo professor. Este tenderá a “intensificar as comunicações com os alunos que ficam mais directamente no seu espaço de visão e a esquecer aqueles que ficam mais afastados (...). Por vezes nota-se que a rede de comunicação do professor se inscreve dentro de um **V** ou de um **U**.” (Estrela, 1992:58).

Stubbs (1987:103), por sua vez, analisa as questões da comunicação em situação escolarnesses termos: “o diálogo na aula entre professores e alunos é o processo educacional ou, pelo menos, a maior parte dele para a maior parte das crianças (...) classe social e ambiente familiar, por mais importantes que sejam como factores contribuintes, são, no entanto, influências externas e de fundo.”

Ao referir-se aos estudos sobre os efeitos do estatuto socioeconómico do aluno realizados por Brophy (1981) e Brophy & Good (1986), Estrela (1992:57) sublinha que a comunicação que o professor inicia ou faz na sala de aula deverá ser adaptada à situação, tendo em conta o estatuto socioeconómico do aluno e outras variáveis que o caracterizam.

Para Pedro (1992:119), estudar “a comunicação que tem lugar numa aula é estudar a produção de um discurso numa determinada situação, por pessoas que vêm elas próprias de situações e experiências sociais diferenciadas.” E nestas diferenças sociais e culturais, precisa Gomes (1999), encontram-se variedades semânticas subjacentes ao sistema linguístico e ao comportamento cultural. Esta variedade semântica subjacente, de acordo com Pedro (1992: 119), surge “como uma ponte entre o código social e a estrutura linguística.” Mas, esta ligação, simbolizada pela “ponte”, é às vezes sujeita a perturbações até incompreensões. Em certas circunstâncias, conforme à situação interactiva (interlocutiva), e ao considerar a natureza da L1, e as disposições da L2, o “tu” como o “você” podem destruir o desenvolvimento harmonioso da relação ao constituir ofensas na conversa (conversacionais), pelo que o primeiro, sendo muito familiar, é, pois invasor e brutal, o segundo muito distante, pois reticente ou hostil (Kerbat-Orecchioni, TII 1992: 63). Em Kerbat-Orecchioni (1992 TII), as palavras de Wardhaugh (1985: 128) confirmam este facto: “A too early use of a familiar form of address can seriously mar what

is otherwise a normally developing relationship. On the other hand a refusal or reluctance to adopt a familiar form can freeze a relationship at a level of formality which inhibits further change”

Todavia, Berlo (1979:56) realça nas palavras seguintes a ligação entre a comunicação e um determinado contexto cultural: “Precisamos conhecer o contexto cultural no qual se comunica, as crenças e os valores culturais que lhe parecem dominantes, as formas de comportamento aceitáveis ou não aceitáveis, exigidas ou nas exigidas em sua cultura.”

Neste sentido, Pipo Carla (2006:70) entende por contexto cultural “toda a rede de convenções e instituições socio-económicas que constituem a cultura em termos latos, especialmente porque se relacionam com determinados contextos de situação e influenciam as estruturas de discurso que ocorrem no seu seio.”

Partindo dessas considerações, importa enquadrar os conceitos de aquisição e aprendizagem antes de contemplar o contexto sociolinguístico senegalês do ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda.

2 - Aquisição e Aprendizagem

Ao definir a aquisição como a capacidade natural que um indivíduo tem para entender e comunicar de forma criativa, Krashen (1985) põe em relevo o processo subconsciente desta actividade que permite uma comunicação fluente em L2. Uma língua seria assim adquirida mediante um esforço natural para atingir a compreensão em comunicação. Uma das características fundamentais da aquisição da L2 é que ela constitui, no dizer de Stroud (1997:13), “um desenvolvimento progressivo, em processos sucessivos, ou uma aproximação a uma norma da língua alvo”. Neste processo de aproximação à língua estrangeira, certas categorias gramaticais da língua alvo, que não podem ser “experimentadas” directamente nas nossas interacções perceptivas, sensimotoras e práticas com o mundo, são as mais sensíveis à influência da língua fonte: é o caso do aspecto, da oposição definido/indefinido, da voz que só podem ser aprendidos pela linguagem. Neste sentido, Delgado-Martins (1991:42-43) realça, por sua vez, a aquisição de uma língua num ambiente de “intercomunicação” em que “as crianças para aprenderem a falar têm que ouvir falar à volta delas: conversas de adultos entre si, de adultos com elas, de crianças entre si. Precisam também que lhes deixem tempo para poderem elas também falar.” Nesta perspectiva, “o *input* que um aprendente recebe deve ser um *input compreensivo* para que possa ocorrer uma aquisição bem sucedida da língua” (Stroud, 1997:16). Ideia também defendida por Krashen (1982) em “Principles and Practices in Second Language Acquisition” onde formulou a hipótese de que a aquisição de uma L2 dependia do acesso e de um *input* “compreensível” e rico e da sua utilização.

Por outro lado, Krashen (1985) considera a aprendizagem como um processo consciente das regras linguísticas decorrentes da instrução formal e tradicional da gramática. Com sua função de monitorização, o aprendente tem uma atitude consciente no processo de aprendizagem ao tentar estudar de forma organizada o funcionamento da língua e o vocabulário à margem das situações reais. Assim, o uso consciente das estratégias de aprendizagem é, de acordo com Krashen (1985), importante, mas contribui pouco para o desenvolvimento de competências linguísticas. A aprendizagem, então, não conduz à aquisição uma vez que sua única função é agir como monitora do comportamento do falante quando ele se encontra em comunicação real, fazendo uso dos resultados da aprendizagem. Acrescenta que, nas primeiras fases da aquisição de uma língua, o vocabulário é mais determinante para a compreensão do que as estruturas gramaticais que são mais importantes numa fase mais tardia, não constituindo o ponto de partida.

Assim, no ensino de uma língua, visa-se, no dizer de Fonseca (1992:204), a interiorização pelos aprendentes de configurações formais e significativas constantes, mas não menos de modelos da sua actualização adequada, e ainda de princípios e mecanismos que operam na actividade verbal, na sua dupla vertente de produção e de recepção-interpretação. Neste sentido, Andrade & Araújo e Sá (1992:13), no seu estudo sobre a didáctica da língua estrangeira, consideram a aprendizagem de uma língua como uma recriação de uma competência referencial e interpessoal que agora se reveste de uma nova roupagem.

Nas actividades conducentes à aquisição, estruturação e desenvolvimento da competência de comunicação – objectivo integrador de toda a aprendizagem linguística – deverão ser adequadamente contempladas as habilidades para a metalinguagem e a tomada de consciência do seu papel no processamento de uma comunicação-interacção desenvolva e apropriada.

Enquadra-se deste modo os conceitos de aquisição e aprendizagem da LE que nos levam a uma análise do contexto sociolinguístico do ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal.

3 - Contexto sociolinguístico

O ensino do PLE/2 no Senegal, iniciado após a independência ocorrida em 1960, sofre de alguns constrangimentos sociolinguísticos.

Sabendo-se que “a aquisição da língua não é apenas influenciada por processos e estratégias psicolinguísticos dos ‘indivíduos’, mas é também determinada pelo tipo de contexto em que a aprendizagem tem lugar” (Stroud, 1997:15, também Ellis, 1997), o contexto senegalês apresenta características fora do comum para o ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda.

De acordo com Ndiaye (2006:106), o contexto senegalês dispõe de uma maior oferta de línguas, e “a primeira aprendizagem, mais institucional, de uma língua estrangeira – o Francês, língua oficial – surge no nível primário. O ensino do Português como LE2, iniciado nos níveis secundários inferior (1º ciclo) e superior (2º ciclo), pode ser considerado como de LE2 mas na realidade trata-se de uma LE3, depois das línguas francesa (língua oficial e estrangeira iniciada no nível primário) e inglesa (língua estrangeira iniciada depois do nível primário). Assim, no nível secundário inferior, o ensino do Português LE2/LE3 não começará a partir de zero, pelo contrário, levará em linha de conta o que foi feito no nível primário e no nível secundário inferior a partir e a respeito das LE1 e LE2 (Francês e Inglês), perseguindo ao mesmo tempo objectivos ligeiramente diferentes dos que são agora prevaletentes para essas LE1 e LE2 (ex: dando prioridade às actividades de compreensão sobre as de produção). No nível secundário superior, o ensino do Português LE3 (língua de opção) deverá convidar inicialmente os alunos que o estudam como língua estrangeira opcional a aprofundar a aprendizagem da língua que já conhecem; serão, para além disso, motivados a trabalhar com mais autonomia, utilizando centros de recursos que contribuem para a concepção de um programa de trabalho individual ou de grupo, organizado para atingir objectivos estabelecidos pelo grupo ou pela instituição.”

O Português, introduzido como disciplina, insere-se então num contexto de imersão de uma língua estrangeira. Esta opção assenta-se numa política linguística que favorece a aprendizagem generalizada de uma segunda língua estrangeira a partir do terceiro ano do ciclo fundamental. Esta política linguística foi sustentada por um primeiro texto programático do Ministério da Educação Nacional intitulado “Programme de Portugais”, elaborado em 1996 pela Comissão Nacional de Reforma do Ensino do Português no Senegal. No processo de actualização do currículo, entrou em vigor em 2006 um novo documento, substituindo o antigo, que esboça as linhas orientadoras do ensino-aprendizagem do Português. Esse novo currículo implica dois

ciclos, ao longo dos quais o ensino-aprendizagem do Português se inicia e se consolida. Concerne os ciclos fundamental, em que o Português é ensinado no médio polivalente, e secundário e profissional. Ele apresenta também as provas de avaliação do B.F.E.M., do “Baccalauréat” e do Concurso Geral.

No primeiro ciclo, o Português é leccionado nos dois últimos anos do ensino médio (4e e 3e) e no primeiro ano do secundário (Seconde). É a fase de iniciação e aquisição das noções básicas da gramática e do vocabulário na perspectiva de dotar os alunos de uma competência comunicativa no final de três anos lectivos.

Relativamente ao segundo ciclo, o Português é ensinado nos dois últimos anos do ensino secundário (1ère e TLe), ou liceu, entendido como ciclo de consolidação dos conhecimentos pelos alunos que fizeram três anos de aprendizagem no ciclo anterior (Ndiaye, 2007: 2).

É então um programa do Português Língua Segunda para os dois ciclos que preconiza o desenvolvimento de 4 competências (compreensão - oral e escrita - expressão - oral e escrita) e de performance dos alunos e recomenda actividades de aprendizagem baseadas nas exigências do método comunicativo.

Este programa é suportado por recursos didácticos tais como os manuais escolares. No entanto e segundo as informações sublinhadas em Ndiaye (2006:54-55), há um número insignificante de manuais escolares de Português Língua Estrangeira disponíveis nas escolas senegalesas. Os dados fornecidos pelo Ministério da Educação do Senegal em 2009 confirmam esta carência de material didáctico. No ano lectivo 2008-2009, havia 2062 manuais nos diferentes ciclos (1º e 2º) de ensino, distribuídos nas turmas 4e, 3e, 2nde, 1ère e TLe. Nas três regiões visitadas neste estudo, Ziguinchor evidencia a sua supremacia em matéria de aquisição de manuais de PLE, seguida de Dakar com um número considerável. A região de Saint-Louis não dispõe de manuais escolares escritos em Português. O quadro seguinte resume o mapa da distribuição de manuais escolares de PLE/2 registados nessas regiões.

Quadro 90
Distribuição de manuais escolares de PLE/2
por região, abrangendo estatuto da escola e turmas

		TURMAS					
Regiões	Escolas	4e	3e	2nde	1ere	TLe	Total
Dakar	Privado	0	0	2	3	4	9
	Público	62	42	332	18	0	454
Saint-Louis	Privado	0	0	0	0	0	0
	Público	0	0	0	0	0	0
Ziguinchor	Privado	1	6	52	62	58	179
	Público	167	150	385	220	151	1073
TOTAL		230	198	771	303	213	1715

Por outro lado, os dados recolhidos neste estudo através de inquérito revelam que a grande maioria dos inquiridos não possui em casa livros escolares escritos em Português. Só 32,66% (64 alunos) dispõem de livros escolares em casa. Além da quantidade insuficiente, “o manual de Português L2 não parece construído na dependência dos objectivos a atingir pelos alunos. (...) Os manuais de Português em uso são todos concebidos para um público europeu heterogéneo, e reflectem a concepção que os autores têm de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira a falantes não nativos. Não são materiais didácticos que antecipem as dificuldades linguísticas nem as necessidades da sociedade, das instituições e dos alunos senegaleses.” (Ndiaye, 2006: 107). Assim, este público aprendente não parece bem exposto à língua alvo.

No caso do nosso estudo, a sala de aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda aparece como o único contexto em que os aprendentes têm formalmente contacto com a língua portuguesa. As informações recolhidas nos inquéritos dirigidos aos aprendentes mostram que, a maioria dos inquiridos considerou a “Música” (referindo-se ao crioulo cantado na música cabo-verdiana e guineense) como a principal ligação à língua enquanto uma turma (29 alunos TLe Liceu Charles De Gaulle) se referiu a “Cadernos”.

Aos dados relativos ao contacto com a língua portuguesa fora da escola, juntam-se outros destacando resultados bastante negativos no que diz respeito à existência de livros e outros documentos escritos em Português na biblioteca escolar das instituições visitadas e à frequência deste espaço pelos alunos. Em 6 escolas visitadas, só 4 dispõem de biblioteca escolar que não

têm livros escolares escritos em Português e a frequência é mais nítida nos alunos de “TLe” do que nos de “3e”. Esta exposição formal (4 a 6 horas semanais) e informal dos aprendentes à língua portuguesa não favorece a aquisição e aprendizagem de conhecimentos linguísticos.

Para desenvolverem a habilidade linguística, Kessler (1984) e Stroud (1997) defendem que os aprendentes necessitam de ser suficientemente expostos à língua de forma a construírem uma representação mental de como ela devia ser falada.

Também através do seu modelo de monitorização, Krashen (1985) refere que se um aprendente de L2 for exposto numa situação real de convivência com nativos da língua e lhe for dada a oportunidade de se concentrar mais em significados e mensagens do que em formas gramaticais, ele será capaz de adquirir a L2 da mesma forma que um aprendente de L1 aprende a sua LM. Sabendo-se que a aquisição desta implica aprender maneiras particulares de “pensar para falar”, é pois o contexto linguístico da língua fonte que determina ou pelo menos influencia o tratamento on-line e a aquisição de uma língua estrangeira e sua maneira de representar o mundo e os textos.

Relativamente ao contexto linguístico, Slobin (1996), por exemplo, propôs-se abandonar uma visão estática da “linguagem” e do “pensamento” e põe em relação as categorias gramaticais e o tratamento on-line pelo qual os pensamentos se tornam palavras: “thinking for speaking”, isto é, uma forma especial do pensamento que é mobilizada aquando da comunicação. Com efeito, quando os locutores constroem seus enunciados, estão constrangidos a “inserir” seus pensamentos nos quadros linguísticos disponíveis na sua língua.

Com efeito, os contextos em que os aprendentes adquirem a língua desempenham papel preponderante na construção dos “perfis” de proficiência linguística, podendo constranger o nível de proficiência (Stroud, 1997) ou criar condições para o franco progresso (cf. também Cameron, 1996; Duranti e Goodwin, 1992; Ellis e Larsen-Freeman, 2006).

Como refere Stroud (1997), tal acontece porque contextos diferentes põem à disposição do aprendente tipos distintos de *input* ou *modelos de língua* para a reprodução, da mesma forma que fornecem condições/oportunidades diferentes para realizar o *output* linguístico (usar a língua).

Essas várias oportunidades fornecidas pela diversidade de contextos linguísticos influenciam de forma específica a produção discursiva dos aprendentes de língua estrangeira. É o caso senegalês marcado por uma diversidade linguística resultante da existência de vários dialectos

maternos e línguas estrangeiras. Partindo deste enquadramento, estabelecem-se de modo inconsciente contextos linguísticos distintos que se manifestam em vários lugares.

No Senegal, em casa de uma família de uma etnia qualquer (wolof, pulaar, sereer, diola, mandigue, soninké, bambara, manjack, etc.), nota-se uma mistura de palavras da língua oficial com o dialecto materno numa conversa. O dialecto Wolof, por exemplo, tem termos de origem árabe, francesa, portuguesa, inglesa, ou termos de um outro dialecto nacional. Acontece o mesmo para os outros dialectos que ainda procuram manter sua originalidade.

Em sala de aula de PLE/2, o cenário repete-se com a inclusão de enunciados estrangeiros nas produções na língua alvo. São estratégias utilizadas pelos aprendentes no sentido de adaptar a sua produção discursiva ao contexto de comunicação em língua estrangeira.

Por consequência, há inequivocamente no processo comunicativo em aula de PLE/2 a convocação, explícita ou meramente implícita, de normas linguístico-discursivas e socioculturais.

Para verificar esta configuração, abordamos a seguir a análise da comunicação em contexto exolingue do ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda.

4 – Comunicação em contexto exolingue

A diferença de configuração constatada entre as línguas maternas dos aprendentes e a língua-alvo torna original a comunicação em aula de PLE/2 no Senegal em que a finalidade essencial do ensino da língua se concentra no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes que, tentando transferir as suas capacidades compreensivas, expressivas e metacomunicativas em línguas materna e oficial para a língua-alvo, procuram fazer-se compreender e compreender o professor.

Abordar o conceito de comunicação exolingue é descrever os momentos de desconforto linguístico, as estratégias usadas e o produto decorrente de um processo de aquisição de conhecimentos comunicativos.

Nosso estudo sobre o processo comunicativo em aula de PLE/2 no Senegal permitiu-nos descrever e analisar a interacção verbal envolvendo actores de estatutos distintos, situação de contacto com a LE que nos leva à noção de comunicação exolingue definida por Rémy Porquier (1984:18) nesses termos: “la communication exolingue est celle qui s’établit par le langage par des moyens autres qu’une langue maternelle éventuellement commune aux participants.” Esta definição aparenta-se à situação de interacção verbal em contexto exolingue de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal em que o código utilizado difere das línguas materna e oficial dos sujeitos intercomunicantes (professor e aprendentes) tentando estabelecer uma comunicação em Português caracterizada por uma divergência de competência de comunicação devido ao domínio da língua-alvo por uma parte dos participantes.

Estamos então numa situação de comunicação exolingue caracterizada pelos repertórios linguísticos assimétricos dos actores, isto é, do ponto de vista de competência em LE, os aprendentes encontram-se linguisticamente deficientes e dispõem de uma competência de comunicação largamente inferior à do professor, representante da norma. Sabendo que a compreensão da língua estrangeira constitui sua preocupação permanente nas trocas verbais e por causa da sua deficiência originária, os aprendentes sofrem de modo perpétuo o risco de se sentirem desorientados no decorrer da troca marcada pela incompreensão constante dos interlocutores pois cada um dos participantes nunca tem certeza de bem compreender seu parceiro e nem de ser compreendido pelo outro. Deste modo, cada um dos actores precisa de encontrar estratégias de comunicação para resolver esta situação.

Assim, a cooperação dos participantes é tanto necessária quanto a assimetria da competência linguística existe entre os interlocutores. Na verdade, o funcionamento da interacção é construído

com a contribuição de cada participante, e sobretudo para a comunicação exolingue, a cooperação entre o locutor linguisticamente forte (o professor) e o linguisticamente fraco (o grupo aprendente) não é apenas o remédio à sua deficiência inicial, mas também o factor essencial que permite prevenir a incompreensão e o mal-entendido.

Neste quadro de recurso a uma língua que não a dos interlocutores, o que pode dificultar a comunicação ou torná-la rudimentar, a procura da intercompreensão dos parceiros constitui o objectivo principal da comunicação, e é de constatar que com a divergência de competência dos participantes perante a língua utilizada, se corre o risco de ver instalada a incompreensão e/ou o mal-entendido no decorrer da troca.

4.1 - Cooperação na incompreensão e/ou no mal-entendido

A interacção verbal em contexto exolingue entre o professor e os alunos tem por objectivo de ensinar/aprender a língua-alvo e seu êxito ou sua falha depende da intercompreensão dos participantes. Caracterizada pelo facto de cada intercomunicante poder expressar-se na sua língua e, igualmente, ser entendido, sobretudo se as línguas envolvidas nesse processo pertencerem à mesma família, a intercompreensão é um mecanismo complexo na troca entre interlocutores. Embora seja ainda mais um desafio para a comunicação exolingue, ela fortalece as famílias linguísticas, dá nas vistas a afirmação das línguas minoritárias e da identidade nacional das comunidades.

No entanto, Tusón (1988), considera que a produção de conflitos comunicativos e mal-entendidos pode ser efeito da presença de normas diferentes dos interlocutores num encontro comunicativo. Assim, na ausência da autorização do uso da língua oficial (considerada como o código comum), da igual pressuposição social e da diferença de competências, a troca entre professor e aprendentes em aula de PLE/2 implica um grande risco de incompreensão e de mal-entendido, reveladores do disfuncionamento da compreensão e expressão da LE.

De um modo geral, o mal-entendido existe potencialmente em todos os tipos de comunicação, mas, pelo facto de a comunicação exolingue em aula de PLE/2 ser levada a cabo entre locutores de etnias e línguas maternas diferentes, a desigualdade de domínio do código alvo, a assimetria social e a diferença dos ritos comunicativos aumentam a possibilidade do mal-entendido.

Na sequência a seguir de um extracto da transcrição de uma aula de PLE/2 em Ziguinchor, revela-se o mal-entendido entre o professor e os seus alunos na percepção do enunciado "construção civil":

/ P – Construção civil! O que vocês entendem por construção civil? O que vocês entendem por construção civil? O que é? Um de vocês, o que é a construção civil? Hum! Hum! Quem pode dar um exemplo de construção civil? Um exemplo de [_] Sim!

A7 – Agricultura.

P – Agricultura é construção civil?

A8 – Hotelaria.

P – Hum! Hotelaria! Hotelaria não é construção civil, é um trabalho simples mas não é construção civil. Construção! Construção! Construção civil! O que é? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Portanto, o problema de compreensão não é apenas devido à falha linguística, os factores não linguísticos tais como a falta de conhecimento sobre o tema de conversa e dos conhecimentos socioculturais bloqueiam também o desenvolvimento da interacção. Dito de outro modo, a fonte da incompreensão ou do mal-entendido não é apenas levada da parte do locutor cuja competência linguística é fraca, mas ela é também imputável à divergência de interpretação de uma mesma mensagem entre os interlocutores. A este propósito, Christine de Hérédia (1986:50) realça o processo de produção do mal-entendido: “Le malentendu serait une illusion (temporaire ou permanente, s’il n’est pas levé) de compréhension entre deux (ou plusieurs, le cas échéant) interlocuteurs. Chacun donne à un mot, à un énoncé, à une situation un sens qui lui est propre, mais qui diverge de celui de l’autre (...) Le malentendu se présente comme un double codage d’une même réalité par deux interlocuteurs différents.” Passamos a exemplificar com um extracto da transcrição da gravação da aula de PLE/2 em TLe E na região de Ziguinchor:

/ P – Fala-se de Suíça. Pois! Fala-se de Suíça e fala-se de trabalhadores portugueses. O que é isso explica? Fala-se de Suíça, fala-se de Suíça, não é! E também fala-se de trabalhadores portugueses, na Suíça! Quem são estes trabalhadores? Como é que se podem chamar estes trabalhadores? Estes portugueses que trabalham na Suíça, como é que eles se chamam? Como é que se chamam estes tipos de pessoas?

As – Desempregados!

P – Desempregados! Um desempregado é uma pessoa que trabalha? Hein! Eles, estes trabalhadores são portugueses e trabalham na Suíça, hein!

As – Emigré

P – E [_]?

A3 – Emigrante! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Por consequência, visto que o problema de compreensão é uma dúvida existencial e durável na interacção exolingue, é preciso que cada participante faça grandes esforços para preveni-lo e remediar. Isto é, os interlocutores devem cooperar para encontrar estratégias de comunicação de modo a que se compreendam.

Dado que a comunicação é uma actividade colectiva assente na colaboração mútua dos intercomunicantes, cabe ao professor em contexto exolingue de ensino-aprendizagem do PLE/2 encontrar estratégias facilitadoras do desenvolvimento da troca e asseguradoras da compreensão de ambos dos lados e, aos alunos procurar tácticas para fazer-se compreender e perceber o professor no sentido de evitar as falhas de comunicação.

4.2 - Papel e estratégias do professor

Como a interacção entre professor e alunos em aula de PLE/2 é percebida como uma comunicação que levanta problemas de compreensão, esta dificuldade prevista conduz os participantes a adoptarem certas condutas. Para conseguir a intercompreensão, é preciso que os intercomunicantes estabeleçam uma relação cooperativa, executem diversas estratégias de comunicação consoante suas capacidades e seus papéis.

O professor locutor, embora tenha um repertório linguístico elaborado da língua-alvo, que lhe permitindo ocupar geralmente uma posição favorável na comunicação exolingue, tenta evitar o falhanço da comunicação ao restringir seus meios linguísticos, gerindo a compreensão dos seus alunos interlocutores. Isto é, na maior parte dos casos, sob o princípio de cooperação, o professor regula a actividade comunicativa ao ajudar seus parceiros (alunos) a compensarem sua deficiência inicial. É o exemplo do extracto a seguir de uma aula de PLE/2 na região de Ziguinchor em que o professor **E** procede à reformulação repetitiva para tornar seu enunciado inteligível e fornece aos seus alunos ferramentas linguísticas que lhes falta:

/ P – Hum! Hum! O que é que fazem? Quando se fala de construir, pensa-se em que tipo de trabalhadores precisamente? Quando se fala de construir?

A10 – Construir uma casa.

P – Hum! Pensa-se primeiro em que pessoa? Em que tipo de trabalhador? [X]

A11 – Maçon!

P – “Maçon”!

T – // // risos.

P – Em francês! Em francês! “Maçon” em francês! Sim!

A12 – [X X X]

P – Hein! Em francês. [_] Começa com P. E se nós [X...] no nome desse, desse homem, portanto, tem a ver com elemento com ele trabalha, com ele utiliza no seu trabalho. Esse elemento é, por exemplo, a pedra, hein! Utiliza a pedra. Há, há casas construídas com pedras.

As – Sim!

P – Há casas construídas com pedras.

As – Sim!

P – Portanto, no caminho para, para o mercado Saint Maure, depois do [X] aí, hein, depois daquela [X], daquela assembleia dos [X] aí não é, não [X], à direita, eu acho que é o serviço da, da infância, Serviço Departamental Regional da Infância. Esta casa, vocês olhar mesmo ao pé, foi construída com pedras, pedras. Não com tijolos, mas pedras. [_] Tijolos! São tijolos, hein! Isso são tijolos! Chama-se tijolos. Ok! São tijolos, não é! Mas aí, naquela, vocês têm pedras, pedras. Como a pedra que vocês vêm [X]. Portanto, é?

As – Pedreiro!

P – Pedreiro! Muito bem! Pedreiro! Pedreiro! Portugueses são grandes pedreiros. São grandes pedreiros. Ok! Pronto! Ok! Trabalham maioritariamente na construção civil, não é [_], [X] construção civil, pensa-se em quê com construção civil? Não só apenas as casas, há também o quê?

A13 – Estradas!

P – Estradas! Sim, muito bem! Também há estradas; estradas fazem parte da construção civil. E então, digam lá, em geral, quais são as razões que levam uma pessoa a emigrar? Quais são as razões? Porquê? Porquê uma pessoa um dia emigra? Sair e disse eu vou para [_] hein, [X] para França. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Tendo então o objectivo de atingir o êxito da comunicação, o professor assume um papel facilitador apoiando-se em estratégias que permitem facilitar a compreensão dos alunos e cuja função é de ajudar à expressão. Recorre assim às estratégias de gestão para ajudar à compreensão dos alunos. Consoante a capacidade do seu alocutário e a origem do obstáculo, o professor locutor escolhe diversas tácticas para fornecer um discurso mais acessível. Destaca-se o uso de:

o uso de palavra-chave

/ **P** – Então, minha pergunta é, eu não sei como o homem pode amar ao mesmo tempo, ao mesmo tempo eu disse, quatro mulheres? Como o homem pode amar ao mesmo tempo quatro mulheres? Amar! Sabem o que é amar?

A33 – Aimer

A34 – É possível.

P – É possível! É possível amar quatro? /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

a reformulação como actividade metalinguística

/ P – Sim! “Prediz” Cissokho!

A2 – Verbo predizer no presente do indicativo.

P – Sim! Verbo predizer no presente do indicativo. Qual pessoa? Quelle personne?

As – Troisième.

P – Oui! Terceira pessoa. “Redacção: Dê os ingredientes e depois prepare o prato seguinte: “Mafé””

A32 – Senhora!

P – [X] les ingrédients et votre manière de préparer

A32 – Senhora! Senhora! Senhora! /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

a tentativa de definição das expressões

/ P – São, são emigrantes. Pronto! Para, para Portugal, essas pessoas são emigrantes mas para a Suíça são imigrantes. Está! Portanto, porque emigrante vem de emigrar. Emigrar é sair do seu país para outro país, não é! Ok! Portanto, e para o país acolhedor, país que recebe essas pessoas, essas pessoas são imigrantes porque entram no país. Pronto! Ok! E então, em geral, em geral, essas pessoas trabalham em que sector? Quais são os sectores em que essas pessoas trabalham? Quais são os sectores, que tipo de trabalho é que essas pessoas costumam fazer? Em geral, o que é que essas pessoas fazem como trabalho no país? /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

a simplificação sintáctica através da reformulação da solicitação

/ P – Olha! [_] Em que país, em que país, euh, se desenrola, não é, em que país se fala do texto? Este texto, fala-se de que país?

As – Suisse! /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

a suspensão com valor de incentivo

/ P – “Punha!” C’est quel temps?

A25 – Prétérito parfait!

P – Imperfeito [_]

As – do indicativo./

/ P – Tu vas sortir, hein! [X] Maintenant, à quel temps sont conjugués les verbes?

As – Imperativo!

P – Imperativo [_]!

As – Afirmativo.

P – Afirmativo! Qual pessoa? Dans quelle personne? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

que são estratégias de facilitação da compreensão.

Temendo que seu discurso não seja compreendido, o professor adopta às vezes condutas de comunicação específicas. É o exemplo do “foreigner talk” utilizado como um procedimento preventivo e definido por Ferguson, citado em Christine de Hérédia (1986:17), como “un registre de langue simplifié se caractérisant par certaines omissions volontaires (articles, prépositions, etc.) et certaines distorsions syntaxiques.” Ao constatar que os alunos interlocutores não possuem o mesmo nível de língua, o professor simplifica mais seu discurso para adaptar-se à sua compreensão. É o exemplo do uso do Francês e da repetição dos erros dos alunos, pela professora **A**, como ferramenta facilitadora da compreensão detectado nos seguintes extractos de transcrição de aulas de PLE/2:

/ **P** – Qual é a frase que justifica esta resposta? Cissokho! Texto!

A2 – “Estás a gozar comigo, mas olha que a astrologia é uma ciência precisa...”

P – Oui! Continuez!

A2 – “ que tem as suas regras e medidas e embora tenha uma parte subjectiva, esta é diminuta.”

P – Sim. Aqui “Astrologia é uma ciência precisa”. Será que ela é uma ciência exacta? Será que Astrologia é uma ciência exacta? [X] la phrase qui montre que Astrologia é uma ciência exacta. Oui! Sakho! /

/ **P** – Sim! Verbo predizer no presente do indicativo. Qual pessoa? Quelle personne? /

/ **P** – Oui! Terceira pessoa. “Redacção: Dê os ingredientes e depois prepare o prato seguinte: “Mafé””

A32 – Senhora!

P – [X] les ingrédients et votre manière de préparer /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

O recurso à língua oficial – Francês – pelo professor deve-se, por um lado, ao domínio desta língua pelos alunos e à proximidade desta à língua-alvo e, por outro, pela preocupação de tornar sua expressão compreensível.

Para além da preocupação da compreensão, evitar da ruptura da troca e ajudar os alunos a exprimirem-se constituem também tarefas importantes do professor. Consciente do repertório linguístico limitado dos alunos, o professor precisa de se apoiar em certas receitas para os levar

a realizarem seu objectivo de comunicação. Segundo Noyau (1984), a substituição de uma questão aberta por uma questão fechada é a forma mais simples de disponibilizar meios linguísticos, pois a questão fechada, cuja resposta é à escolha, permite ao locutor que não domina bem a língua-alvo perceber a orientação da questão e responder imediatamente. A reformulação do «enunciado minimal» dos alunos em «enunciado desenvolvido» não serve apenas para verificar a compreensão mútua, mas também para propor dados linguísticos aos alunos, como sublinha o extracto a seguir em que a professora **B'** retoma de forma explícita e desenvolve o enunciado do aluno no sentido de dar a conhecer a diversidade da língua-alvo:

/ **P** – Mbaye, o que acha? Sim, Mbaye!

A13 – Mas também as mulheres [X] as sua, as sua necessária

As – Necessidades

P – Sim, ela quer dizer, ela fala da autonomia financeira da mulher. É importante ter a sua própria autonomia financeira. Hoje vemos os homens, que é muito raro, há homens, há homens que continuam a dar dinheiro as mulheres, as mulheres. Mas, a maior parte dos homens hoje, sobretudo aqui no Senegal, não dão dinheiro às mulheres; não é porque não querem mas têm o ordenado, o salário do Senegal, vocês sabem, sim, não pode sustentar todos os problemas da família. É bom ter uma mulher que trabalha. Quem quer acrescentar? Sim! É preciso falar. Lá, no fundo! Sim, aqui atrás do Senhor Ndiaye! Sambou! Traoré! Sim!

A14 – Penso que situação económica do Senegal é difícil isso faz que muitos homens não ter trabalhar por ter dinheiro e, e faz vivre lhes familles.

P – Não podem sustentar, sim, não podem sustentar [_]. Sim, Seynabou! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Dito de outra forma, o feed-back do professor tem a função de estimular nos alunos a competência da expressão. Como a correcção do professor não é considerada como uma ameaça para o prestígio, pelo contrário, ela pode ser tratada como uma estratégia amigável de ajuda à expressão, como se exemplifica no extracto a seguir:

/ **A19** – Estou acordo

P – Está de acordo. Diz “estou de acordo” ou “não estou de acordo”.

A19 – Estou de acordo [X]

P – Sim! Outra argumentação! Mariama! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

A intervenção do professor através da interrupção considerada não como uma infracção deliberada com valor de erro mas como uma assistência (entreaajuda, cooperação) constitui uma forma de corrigir a expressão do interlocutor e controlar o desenvolvimento da interacção.

Pela citação de Emanuel. A. Schegloff, Gail Jefferson e Harvey Sacks (1977:381), constatamos que a correcção por alheio oferece uma oportunidade de aprendizagem aos alunos: *"There, other-correction seems to be not as infrequent, and appears to be one vehicle for socialization. If that is so, then it appears that other-correction is not so much an alternative to self-correction in conversation in general, but rather a device for dealing with those who are still learning or being taught to operate with a system which requires, for its routine operation, that they be adequate self-monitors and self-correctors as a condition of competence."*

Essas estratégias revelam os esforços consagrados pelo professor no sentido da manutenção da troca. Mas, visto que a interacção verbal é uma construção colectiva que se edifica sobre as produções linguísticas dos intercomunicantes, o sucesso da comunicação exolingue depende também estreitamente da intervenção activa dos alunos, o que nos leva a abordar a seguir o papel e as estratégias dos alunos.

4.3 - Papel e estratégias dos alunos

No seu estudo sobre as interacções verbais, Kerbrat-Orecchioni (1992:82) destaca a situação difícil do locutor não nativo nesses termos: "En «situation de contact», le locuteur natif est incontestablement favorisé par rapport au locuteur non natif: être contraint d'utiliser une langue que l'on maîtrise moins bien que son partenaire, c'est être proprement handicapé, et infantilisé (...)". Em contexto exolingue de ensino-aprendizagem de LE, esta citação aplica-se aos alunos em aula de PLE/2 que, pela falta de competência linguística e de saber sociocultural necessários, se encontram inevitavelmente desfavorecidos no decurso da troca. Por causa das suas desvantagens iniciais, é preciso que os alunos se sirvam de remédios para salvar sua honra e não bloquear o desenvolvimento da troca. Em outras palavras, ora do lado da compreensão ora do da expressão, os alunos tentam executar tudo para minimizar a distância entre eles e o professor embora a incompreensão de itens promova o recurso a estratégias que diferem de um aprendente para um outro. Assim, para melhor compreender o professor, a manifestação dissimulada da sua incompreensão figura como um dos métodos mais perceptível usado pelos alunos para rectificar sua compreensão. O silêncio, as pausas curtas e médias constatadas nos

enunciados dos alunos revelam de modo geral momentos de hesitação e dúvida, sinais de dificuldades:

fonológicas

/ A18 – Estou não acordo poligamia porque há muitas mal-entendidos [_]

P – Muitas?

A18 – Malan [_] malan [_]

T – // // risos. /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

lexicais

/ A14 – Para, para amelhorar [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E),

/ A2 – Talvez os pessoas são ceguerados por dinheiro, cegueerados por dinheiro. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B'),

gramaticais

/ A12 – L'essentiel est que todos os noites, [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

e sintáticas

/ A22 – Porquê euh [_] há mulheres é não satisfeito [_] e [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B').

Esses momentos de silêncio considerados como pedidos fingidos de ajuda/socorro dirigidos ao professor são formas proporcionadoras da compreensão dos alunos dado a interacção verbal ser um exercício colectivo composto por comportamentos linguísticos dos locutores em que a percepção de cada intercomunicante depende estreitamente do esclarecimento do seu parceiro. Todavia, para além da função da facilitação da compreensão, o recurso à retomada do enunciado do professor permite ao aprendente facilitar a tomada de palavra e manifestar sua

vontade cooperativa na troca. No enunciado a seguir, ao parafrasear o professor, o aluno A₃ encontrou um recurso facilitador da sua expressão para o bom desenvolvimento da interação:

/ P – Não é bom! Sim, vamos! Vamos!

A₃ – Uma mulher [_]

P – Logicamente [_]

A₃ - logicamente uma mulher um marido, um marido muito mulheres.

T – // // . Palmas. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Neste sentido, Robert Vion e Michèle Mittner (1986:41) edificam-nos claramente sobre os benefícios da estratégia de retomada fornecidos à expressão: “Elle permet au sujet d’occuper le temps de parole sans tarder, alors même que sa compétence en langue cible rend souvent difficile une réponse immédiate. Elle permet également, avec un minimum de moyens, de structurer une intervention et de donner par ailleurs le sentiment d’une coopération.”

É de lembrar também que o recurso às línguas maternas e oficial já abordado em 5.2 e 5.3 do capítulo 4 constitui um dispositivo estratégico de adaptação da produção discursiva dos alunos pretendendo desenvolver sua competência comunicativa.

Fora dos meios verbais, os comportamentos não verbais são também estratégias muito importantes às quais os alunos recorrem. Devido à competência linguística insuficiente, os comportamentos não verbais mantêm o papel de substituição que concorre à expressão dos alunos. Os alunos comunicam igualmente através de canais não verbais como o gesto, a expressão da cara (o olhar, a mímica, etc.) e a atitude corporal que são também referências que permitem ao professor verificar a compreensão dos seus interlocutores.

Os alunos, embora se encontrem na situação desfavorável de «comunicar na língua do outro» (Noyau et al. 1984, representado aqui pelo professor, ao usarem estratégias de comunicação adaptadas ao contexto exolingue de ensino-aprendizagem do PLE/2, podem também ser considerados como colaboradores qualificados na negociação do sentido.

Depois do enquadramento da comunicação exolingue em contexto escolar num país etnicamente diversificado e depois de uma abordagem linguística, impõe-se analisar sob um outro ângulo o processo comunicativo em aulas de PLE/2 no Senegal, ao descrevermos o contexto situacional das práticas discursivas através da abordagem etnográfica da comunicação.

5 - Abordagem etnográfica da comunicação

A etnografia da comunicação opõe-se à ideia chomskeana de “comunidade homogénea” para demonstrar que, através da análise de várias sociedades, a melhor situação atestada é aquela em que os membros desta sociedade dispõem de uma panóplia de “estilos” diferentes, de dialectos diferentes, até de línguas diferentes, os quais eles manipulam em função de objectivos comunicativos particulares.

Segundo um grupo de investigadores (Goffman, Fraake, Erving-Tripp, Sacks, Hall, Labov, etc) coordenado por Hymes e Gumperz, o objectivo da etnografia da comunicação é descrever a utilização da linguagem na vida social, libertar as normas que subjazem ao funcionamento das interacções numa sociedade dada. As características principais deste movimento centram-se na concepção global da competência, e na importância decisiva concedida ao contexto físico e sociocultural, no qual se desenrola a interacção. Para esta, é altura de ver as normas comunicativas e as práticas discursivas na sua relação com o “quadro” e o “sítio” nas quais elas se inscrevem.

Gumperz (1971) e outros investigadores esforçaram-se por mostrar, pois, que a “mistura” do inglês e do espanhol na comunidade mexicana vivendo nos Estados Unidos obedece a regras sociolinguísticas regulares. Assim, em “Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction”, Gumperz e Hernandez-Chavez (1971) afirmam que a descrição etnográfica é o complemento indispensável da análise gramatical. Propõem-se “elucidar a relação entre a forma linguística, as estratégias de interacção e os significados/significações sociais na base de um estudo detalhado das conversas naturais”, e “mostrar as implicações de um tal estudo para a compreensão das maneiras de falar, numa turma culturalmente diversificada”. (Gumperz 1971:317).

No entanto, o campo de investigação estende-se com a análise das comunicações orais quotidianas, das trocas institucionais ou cerimoniais, das diferentes formas de elaboração/concepção estética da linguagem, do funcionamento da escrita e até da aplicação do método etnográfico ao estudo das evoluções diacrónicas dos sistemas linguísticos. Este interessa-se pelos fenómenos de variação de código, de uma comunidade para outra, mas também no interior de uma mesma comunidade. Falando de variação, Gumperz (1971) considera que a única variação digna de interesse é a que está inteiramente ligada à variação que se manifesta nas interacções verbais: o jogo de linguagem (quer se trate de várias línguas, vários dialectos ou simplesmente de vários estilos) em relação às circunstâncias exteriores.

Por outro lado, a diversidade dos sistemas comunicativos, de acordo com Gumperz (1988), não deve ser encarada nos seus únicos aspectos negativos (problemas de intercompreensão), pois ela desempenha um papel importante positivo como marcador de identidade do locutor ou para a construção da relação interpessoal.

Para proceder ao estudo da comunicação, Hymes (1972a) defende que é preciso primeiro fazer um inventário dos recursos verbais da comunidade e das possibilidades de mudança de registo para estabelecer o que ele chama uma "taxionomia dos sistemas sociolinguísticos". Ao referir-se à necessidade de um fundamento etnográfico para descobrir o sistema de fala próprio de uma sociedade, ele rejeita energicamente a tentação de uma abordagem correlacionista, que mandava perder de vista a integração dos sistemas de fala na vida social. É preciso, pelo contrário, recolher dados que permitem expor/exibir de novo o jogo das influências recíprocas da linguagem e do contexto social. Ao recolher dados, o investigador delimita uma comunidade de linguagem (um grupo de seres humanos tendo em comum práticas de comunicação), descobre situações de comunicação que caracterizam os membros da comunidade: cerimónias, combates, refeições, etc.

Assim, ao proceder a uma delimitação analítica no seio dessas situações, o investigador concentra-se ao mesmo tempo num fenómeno de comunicação. Neste sentido, uma conversa constitui uma actividade de linguagem ("speech event") no interior de uma situação de comunicação ("speech situation"). Por fim o investigador deverá aceder ao nível da unidade minimal, a saber o acto de fala ("speech act"), tal como uma brincadeira no interior de uma conversa, para o examinar no detalhe.

Os princípios da etnografia da comunicação no campo pedagógico consistem em partir do ponto onde estão as crianças, favorecer uma estratégia de ensino que, baseado no conceito de «competência de comunicação», permitirá à criança adquirir um repertório verbal variado adaptado às circunstâncias de situação. Por isso, um ensinante tem que se mentalizar da existência de possíveis conflitos entre as normas culturais próprias da comunidade de origem da criança e as que são implícita ou explicitamente, impostas por uma participação na escola.

Não se trata, pois, de ensinar uma forma de prestígio, única, no interior da sala, mas de adoptar uma abordagem pedagógica baseada no relativismo cultural.

Além do papel activo que desempenhou no Council on Anthropology and Evaluation, Hymes (1972a) objectiva estabelecer relações cada vez mais profundas entre a etnografia e os meios pedagógicos. Neste sentido, em "Models of the Interaction of Language and Social Setting",

Hymes (1972a:269-293) propõe um modelo chamado **SPEAKING** que constitui um conjunto de factores para descrever o contexto situacional das práticas discursivas numa sala de aula. É a referência metodológica mais completa no domínio da etnografia da comunicação que passamos a explicitar:

Setting and scene (Situação): o tempo e o espaço em que se produz uma troca verbal concreta, a organização física da sala, as fronteiras internas e externas;

Participants (Participantes): a combinação de falantes e ouvintes em papéis diversos que lhes são conferidos durante o decorrer da aula;

Ends (Finalidades): os objectivos e os produtos das actividades e o que os participantes procuram cumprir;

Act sequence (Sequência de actos): a organização e estrutura da interacção, tanto na forma como no conteúdo das elocuções, o que é dito e o significado do modo como é dito;

Key (Chave): o tom da interacção, o modo ou o estado de espírito no qual a mensagem é expressa: formal ou informal, séria ou irónica, prosaica ou brincalhona;

Instrumentalities (Instrumentos): a escolha de canal (oral ou escrito) e do código (língua materna ou língua estrangeira, ou uma mistura e/ou troca de código), as formas de falar, isto é, o repertório verbal dos intervenientes;

Norms of interaction and interpretation (Normas de interacção e interpretação): é o modo como os participantes interagem durante a aula e interpretam o que é dito e lido; são as normas de interacção (quem pode e não pode intervir e da maneira de intervenção) e de interpretação (quadros de referência);

Genre (Género): os diferentes tipos de actividades escritas ou orais com o quais os alunos e o professor estão ocupados: conversa espontânea, informal, repetição, conferência, debate, representação, exercício gramatical, sumário escrito, diálogo escrito.

Ficou acima anotado que a abordagem etnográfica da comunicação serviu para caracterizar e descrever a linguagem na vida social e também escolar através das interacções verbais em sala de aula, lugar de aquisição e aprendizagem de conhecimentos linguísticos.

Portanto, procedemos a seguir à descrição do contexto situacional por nível e por região das práticas discursivas das escolas visitadas no Senegal, baseando-nos no SPEAKING, modelo proposto por Hymes (1972a) em "Models of the Interaction of Language and Social Setting".

5.1 - Descrição situacional por nível

5.1.1. - 3es A, D e D' (Dakar e Ziguinchor)

Setting and scence

A organização do espaço sala de aula de PLE/2 não revela qualquer singularidade. Ela apresenta uma disposição tradicional, isto é, o ensinante, em pé, posiciona-se em frente dos aprendentes sentados em fileiras paralelas. De acordo com Mehan (1979), nesta concepção tradicional do espaço sala de aula, a responsabilidade dos aprendentes reside na produção de respostas quando forem solicitados. Em Dakar, na **3e A**, por exemplo, a professora, em pé, coloca-se em frente de 27 aprendentes para apresentar e explorar os conteúdos do texto programático. A postura da ensinante evidencia o seu papel de transmissora e solicitadora em frente dos aprendentes receptores e respondedores. Não há estabelecimento de um processo sócio-interacional que revele, na sua prática, um papel mediador na construção do conhecimento e nas relações ali estabelecidas, apesar de ela manter uma posição de autoridade nesse contexto. É uma organização que não viabiliza uma maior interacção entre aprendentes embora estes sejam em número razoável (27).

Num espaço com disposição como o de Dakar, em Ziguinchor, na **3e D**, o lugar do ensinante é ocupado por um grupo de 5 aprendentes que apresentam um trabalho de casa. Este grupo coloca-se em frente dos colegas sentados em mesas alinhadas em fileiras paralelas. Apesar do número pletórico da turma (42 alunos), registaram-se sequências de interacção verbal entre o grupo de apresentadores e o grupo turma.

Na **3e D'**, a organização do espaço aula é da autoria do ensinante que manda aprendentes (grupo de dois) dramatizarem diálogos entre encarregado de educação e docente de português. Sob a supervisão do professor, os alunos montam cenas em frente da turma (42 aprendentes) na perspectiva de produzir discursos.

Em suma, realça-se neste nível de ensino uma situação de falta de abertura dos ensinantes, que não promovem actividades de organização do espaço, que poderiam ser desenvolvidas dentro das suas próprias salas de aula. O incentivo aos aprendentes para participarem na organização de espaços consoante suas necessidades, interesses, vontades, valores e imaginação desenvolveria neles uma experiência concreta de construção e organização social do espaço aula.

Pressupondo que há um jogo discursivo e um processo de silenciamento em sala de aula de LE, promovido por diferentes factores, o tempo das aulas deste nível fica marcado por momentos de

pausa (vazios). Em Dakar, numa aula de 90 minutos, o tempo discursivo só representa 57 minutos e 51 segundos, e é perturbado por barulho proveniente das conversações de aprendentes passando nos corredores do edifício e da turma pedindo a palavra. Enquanto em Ziguinchor, na **3e D'**, instala-se confusão no desempenho de papéis e hesitação nas intervenções dos diferentes actores aquando dos momentos de dramatização decorridos em 9 minutos e 32 segundos, na turma **D** o diálogo entre o grupo de alunos apresentando um TPC e a turma caracteriza a aula de 45 minutos em que o tempo discursivo constitui 31 minutos e 36 segundos.

Participants

A organização física da aula de PLE/2 no nível das turmas de 3e obedece a sequências encaixadas nas quais a progressão é ordenada, segundo Mehan (1979), a partir do mecanismo de atribuição da palavra. Este mecanismo centra-se basicamente em movimentos de abertura, resposta e fechamento que delimitam o espaço e tempo de fala de cada um dos intervenientes. Desta delimitação, destaca-se uma distribuição desigual da palavra entre os sujeitos marcada pelo predomínio dos movimentos de abertura (estruturação e solicitações) do ensinante e pela forte representação dos de respostas dos aprendentes verificados no quadro seguinte.

Quadro 91

Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em turmas de 3e nas regiões de Dakar e Ziguinchor

		Movimentos				
Turmas	Intervenientes	Abertura	Resposta	Fecho	Total	%
3e A	Professora	116	1	55	172	56,39
	Alunos	1	132	-	133	43,61
	Total	117	133	55	305	100
3e D	Professor	59	5	56	120	45,28
	Alunos	46	97	2	145	54,72
	Total	105	102	58	265	100
3e D'	Professor	14	1	13	28	25,22
	Alunos	37	43	3	83	74,78
	Total	51	44	16	111	100

Portanto, os estatutos sociais reconhecidos e conferidos aos falantes e ouvintes da aula de PLE/2 determinam os vários papéis do grupo de intervenientes, e a hierarquia institucional demonstrada pelo respeito dos papéis verifica-se nas interacções verbais em que cabe ao ensinante a tarefa natural de falante/locutor e emissor das trocas linguísticas, e aos aprendentes/interlocutores e receptores a de ouvir e responder às solicitações. Para além disso, sendo turmas num segundo ano de aprendizagem do PLE/2, justifica-se, de algum modo, a manutenção dos papéis de ouvintes conferidos aos aprendentes que adquirirão normas e conhecimentos linguísticos da língua alvo para desempenhar outras funções.

Assim, com os papéis de abrir e fechar reservados aos ensinantes na interacção verbal, sobra pouco espaço de actuação para os aprendentes. Por consequência, a não cedência de espaço para os aprendentes terem “subespaços” (Castro1987: 68) limita o desenvolvimento das competências de comunicação dos não falantes da língua alvo. Neste nível de ensino-aprendizagem do PLE/2, as poucas vezes em que houve troca de papéis aconteceram em situação de debate entre aprendentes. Foi a altura em que se constatou a partilha de espaço de actuação, como se verifica no extracto seguinte em que o locutor se torna interlocutor e vice-versa:

/ **A2** – O professor de Português na Lisboa, mas eu quero que tua filha sou na minha [_]

As – Escola!

A2 - na minha escola.

A3 – Ah! És o professor de Marie!

A2 – Sim! Sim!

A3 – Como está?

A2 – Está bem!

A3 – Como, como se passa escola de Portugal? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Partindo desta configuração em que a maior parte do tempo e do espaço é ocupada pelo professor, confirma-se o nível da gestão da aula assente nos papéis e estatutos dos diferentes actuantes apesar de as aulas serem compostas por actividades de apresentação de conteúdos seguidas de debate.

Ends

As duas turmas de 3e partilham-se a mesma actividade de apresentação e exploração de conteúdos. Enquanto em Dakar na **3e A** a apresentação foi feita pela professora, em Ziguinchor na **3e D** coube a um grupo de aprendentes fazê-la. O primeiro objectivo, semelhante em ambas as turmas, foi o desenvolvimento da pronúncia através da leitura que inicia as aulas. Ao tentar respeitar as regras fonológicas da língua alvo, diferentes das dos seus dialectos maternos, suas línguas oficial e estrangeira, os aprendentes acabam por produzir interferências e assimilações fonéticas ao proceder a empréstimos:

/A6 – Porque a escola é um lugar muito emportante /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

/A5 – “Na aldia” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/A1 – “Milú: ... e é bom que defenda os seus enteresses, embora deva olhar a meios para atingir os fins. Xana: O que é que estás a [X...]” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

A segunda actividade consiste em explorar o texto apresentado através de solicitações feitas, por um lado, pela professora e, por outro, pelos aprendentes. Estes procuram participar nas aulas utilizando convenientemente a língua alvo, objecto e meio de aprendizagem. Esta complexidade do estatuto da língua-alvo provoca nos alunos fenómenos linguísticos visíveis nas suas respostas marcadas por uma mistura de línguas revelando interferências lexicais, gramaticais e culturais.

/ P – Leia! Leia! Leia! Leia!

As – Lira! /

/ A4 – “ ciência precisa, que tem as suas regres [_]” /

/ A4 – Trinca a carne na tigela, lava a carne, corta pimenta, mistura carne com pimenta, ajouta pouco sel, ajouta pouco [X...] /

/ As – Duu “vocês!” Eh! Ponha! n! h! /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Em Ziguinchor, a encenação de diálogos constitui a actividade da **3e D'**. O objectivo é produzir discursos utilizando convenientemente a língua-alvo com a ajuda de línguas – materna e oficial – para contextualizar os enunciados:

/ **A2** – Bom dia, mãe da, mãe da [_]

P – A mãe da Maria.

A2 - Como está?

A3 – stá bom!

T – // // Risos /

/ **A5** – ser um dia um grande, um grande pessoa

A10 – personalidade!

A5 - um grande pessoa, aider [_]

A11 – du pays

P – ajudar!

A5 - ajudar [X] problemas /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D')

Act sequence

A organização e estrutura da interacção em **3e A** revelam um domínio dos movimentos de abertura (172) ao lado de um número considerável dos de fecho, ambos realizados pela professora e dos de resposta efectuados pelos alunos (133). A apresentação e exploração de conteúdos que constitui a actividade central da aula faz com que a sequência de actos assenta em três movimentos (Abertura – Resposta - Fecho) controlados pela professora que escolhe e gere o(s) tema(s).

Apesar da atenção consagrada ao andamento das actividades, verifica-se algumas particularidades no que diz respeito à forma e ao conteúdo das elocuições dos alunos nos momentos de leitura e de exploração de conteúdos. Assim, enunciados e fragmentos em Francês e Wolof caracterizam em muitos casos as produções dos alunos, o que passamos a exemplificar com os extractos da transcrição seguinte revelando empréstimos de fonemas, interferências lexicais e marcadores linguísticos verbais e não-linguísticos sublinhados por nós:

/ **A4** – “enterpretação ...” /

/ **A4** – “ambora...” /

/ **A26** – Pour la préparer “Mafé”, [X] carne, tomate, legume, sel, [X], batata, [X] ... /

/ **A35** – Senghora!

A36 – Duu senhora!

A37 – Senhora! /

/ **P** – “Não frigar o peixe.”

Um aluno escreve a resposta no quadro.

As – lh! lh! Senhor!

P – Imperativo!

As – [X...]. Frija! Frija! /

/ **A26** – Pour la préparer “Mafé”, [X] carne, tomate, legume, sel, [X], batata, [X]...

P – Batata!

T – // // risos /

Na **3e D**, a sequência de actos é dirigida pelos alunos que contabilizam 145 movimentos distribuídos entre abertura e resposta contra 120 movimentos do professor repartidos entre abertura e fecho. Esta organização deve-se à natureza da actividade da aula centrada numa apresentação e exploração de conteúdos sob forma de TPC realizada por um grupo de alunos desempenhando funções de apresentador sob a supervisão do professor. Depois da apresentação de conteúdos em que se denotou algumas deficiências fonológicas na fase de leitura, a exploração provocou um fluxo de perguntas formuladas pelos alunos e dirigidas para os palestrantes cujas produções discursivas ficam marcadas por fenómenos linguísticos de adaptação verbal através de interferências fonéticas, lexicais e gramaticais circunscritas nos extractos da transcrição a seguir:

/ **A5** – “aldia”

P – Não é aldia! É “aldeia”

A5 – “na aldeia, o menino foi tratado por enfirmeiro”

As – “enfermeiro” /

/ **A5** – “Ponha o verbo no tempo que convém. Antes de parar, i preciso que nós respeitemos. O [X] torna-se [X] o remédio sentires, sentires-te mijhor, melhor [X] e dizeres, e dizeste-me e ranção...” /

/ **A3** – Bom dia tudo! Nós vamos apresentar nosso trabalho. /

Na transcrição da aula de PLE/2 na **3e D'**, destaca-se o domínio da palavra pelos alunos através do número elevado de movimentos efectuados (83) perante uma fraca representação da presença do professor com apenas 23 realizações. As sequências de actos repousam sobre os importantes números de abertura (37) e resposta (43) dos alunos justificados pela natureza da actividade desta aula que consistia em dramatizar diálogos entre um(a) encarregado(a) de

educação e um(a) professor(a) de Português. Assim a forma e o conteúdo das elocuições dos alunos particularizam-se por interferências lexicais, fonéticas, gramaticais, marcadores não-linguísticos, empréstimos como sublinham os extractos da transcrição a seguir:

/ A₂ – Bom dia, mãe da, mãe da ...

P – A mãe da Maria. Sim!

A₂ - Como está?

A₃ – stá bom!

T – // // risos /

/ A₂ – A escola tem uma boa importância quando ele, ela permitir educar, educar os, os, as crianças e também os jovens e outra.

P – Outras coisas!

A₂ - outras coisa. Sim!

A₃ – Não, boa rapariga não vou à escola.

A₂ – Porquê?

A₃ – Escola!

A₂ – Não, escola [_]

T – // // risos

A₂ – A escola [X]

A₃ – A escola bom para rapazes não para raparigas

A₂ – Então, [_]

A₃ – Porquê?

T – // // risos

A₂ – Porquê?

P – Silêncio! Chuut!

A₃ – Porque o lugar da rapariga está na casa e não para escola /

/ P – Mas [_]

A₂ – Mas, porque elas [_]

P – Estão aqui!

A₂ – São aqui

A₃ – Não, elas não vont à escola

P – É bom!

A₂ – A escola, a escola é muito emportante

A₃ – Trabalha em casa é muito importância para escola.

P – C'est bom, Lamine! Os outros! Rachele aqui! Rachele, rapidamente! /

Em suma, a forma e o conteúdo das elocuições dos aprendentes das turmas de **3e** visitadas ficam marcados por enunciados e fragmentos em Francês, Wolof, Inglês e Crioulo; interjeições em Wolof; uma mistura de Português ao Francês; e uma má pronúncia na utilização do Português.

Pelo intermédio de empréstimos de fonemas em Francês,

/ **A4** – “enterpretação ...” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

e Inglês

/ **A5** – “O doente foi e hospital” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D),

eles estabelecem estratégias de adaptação verbal.

A utilização de enunciados em

Crioulo guineense

/ **A4** – “Quem é Ngunga?” Ngunga é minino /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D),

Inglês

/ **A5** – “Ponha o verbo no tempo que convém. Antes de parar, i preciso que nós respeitemos. O [X] torna-se [X] o remédio sentires, sentires-te melhor, melhor [X] e dizeres, e dizeste-me e ranção...” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D),

Francês

/ **A26** – Pour la préparer “Mafé”, [X] carne, tomate, legume, sel, [X], batata, [X] ... /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

e Wolof

/ A36 – Duu senhora! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

constituem interferências lexicais.

A transferência de regras e estruturas francesas instauram interferências gramaticais nas quais se refere um uso inadequado do Português sublinhado nesses enunciados

/ A3 – Bom dia tudo! Nós vamos apresentar nosso trabalho. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/ A3 – Porque o lugar da rapariga está na casa e não para escola. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Da mistura do Português ao Francês nos enunciados seguintes

/ A6 - devem ir a escola todo o dia e tempos porque numa escola permeté, permete educar, educar muito bem as crianças e jo, jovens mas [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/ A3 – Bom dia tudo! Nós vamos presentar nosso trabalho /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D),

resulta uma má pronúncia da língua alvo provocada por interferências fonéticas.

As interjeições nas elocuições seguintes

/ A9 – Ih! Madame! Madame! /

/ A33 – Eh! Madame [X] /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

/ A23 – O que significa [X]?

A1 – Euh! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

constituem de forma sócio-relacional adaptações verbais da linguagem social transferida em contexto aula.

Contudo, a utilização da palavra “*Senhor(a)*” tradução de “*Monsieur*” para designar o “*Professor*” é apenas uma generalização da língua alvo.

Todas essas estratégias utilizadas pelos aprendentes procuram contextualizar a troca linguística.

Key

Dois tipos de tom animam simultaneamente as aulas de PLE/2 nas **3e**. A mensagem expressa de forma séria caracteriza os movimentos de abertura e fecho dos professores e dos alunos na actividade de apresentação e exploração de conteúdos:

/ **A1** – Sim, Alphonse!

A7 – O que significa atra, “atrapalhado”?

P – “atrapalhado”! Sim! Ça vient du ver [_]

A1 – “atrapalhado”!

P – Sim! Ça vient du verbe “atrapalhar”

A1 – se troubler

A8 – gêner

P – Ok! Il faut prendre note, hein!

A1 – Tu poses après tu ne suis pas!

P – Alphonse! Tens que seguir! Sim! Chuut!! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Neste enunciado, nota-se o grau de formalidade de caracteriza a elocução do aluno **A1** apresentador chamando atenção em Francês ao seu colega que acabou de colocar uma pergunta e deixa de estar atento à resposta dada.

Por outro lado, o modo brincalhão alterna com o sério nas intervenções dos aprendentes. Estes, às vezes, consideram o momento aula de PLE/2 como um palco de teatro onde o divertimento

/ **P** – J’ai dit de lire le numéro 2

A10 – “É importante que ficar [_]”

T – // // // risos. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ **A5** – Sou professor, professor de Português

A6 – Português, sim! É muito [X]. Porque?

A5 – Eu gostar [_] eu gostar

A7 – gosto!

A5 – Eu gosto, eu gosto

P – de [_]

A5 – Eu gosto de amener

As – // // risos /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

e o gozo

/ A23 – Waw! /

/ A36 – Duu senhora! /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

ocupam um lugar relevante.

Instrumentalities

O canal oral é o utilizado pelos intervenientes nas trocas linguísticas em que predomina uma mistura e troca de códigos. A mistura mais frequente foi a do Português com o Francês que constitui a opção mais registada nas informações recolhidas nos inquéritos com 89,85% (62 alunos). Ela constitui uma forma de adaptação da linguagem no sentido de contextualizar a troca linguística:

/ A4 – “ciência precisa, que tem as suas regres ...” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ A3 – Bom dia tudo! Nós vamos presentar nosso trabalho /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

A seguir, vêm o “*Português*” e o “*Francês*” com respectivamente 11,59% (8 alunos) e 5,79% (4 alunos). A “*Mistura Português-Francês-LV1*” contabilizou uma fraca representação com 4,34% (3 alunos) assim como a “*Mistura Português-LV1*” 2,89% (2 alunos). Regista-se também uma troca de código com a utilização da língua materna – o Wolof - para regular

/ As – Lira! / (Extracto da transcrição da gravação Gr A)

e gerir a produção discursiva através do simbolismo das interjeições partilhado entre os intervenientes:

/ **As** – lh! lh! Senhor! /

/ **A33** – Eh! Madame [X] /

/ **A1** – Euh! /

/ **As** – Duu “vocês!” Eh! Ponha! n! h! /.

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

No sentido de contextualizar a troca linguística, o “code switching”, passagem rápida de uma língua à outra, às vezes numa mesma frase, é também utilizado pelos aprendentes:

/ **A5** – Eu gosto de amener... /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Norms of interaction and interpretation

As normas de interação em **3e A** são estabelecidas pela professora que, no decorrer das actividades de apresentação e exploração de conteúdos, distribui a palavra aos alunos em situação de espera de serem solicitados para poder intervir. Apesar desta gestão da palavra dirigida pela professora, anota-se algumas informalidades (desvios das normas) manifestadas pela interrupção espontânea levantada no decurso da intervenção de alguns alunos tomando a palavra sem autorização para regular a interação.

/ **P** – “chegue” sim! “É importante que ficar.” Camara! Sim!

O aluno escreve a resposta no quadro.

P – Leia! Leia! Leia! Leia!

As – Liral! /

/ **P** – Sim! “Convém que vocês venham cá à tarde.” Quem vai ler a frase? Assane Ndiaye! Assane Ndiaye!

A18 – [X X X]

P – Lis la phrase!

As – Lis! Lis!

A18 – “Convém que vocês venham ça à tarde.” /

chamar atenção e corrigir,

/ **P** – “que fique”. “Convém que vocês vir cá à tarde.” Birame Bâ!

O aluno escreve a resposta no quadro.

A9 – lh! Madame! Madame! /

/ **P** – “Pôr a mesa.”

As – Senhor! Senhor!

P – Marème Ndiaye!

A22 – Ignance!

A23 – Waw!

P – “Pôr!” Attention! J’ai dit “pôr!”

A24 – “Você?”

P – “Você!”

A24 – Não vocês!

P – Ça sera!

As – Duu “vocês!” Eh! Ponha! n! h!

P – É “punha?”

As – Não! Ponha!

P – “Punha!” C’est quel temps?

A25 – Prétérito parfait!

P – Imperfeito [_]

As – do indicativo.

P – “Punha!” “Despir as gabardinas.” Samba! /

/ **P** – Qui a préparé? Les autres pourquoi vous n’avez pas préparé? [X]

T - // // Conversas privadas em wolof.

A35 – Senghora!

A36 – Duu senghora!

A37 – Senhora!

P – Manière de préparer!

T - // // conversas privadas em wolof. /

interpelar a professora

/ **P** – Sim, Gakou!

A26 – Pour la préparer “Mafé”, [X] carne, tomate, legume, sel, [X], batata, [X]...

P – Batata!

T – // // risos

P – Bon! On prend la proposition de Djigo.

A33 – Eh! Madame [X]

T – // // conversas privadas em wolof. /

e exprimir sua vontade

/ **P** – Reprends! Les autres, vous écoutez et donc vous mettez les verbes à l’impératif.

A4 – Trinca a carne na tigela, lava a carne, corta pimenta, mistura carne com pimenta, ajota pouco sel, ajota pouco [X...] [_]

P – Ah! Ajota [_]!

A28 – Depois eu ler meu manière de preparar

A4 - acrescenta pouco [X] acrescenta tomate e amedona e jumbo [X], gombo, acrescenta os batatas, pipiri, pimenta [X], deixa cozer algum tempo e tira do [X]. Acabou.

T - // // conversas privadas em wolof. /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Para além disso, as normas de interpretação das produções discursivas baseiam-se, por um lado, nos estatutos dos intervenientes, por outro, nas manifestações sociolinguísticas presentes no contexto aula. Assim a professora, gozando do seu estatuto de conhecedora da norma linguística, solicita respostas àquilo que já sabe como sublinha Tusón (2003:85) "(...) o professor faz perguntas sobre aquilo que já sabe – e mais – exige aos alunos que respondam sem ter em conta esse seu conhecimento." Passamos a exemplificar com o enunciado a seguir:

/ **P** – “Dê o tempo de conjugação dos verbos sublinhados no texto.”

As – Senhor! Senhor!

P – É! Deval! É! É? Dasyvla! Fala! [X]

A30 – Presente do indicativo.

P – “É” é o verbo ser no presente do Indicativo.

A31 – “É” é o verbo ser no presente do Indicativo.

P – Reprends!

A30 – “É” é o verbo ser no presente do Indicativo. /

Por outro lado, o respeito aos estatutos estabelecidos não impede aos alunos quebrar esta linha de conduta para interpretar elocuições. No enunciado a seguir, um grupo de alunos intervém em Francês sem pedir a palavra para informar/lembrar a professora que a pergunta já foi respondida.

/ **P** – Sim! “Só desejo que vocês se divirtam.”

As – C'est déjà fait!

P – Quem vai ler a frase? Sakho!

A12 – “Só desejo que vocês se divirtam.”

P – Oui! Marème Dieng!

A1 – “Só desejo que vocês se divirtam.” /

Deste modo, os alunos procedem a uma interpretação da pergunta da professora que acaba de não ter efeito de resposta.

Também, perante uma má pronúncia da palavra “senhora”, o aprendente **A36** não hesita avaliar em Wolof o problema fonológico de que é confrontado seu colega **A35** no enunciado a seguir. Desta forma, as normas de interpretação não se baseiam no estatuto mas no grau de conhecimento.

/ **P** – Qui a préparé? Les autres pourquoi vous n’avez pas préparé? [X]

T - // // Conversas privadas em wolof.

A35 – Senghora!

A36 – Duu senghora!

A37 – Senhora!

P – Manière de préparer!

T - // // conversas privadas em wolof. /

A expressão Wolof “Duu”, significando “não é”, desempenha um papel avaliativo na interpretação da resposta abrindo assim o caminho a outro colega intervir.

Por um outro lado, através de marcadores linguísticos e não-linguísticos, os alunos intervêm na interacção para interpretar as prestações dos seus colegas.

No enunciado seguinte, o marcador não-linguístico (risos) emitido pela turma (**T**) é interpretado pela professora como uma alerta de uma situação um pouco anormal simbolizada aqui por uma incorrecção, levando assim a professora a interrogar um outro.

A utilização de marcador linguístico simples “lh” pelo aluno **A9** é vista como um aviso permitindo à professora de reformular a pergunta.

/ **P** – “chegue” sim! “É importante que ficar.” Camara! Sim!

O aluno escreve a resposta no quadro.

P – Leia! Leia! Leia! Leia!

As – Liral!

A10 – “é bom que vocês visse cá à tarde”

P – J’ai dit de lire le numéro 2

A10 – “É importante que ficar [_]”

T – // // risos.

P – Samba Seydi! [X...]

As – Madame! Madame! Senhora!

A10 – “É importante que fique.”

P – “que fique”. “Convém que vocês vir cá à tarde.” Birame Bâ!

O aluno escreve a resposta no quadro.

A9 – lh! Madame! Madame!

P – Presente do conjuntivo! Qual é o verbo? É o verbo [_]

As – Ver! Vir!

P – Samba Laobé! /

São fenómenos sociolinguísticos proferidos pelos alunos e contextualizados no decorrer da interacção sem autorização no sentido de avaliar/interpretar as produções discursivas.

Na **3e D**, as normas de interacção são estabelecidas por um grupo de alunos que apresenta um TPC centrado em actividades de apresentação e exploração de conteúdos e que distribui a palavra sob a supervisão do professor que intervém de forma esporádica para emendar alguns erros fonológicos e sintácticos. Com os seus estatutos temporários de solicitadores, o grupo de alunos substitui de um certo modo o professor e manda falar os colegas respeitando as normas situacionais de apresentação de um TPC.

No enunciado a seguir, o aluno **A1**, pertencendo aos palestrantes, chama atenção ao seu colega **A18** antes de dar a palavra a um outro.

/ **A18** – O que significa “lugar”?

P – C’est déjà expliqué! Tu ne suis pas!

A1 – On l’a expliqué. Tu ne suis pas tu n’écoutes pas! Il faut suivre! Oui, Bâ! /

As normas de interpretação da interacção no decorrer da actividade de exploração de conteúdos repousam sobre manifestações sociolinguísticas descritas em termos de marcadores linguísticos.

No enunciado a seguir, o aluno **A1** emite um marcador linguístico simples que é interpretado pelo aluno **A21** como um sinal de incompreensão obrigando-o a repetir a pergunta.

/ **A21** – O que significa “reparo na farida”?

A1 – Euh!

A21 – “reparo na farida”?

A1 – “reparo”!

A21 – “reparo na ferida”? /

Na **3e D'**, as normas de interacção seguem o ritmo das partes de dramatização em que alunos encenam diálogos entre “encarregado(a) de educação” e “professor(a) de Português”. Assiste-se a trocas de papéis entre os intervenientes que se exprimem livremente com a participação da turma como descreve o enunciado seguinte:

/ **A5** – Bom dia, Marie!

As – Maria!

A6 – Está bem!

A5 – Como você [X]?

A6 – Está muito bem!

A5 – Eu, eu vem que conversar para matruçar de [X]...

A6 – [X X X]

A5 – O filho

A6 – Sim! Porquê?

A5 – Para a escola.

A6 – [X] vosso professor?

A5 – Sou professor, professor de Português

A6 – Português, sim! É muito [X]. Porquê?

A5 – Eu gostar [_] eu gostar

A7 – Gosto!

A5 – Eu gosto, eu gosto

P – de [_]

A5 – Eu gosto de amener

As – // // risos /

O aluno **A5** inicia o diálogo com um movimento de solicitação que será acompanhado por uma intervenção de um grupo de alunos (**As**) ajudando a actualizar a elocução. O aluno **A6** responde e tornar-se-á mais tarde solicitador.

Para além da flexibilidade das normas de interacção, verifica-se um fluxo de intervenções espontâneas dos alunos interpretando as produções discursivas dos colegas quer de forma linguística, quer de modo não-linguístico. Assim, nota-se neste mesmo enunciado, a intervenção do aluno **A7** que, depois de avaliar/interpretar a elocução do colega **A5**, actualiza a expressão de forma adequada. Por outro lado, o grupo de alunos (**As**) reage através de um marcador não-linguístico (risos) para interpretar a correcção da palavra do colega **A5**.

Para resumir, diremos que o levantamento de importantes procedimentos de construção de pontes dialógicas nas elocuições dos aprendentes permite-nos revelar o modo como os participantes, principalmente os aprendentes interagem nas aulas. Através do escasso número de interlínguas verifica-se que os alunos procedem a transferências de estruturas, regras e itens da sua língua oficial ou outra língua para a língua alvo. Estas estratégias de transferência confirmam as informações recolhidas junto dos ensinantes que indicam a “Tradução” e a “Imitação” como procedimentos de participação nas turmas de PLE/2.

A interpretação do conteúdo dos enunciados dos aprendentes assenta numa explicação sociolinguística da linguagem contextualizada no espaço aula.

Genre

As várias actividades orais levantadas nas aulas de **3e** tornam em volta de repetição de enunciados mal pronunciados, exercício gramatical na avaliação de competência linguística, dramatização sobre um tema proposto pelo ensinante, e de representação de conhecimentos linguísticos. Algumas delas exercem influências sobre a produção discursiva dos alunos. É o exemplo das sessões de dramatização em que os alunos tentam transpor estruturas gramaticais

da LO e formas da língua materna

/A3 – Porque o lugar da rapariga está na casa e não para escola /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

/A2 - Como está?

A3 – stá bom! /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

e de leitura caracterizada por interferências fonéticas:

/ A4 – “enteresses, ...” /

/ P – “interesses” /

/ A4 – “ambora...”

P – “embora” /

/ A4 – “ateingir...”

P – “atingir” /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

Além dessas actividades, a conversação informal entre aprendentes utilizando sua língua materna ocupa os “tempos mortos” (quando um aprendente é solicitado para escrever uma resposta no quadro, e quando o ensinante está ocupado pelas tarefas administrativas como fazer a chamada e preencher o caderno das actividades) das aulas.

5.1.2 – TLes B, B', C e D (Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor)

Setting and scence

Como no nível **3es**, a organização do espaço sala de aula de PLE/2 nas turmas de **TLe** apresenta uma disposição tradicional, isto é, os professores em pé posicionam-se em frente dos aprendentes sentados em fileiras paralelas. Este esquema é verificado em todas as turmas de **TLe** visitadas embora haja uma diversidade de actividades pedagógicas. Tanto na apresentação e exploração de conteúdos como nos debates, os ensinantes, em pé, colocam-se em frente das turmas para solicitar respostas dos aprendentes sentados em fileiras paralelas. Nesta organização tradicional do espaço sala de aula, a responsabilidade dos aprendentes segundo Mehan (1979) reside na produção de respostas quando forem solicitados. É pois uma organização que reforça, por um lado, a autoridade do professor que manda falar, fazer e estar, e, por outro, não viabiliza uma maior interacção entre alunos. Em Dakar, em duas turmas de 39 alunos cada, durante as actividades de debate sobre temas da vida social senegalesa, não houve nenhuma preocupação das professoras em organizar o espaço aula de modo a permitir aos aprendentes exprimirem-se frente a frente. Os aprendentes, sentados como de costume, tentavam participar nos debates dirigidos pelas docentes que passeavam às vezes entre as fileiras na perspectiva de se aproximar dos interlocutores.

Em Saint-Louis, perante uma turma de 29 aprendentes sentados em mesas alinhadas em fileiras, o ensinante, em pé, apresentava e explorava os conteúdos do texto, colocando perguntas.

O mesmo cenário repete-se em Ziguinchor numa turma de 41 aprendentes.

Deste modo, o espaço aula fica dividido em parcelas cuja delimitação das fronteiras internas depende da autoridade dos professores.

Assim, a postura dos professores nessas turmas, evidenciando os seus papéis de transmissores e solicitadores em frente dos alunos receptores e respondentes, não favorece um processo

sócio-interacional que revela na sua prática uma função mediadora na construção do conhecimento e nas relações ali estabelecidas.

Por outro lado, o tempo das aulas deste nível fica marcado por momentos de silêncio nas solicitações dos professores em turmas na altura de apresentação e exploração de conteúdos (Saint-Louis e Ziguinchor), e hesitação nas intervenções dos alunos nas actividades de debate. Em Dakar, o tempo discursivo da **TLe B** é de 22 minutos e 10 segundos para uma aula de 1 hora, enquanto na **TLe B'** ele é de 36 minutos e 15 segundos também para uma aula de 1 hora. Em Saint-Louis e Ziguinchor, os tempos discursivos são respectivamente de 34 minutos e 5 segundos e 28 minutos e 33 segundos para aulas de 1 hora cada.

Para resumir, a gestão do tempo e do espaço físico das aulas de PLE/2 em **TLe** revela que os professores não promovem actividades de organização do espaço que poderão ser desenvolvidas dentro das próprias salas de aula. O incentivo aos alunos para participarem na organização de espaços consoante suas necessidades, interesses, vontades, valores e imaginação desenvolve neles uma experiência concreta de construção e organização social do espaço aula. Deste empenhamento dos alunos, poderá gerir-se melhor o tempo das aulas fraccionado por momentos de pausas e vazios.

Participants

A estruturação das aulas de PLE/2 no nível das turmas de **TLe** assenta num “ritual” “pergunta – resposta – avaliação” em que a progressão é controlada pelos professores. Este controlo evidencia-se no maior número de movimentos de abertura e fechamento dos docentes ao contrário da fraca representação dos alunos através de esporádicos movimentos de resposta. Desta configuração salienta-se o domínio dos professores que delimitam o espaço e tempo de fala dos interlocutores. As fortes percentagens dos movimentos dos ensinantes explicitados no quadro a seguir confirmam uma distribuição desigual da palavra entre os sujeitos embora as actividades das aulas sejam equilibradas resumindo-se em dois debates e duas apresentações e explorações de conteúdos.

Quadro 92

Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores em turmas de TLe nas regiões de Dakar, Saint-Louis e Ziguinchor

Movimentos

Turmas	Intervenientes	Abertura	Resposta	Fecho	Total	%
TLe B	Professora	76	-	34	110	61,45
	Alunos	1	68	-	69	38,55
	Total	77	68	34	179	100
TLe B'	Professora	157	3	38	198	57,56
	Alunos	12	133	1	146	42,44
	Total	269	136	39	344	100
TLe C	Professor	65	1	21	87	62,59
	Alunos	1	51	-	52	37,41
	Total	66	52	21	139	100
TLe E	Professor	74	-	35	109	73,65
	Alunos	-	39	-	39	26,35
	Total	74	39	35	148	100

Os estatutos sociais reconhecidos e conferidos aos falantes e ouvintes da aula de PLE/2 determinam os vários papéis do grupo de intervenientes. A hierarquia institucional demonstrada pelo respeito dos papéis mantém-se nas interacções verbais em que cabe ao ensinante a tarefa natural de falante/locutor e emissor das trocas linguísticas, e aos aprendentes/interlocutores e receptores o de ouvir e responder às solicitações.

Com os papéis de abrir e fechar reservados aos ensinantes na interacção verbal, sobra pouco espaço de actuação para os aprendentes. Até nas actividades de debate, prevalece a não cedência de espaço para os aprendentes se afirmarem e desempenharem papéis outros que não o de "aquisidores".

Ends

O equilíbrio das actividades não se repercutiu nos movimentos dos diferentes intervenientes. No conjunto de 4 turmas de TLe (B, B' C e E), duas actividades distintas marcam o andamento

das aulas: dois debates e duas apresentações de conteúdos em que os aprendentes procuram cumprir os objectivos definidos implicitamente pelos professores.

Nos debates, os objectivos centram-se na defesa de opinião acerca do casamento e da poligamia. Ao tentar expressar seus pontos de vista, os aprendentes misturam a língua alvo com outras línguas existentes no contexto ao emitir enunciados e fragmentos em Francês, Wolof, Inglês e Espanhol no sentido de participar nas aulas.

Nas apresentações de conteúdos, os participantes procuram explorar lexical e sintacticamente os textos em estudo. Esta participação é feita mediante procedimentos linguísticos que não combinam com uma utilização correcta da língua alvo, objecto e meio de aprendizagem.

Act sequence

Nas turmas de TLe, os importantes movimentos de abertura e fecho dos professores e de respostas dos alunos estruturam a organização da interacção (abertura – resposta – fecho) tanto nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos (**TLes C e E**) como nas de debate (**TLes B e B'**).

As elocuições dos professores caracterizam-se pelo seu carácter interrogativo e avaliativo que traduzidos em movimentos de abertura e de fechamento das interacções verbais. Por seu lado, enquanto frases curtas e palavras soltas constituem a maioria das elocuições dos aprendentes nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos, os enunciados longos, emitidos em língua alvo misturada com outras línguas (materna, oficial, estrangeira presentes no contexto aula) determinam as intervenções dos aprendentes nas actividades de debate.

Key

Os tipos de tom levantados nas aulas de PLE/2 em **3e** constata-se também em **TLe**. A alternância de modo sério com o brincalhão percorre, por um lado, as actividades de apresentação e exploração de conteúdos, e por outro, as de debate. Uma má pronúncia de palavras da língua alvo ou uma emissão de enunciados misturados com outras línguas provoca reacções fora do comum dos aprendentes que tentam regular

/A31 – Déque loulene tonton Aly! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

as produções discursivas mediante fragmentos da língua materna tais como interjeições

/As – Ah! Ah! Ah! /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Instrumentalities

A gravação e transcrição das aulas de **TLe** permitiram detectar os vários códigos utilizados pelos aprendentes para participar nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos e de debate. Apesar das dez línguas contabilizadas nos inquéritos dirigidos aos aprendentes, foram levantados enunciados em Francês, Wolof, Inglês e Espanhol, até o “code switching”, passagem rápida de uma língua à outra, às vezes numa mesma frase. Interjeições marcaram também as elocuições, assim como mistura do Português ao Francês provocando uma má pronúncia do Português. Um mau uso do Português manifesta-se nas tentativas de participação em debates.

Norms of interaction and interpretation

As normas de interacção são estabelecidas pelos professores quem dirigem as conversas ao distribuir a palavra e avaliar as produções discursivas dos alunos.

As normas de interpretação repousam sobre a avaliação linguística das produções discursivas dos intervenientes. Uma construção discursiva adequada à interacção é interpretada positivamente pelos professores,

/ **A7** – Hoje em dia, há muitos casamentos, porquê as mulheres não casar antes [X] seu estudos. Elas preferam depois haver terminar seus estudos para se casar. [X] também antes de se casar querem haver do trabalho para se satisfazer as necessidades.

P – Muito bem! Outro? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

enquanto interlínguas e expressões em Francês e/ou Wolof são entendidas como desvios linguísticos provocando reformulações de perguntas emitidas pelos docentes e/ou momentos de risos.

/ **A18** – Estou não acordo poligamia porque há muitas mal-entendidos [_]

P – Muitas?

A18 – Malan [_] malan [_]

T – // // risos.

P – Sim! Vamos! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/ P – Então, porquê? Isma diz que é a mulher. Então, há aqui um problema vocês têm que argumentar para [_] sim, para convencer os outros. Vamos! Isma, a culpa é para as mulheres, então porquê?

A3 – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_]

T – // // risos

P – Vamos, vamos tentar definir a palavra “mbarane”. Então, que pode ser “mbarane”? “mbarane” é quê? Vamos, sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ P – Hum! Hum! O que é que fazem? Quando se fala de construir, pensa-se em que tipo de trabalhadores precisamente? Quando se fala de construir?

A10 – Construir uma casa.

P – Hum! Pensa-se primeiro em que pessoa? Em que tipo de trabalhador? [X]

A11 – Maçon!

P – “Maçon”!

T – // // risos /

/ P – Razões políticas! Por exemplo! Razões políticas! Quem pode dar um exemplo concreto como razão política que pode levar uma pessoa a emigrar, uma pessoa a sair, a abandonar a sua terra? Sim!

A17 – Par exemple, Tchad. Hissène Habré!

P – Sim!

T – // // risos.

A17 – [X X X]

P – Hissène Habré! Hissène Habré! Fugiu a sua terra, fugiu Tchad

// // Barulho no recreio.

P - Porquê? Porquê ele fugiu Tchad? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr E)

Pois, por intermédio de transferências de regras e estruturas francesas e da língua materna, os aprendentes tentam adaptar verbalmente suas elocuições ao misturar o Português ao Francês. Os procedimentos de participação nas aulas de PLE/2 em TLe evocados pelos professores assentam na “*Tradução*” e na “*Imitação*”. Assim as assimilações e interferências fonéticas figuram nas formas eleitas pelos aprendentes assim como a mudança de língua sendo um recurso para superar dificuldades lexicais.

Genre

No decorrer das actividades de apresentação de conteúdos, a leitura constitui um momento de avaliação da pronúncia dos aprendentes que não conseguem bem articular alguns enunciados.

Promove-se a repetição dirigida pelos ensinantes, modelos linguísticos.

Com efeito, o poder da LO, precisamente a fonética francesa, perturba os momentos de leitura dos alunos incapazes de discernir os fonemas portugueses dos franceses como exemplificam os enunciados a seguir

/ A5 – “brincam com utros” /

/ A4 – “enternacionais” /

/ A3 – “nas páginas Aquelas ambarcações” /.

(Extractos da transcrição da gravação Gr C)

Os debates, embora sejam escolhidos para incentivar os aprendentes a comunicar na língua alvo, são momentos em que se registam intervalos de conversação informal ou privada feita em língua materna, de alienação cultural demonstrada na utilização de itens e transposição de estruturas francesas nas produções discursivas, de pertença da cultura wolof e de criação de novas palavras.

São duas actividades propulsoras de influências sobre as produções discursivas dos alunos.

Com a tradução literal sublinhada nesses enunciados

/ A2 – Eu não acordo poligamia porquê está, está muito muitas factores que la produire [X...] /

/ A3 - As vezes o fenómeno da da poligamia torna de mais em mais e depois de muitas problemes dentro da unidade /, (Extractos da transcrição da gravação Gr B)

manifestam-se estruturas gramaticais francesas em Português.

A introdução de interlínguas permite aos alunos criar novos itens para adaptar verbalmente os seus discursos. Os enunciados seguintes explicitam a presença das interlínguas nas palavras dos alunos:

/ A2 – Talvez os pessoas são ceguerados por dinheiro, ceguerados por dinheiro. /

/ A11 – Era bom que mulheres trabalham porque elas aidam homens [X] em casa, educação [_] das crianças, mais dinheiro. Mulheres trabalham apportam dinheiro, marido aporta dinheiro /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B')

Nos enunciados a seguir, o uso de itens em francês e wolof contribui para contextualizar as produções discursivas:

/ **A12** – Pouco importa eu e marido com o amante [X...] l'essentiel est que [X] /

/ **A18** – Porque há muitas mal-entendidos causados pela invajam "nakhara!" /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B)

5.2 – Descrição situacional por região

5.2.1 - Dakar (3e A & TLes B e B')

Setting and scence

Em Dakar, as turmas de **3e** e **TLe** caracterizam-se por uma diversidade étnica na qual lidera o Wolof com 59,09% seguido do Pulaar (16,66%), do Serere (10,60%) e do grupo Outra (Bambara, Sarakholé e Crioulo) com 6,06%, do Diola e Mandingue com 3,03% cada e do Soninké (1,51%). As aulas de PLE/2 decorrem aí num espaço cuja organização fica marcada por uma disposição tradicional de sala de aula. Em salas espaçosas, estão disponíveis suficientes mesas ocupadas pelos aprendentes. As mesas estão alinhadas em fileiras em frente da secretária das professoras. Estas, em pé, dirigem-se ao grupo turma para transmitir, solicitar e mandar fazer.

Na **3e A**, a apresentação e exploração de conteúdos do texto programático é feita pela docente que, em pé, se movimenta à vontade no espaço físico da aula para expor conhecimentos e solicitar respostas aos aprendentes. Estes, em número de 27, sentados em mesas colocadas em fileiras, apresentam-se como fiéis respondedores contentando com o mínimo do espaço físico.

No entanto, com 90 minutos de tempo curricular, só 57 minutos e 51 segundos representam o tempo discursivo. Este caracteriza-se por um discurso pedagógico acompanhado por alguns momentos de silenciamento, de barulho dos aprendentes pedindo a palavra e dos alunos das outras turmas passando nos corredores do edifício.

Nas **TLes B** e **B'**, apesar de as aulas serem centradas em debate sobre temas de vida social senegalesa (a poligamia e o casamento), não há mudança na disposição do espaço aula. A organização física da aula mantém a concepção tradicional do espaço aula onde as mesas dos aprendentes estão alinhadas em fileiras em frente da secretária da ensinante. Esta, em pé, movimenta-se na sala de aula, passeia entre as fileiras ao tentar organizar os debates dando a palavra aos aprendentes, avaliando as produções discursivas deles e gerindo o tempo de fala. Os 78 aprendentes das duas turmas, sentados nas mesas alinhadas em fileiras têm um espaço reduzido. A posição, em pé, de alguns aprendentes pedindo a palavra revela uma vontade manifesta de ocupar mais espaço e de uma intenção de criar e organizar cenas de actuação.

O tempo discursivo da turma **B** é de 22 minutos 10 segundos para uma aula de 1 hora, enquanto na turma **B'** ele é de 36 minutos 15 segundos também para uma aula de 1 hora. São aulas marcadas por momentos de risos e gozo ocasionados pelas intervenções de alguns aprendentes.

Participants

A organização física da sala de aula de PLE/2 nas **3e A** e **TLes B e B'** nesta região caracteriza-se pela presença de dois tipos de participantes, desiguais em número – duas professoras em frente de sessenta e seis (105) alunos - e estatuto social. Esta desigualdade estende-se no tempo de fala dominado pelo ensinante através de movimentos de abertura, solicitação e fechamento (ver quadro a seguir) que deixam pouco espaço aos aprendentes afirmarem-se nas actividades de debate (2) e de apresentação e exploração de conteúdos.

Quadro 93

Distribuição dos movimentos produzidos pelos alunos e professores nas turmas de 3e A e TLes B e B' na região de Dakar

		Movimentos				
Turmas	Intervenientes	Abertura	Resposta	Fecho	Total	%
3e A	Professora	116	1	55	172	56,39
	Alunos	1	132	-	133	43,61
	Total	117	133	55	305	100
TLe B	Professora	76	-	34	110	61,45
	Alunos	1	68	-	69	38,55
	Total	77	68	34	179	100
TLe B'	Professora	157	3	38	198	57,56
	Alunos	12	133	1	146	42,44
	Total	269	136	39	344	100

O maior número dos ouvintes, alunos, não se reflecte nos papéis desempenhados no decorrer das aulas. Os participantes entram nas salas de aulas com papéis social e institucionalmente já definidos. Cabe às docentes falar, transmitir, dirigir, dar instruções e avaliar, e aos aprendentes ouvir, receber, responder e cumprir indicações. As várias actividades registadas nas aulas não contribuíram para a mudança de papel. Não consta uma alternância de posição. Até nos debates, as ensinantes confiscaram a palavra ao proceder a importantes movimentos de abertura e fechamento. Os aprendentes limitaram-se a responder conservando assim seus papéis já conferidos.

A configuração da sala de aula de PLE/2 nesta região confirmou a manutenção dos estatutos de locutor e interlocutor desempenhando papéis respectivos de emissor e receptor.

Ends

Nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos, em que os objectivos se centram na exposição e explicação, os aprendentes procuram comunicar ao repetir integralmente passagens do texto em estudo:

/ P – “O astrólogo não é subjectivo”. “O astrólogo não é subjectivo.” Sim!

A2 – Astrólogo “é o papel do astrólogo na interpretação de um tema. Aí ele é intuitivo, inspirado, subjectivo e influenciador.”/

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Esta comunicação baseia-se na reprodução de termos soltos com palavras de outra língua para contextualizar.

Nas actividades de debate, em que o objectivo é comunicar em língua alvo sobre um tema proposto pelo ensinante, os aprendentes tentam expressar-se usando formas de interlínguas que são meramente transferências de regras e estruturas da língua oficial

/ A25 – Ontem os homens poderam haver muitas mulheres mas hoje os homens preferem uma mulher porque há muito problema económica para fazer as contas das crianças. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

de assimilações fonéticas

/ A10 – Si as mulheres trabalem, elas [X] as necessidades da família /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

de interfências lexicais

/ A33 – Quando tem pooce / (Extracto da transcrição da gravação Gr B)

e de generalização

/ A39 – Madame! Senhora! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Act sequence

A organização e estrutura da interacção em Dakar mostram um domínio dos movimentos de abertura e de fecho, das professoras e dos de resposta efectuados pelos alunos, tanto nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos (**3e A**) como nas de debate (**TLes B e B'**).

Frases interrogativas

/P – É “punha?”

As – Não! Ponha!

P – “Punha!” C’est quel temps? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ P – Mais, qual pode ser o problema da poligamia? Porquê a poligamia pode trazer muitos problemas? As consequências da poligamia! Sim! Quem quer intervir? /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

/P – Sim! O que é que vocês acham disso? É ou não é um passatempo? [_ _ _]. Sim! [_ _ _]. O que é que vocês acham disso? Ela diz que o casamento é considerado como um passatempo. Isso é normal ou não? [X]. [_ _ _]. Quem quer intervir? [_ _ _] Porquê as pessoas se casam? Porquê? Porquê as pessoas se casam? É necessário ou não? É necessário? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

instrucionais (com valor administrativo e instrutivo)

/ P – Prenez le texte d’hier. [_] Oçam bem, vou ler o texto. /

/P – “Punha!” C’est quel temps?

A25 – Pretérito parfait!

P – Imperfeito [_]

As – do indicativo. /

/P – É! Deva! É! É? Dasyva! Fala! [X]

A30 – Presente do indicativo.

P – “É” é o verbo ser no presente do Indicativo.

A31 – “É” é o verbo ser no presente do Indicativo.

P – Reprends!

A30 – “É” é o verbo ser no presente do Indicativo. /

(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

e avaliativas

/A2 – “É bom que chegue a horas.”

P – “É bom que [_]

A2 – “chegue”

P – “chegue” sim! “É importante que ficar.” Camara! Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/P – É difícil partilhar a sua mulher [X] os homens nos obrigam a aceitar esta situação. [_] Eles falam de religião muçulmana que permite ao homem de ter várias mulheres mas quanto?

As – Quatro!

P – Sim, quatro! Mas quando? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B)

/A7 – Hoje em dia, há muitos casamentos, porquê as mulheres não casar antes [X] seu estudos. Elas preferam depois haver terminar seus estudos para se casar. [X] também antes de se casar querem haver do trabalho para se satisfazer as necessidades.

P – Muito bem! Outro? /

(Extractos da transcrição da gravação Gr B')

caracterizam as elocuições das professores nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos e de debate.

A certa altura, as elocuições dos aprendentes ficam marcadas por mistura de Francês-Português e enunciado em Francês para contextualizar sua linguagem

/ A4 – Trinca a carne na tigela, lava a carne, corta pimenta, mistura carne com pimenta, ajouta pouco sel, ajouta pouco [X...] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

Através da contextualização, destaca-se uma representação da dimensão social da linguagem na comunicação

/ A3 – Uma mulher não marido, pas de marid quoi, como wolof mbarane [_]/

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Key

Dois tipos de tom animam simultaneamente as aulas de PLE/2 nesta região. A mensagem

expressa de forma séria caracteriza os movimentos de abertura e fecho das professoras. O modo brincalhão alterna com o sério nas intervenções dos aprendentes nos debates em que eles consideram o momento aula de PLE/2 como sendo um palco de teatro

/ A23 – Waw! / /A36 – Duu senhora! /,
(Extractos da transcrição da gravação Gr A)

e a utilização da língua materna desempenha um papel regulador das produções discursivas

/ A31 – Déque loulene tonton Aly! /.
(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Instrumentalities

A partir das gravações transcritas das aulas de **3e** e **TLe**, descobrem-se vários códigos usados pelos aprendentes para participar nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos e debate. Além do Português, foram utilizados enunciados em Francês,

/ A3 – As vezes o fenómeno da da poligamia torna de mais em mais e depois de muitas problemes dentro da unidade. /, (Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Inglês

/ A35 – Madame! O Islam diz que homem não pode amar todos, mas ele devé, devé-se, devé-se, deve-se respeitar elle, mas a religião não diz que ele deve-se amar elles, it's não... /,
(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

Espanhol

/ A13 – Porque a coração não pode gostar muitos mulheres por isso marido vai informar a mujer que ele gosta mais seus crianças isso gera das querelas entre as mulheres [X] /,
(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Wolof

/ A5 – lala beuque wakh? /,

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

e uma mistura de Português-Francês

/ A4 – “ ciência precisa, que tem as suas regres ...” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

provocando uma má pronúncia da língua alvo. Em consequência desses procedimentos, transferências de estruturas e regras francesas integram as elocuições dos aprendentes.

Norms of interaction and interpretation

As normas de interacção nesta região são estabelecidas pelas professoras quem distribuem a palavra ao mandar falar antes de avaliar as construções discursivas dos alunos. As normas de interpretação repousam sobre a avaliação linguística das produções discursivas dos intervenientes podendo ser traduzida em manifestações sociolinguísticas tais o uso do

Wolof

/ A35 – Senghora!

A36 – Duu senghora! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

/ P – Sim!

A3 – Mulher copiar o outro amiga, [_]

A25 – copiar moy lan? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

marcadores linguísticos

/ P – Samba Seydi! [X...]

As – Madame! Madame! Senhora!

A10 – “É importante que fique.”

P – “que fique”. “Convém que vocês vir cá à tarde.” Birame Bà!

O aluno escreve a resposta no quadro.

A9 – lh! Madame! Madame!

P – Presente do conjuntivo! Qual é o verbo? É o verbo [_] /

(Extracto da transcrição da gravação Gr A)

e marcadores não-linguísticos

/ A27 – O Coran

T – // // risos

P – Esperam! Deus, Deus diz que homem muçulmano pode ter até quatro mulheres mas quando?

A23 – Quand?

A29 – Bou dé poocebi disnaa!

T – // // risos. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B')

/ P – Ah! São doentes! Pode ser! Sim!

A38 – A última geração das mulheres são muito linda.

T – // // risos.

P – E a primeira geração? Como é? Feia? Não é [X]. Vamos para aqui. Eu vou dar a palavra ao Senhor Ndiaye. /

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

A transferência de regras e estruturas francesas e da língua materna constitui a forma mais utilizada pelos aprendentes para adaptar verbalmente suas elocuições através de empréstimos e de mistura do Português ao Francês. As informações recolhidas junto das professoras revelam que a "*Tradução*" e a "*Imitação*" constituem procedimentos de participação nas aulas de PLE/2 em **3e** e **TLe**. Neste sentido, as assimilações e interferências fonéticas figuram nas formas eleitas pelos aprendentes assim como a mudança de língua (Inglês e Espanhol) como recurso para superar dificuldades lexicais.

Genre

Nas fases de apresentação e exploração de conteúdos, as actividades giram em volta da explicação lexical e de compreensão linguística. Esta reside numa procura de respostas às perguntas colocadas acerca de algumas partes do texto em estudo.

Nos debates, a representação dos conhecimentos sociais e linguísticos adquiridos marcam a produção discursiva dos aprendentes que contextualizam sua linguagem composta pela língua alvo e traços culturais

/ A18 – Porque há muitas mal-entendidos causados pela invajam "nakharal" /.

(Extracto da transcrição da gravação Gr B)

Sempre presente, a conversação informal é um meio pelos aprendentes terem, às escondidas, discussões privadas no decorrer das actividades.

5.2.2 - Saint-Louis (TLe C)

Setting and scence

A sala de aula de PLE/2 da **TLe C** apresenta uma diversidade étnica na qual domina o Wolof com 65,51% seguido do Pulaar (27,58%), do Serere e do Bambara (outra) com 3,44% cada. É uma sala espaçosa onde um público de 29 aprendentes, sentados em mesas alinhadas em fileiras, estão perante um professor que, em pé, apresenta e explora os conteúdos de um texto colocando perguntas. Com vaivéns entre as fileiras e a sua mesa colocada em frente dos aprendentes, o docente não mudou a organização física da sala de aula que mantém a disposição tradicional.

O tempo discursivo é de 34 minutos e 5 segundos para uma aula de 1 hora marcada por um discurso pedagógico perturbado por momentos de silêncio na fase de apresentação e exploração de conteúdos, nas solicitações do ensinante, e pela entrada na sala de aula de um auxiliar de educação tentando resolver uma situação de indisciplina escolar constatada num aprendente numa aula precedente.

Participants

A organização física da sala de aula de PLE/2 na turma de **TLe C** caracteriza-se pela presença de professor em frente de 29 aprendentes. As diferenças de estatuto vêem-se no tempo de fala, através de movimentos de abertura, solicitação e fechamento (ver quadro a seguir) que deixam pouco espaço aos aprendentes para se afirmarem.

Quadro 94
Distribuição dos movimentos produzidos pelos
alunos e professores na turma de TLe C na região de Saint-Louis

		Movimentos				
Turma	Intervenientes	Abertura	Resposta	Fecho	Total	%
TLe C	Professor	65	1	21	87	62,59
	Alunos	1	51	-	52	37,41
	Total	66	52	21	139	100

Partindo dos dados em cima explicitados, constata-se que os papéis social e institucional de falante se destinam ao ensinante que, no decorrer da aula, conserva as suas funções de transmissor de conhecimentos, modelo de uso da LE e representante das normas a ensinar, produtor de discursos para exposição ou descrição do objecto para ensinar e avaliador de produção discursiva.

Os aprendentes, naturalmente receptores/interlocutores passivos, desempenham papéis de aquisidores de conhecimentos, consumidores de normas linguísticas. É pois, uma aula em que não houve alternância de papéis dos intervenientes.

Ends

Perante os objectivos de apresentar e explorar conteúdos pelo ensinante, os aprendentes procuram respeitar as normas fonológicas da leitura do texto em estudo antes de proceder à produção de respostas às perguntas relativos à compreensão do texto referido.

Act sequence

A estruturação da aula de PLE/2 na turma de **TLe C** assenta num sistema “abertura – resposta – avaliação” controlado pelo professor que monopoliza e distribui a palavra permitindo-lhe realizar mais movimentos (87 repartidos entre abertura, 65; avaliação, 21 e resposta, 1) de que os alunos respondedores (51 movimentos de resposta e 1 de abertura). Esta organização justifica-se pela actividade de apresentação e exploração de conteúdos desenvolvida em que cabe ao professor o papel de dirigir o andamento da aula. Assim, frases interrogativas

/ P – “Escravidão. Uma praga que persiste.” Quem vai ler o texto? Sim! /,

/P – más condições de vida! [_] Têm em comum más condições de vida, condições de [X] [X] [_] [X] mas têm condições [X] [X] mas também há uma diferença entre escravos dos tempos, séculos passados e escravos dos tempos modernos. Aqui, geralmente constituem por homens fortes e hoje em dia constituem por crianças e mulheres. [X] o texto: “os escravos de hoje têm uma história muito dolorosa”, depois “os escravos de hoje são principalmente crianças e mulheres obrigados a trabalhar.” Antes, os escravos do século passado [X] escolhem homens, braços fortes e hoje escolhem crianças ou mulheres. Então o que vamos fazer na nossa comparação? [_] Sim! [_] O que vamos dizer na nossa resposta? /

instrutivas

/P – uma praga [_] [X] [X] maldição, flagelo, um flagelo. Flagelo significa em Francês?

A13 – [X X X]

P – Hum! [X] Hum!

A14 – fléau!

P – Fléau! Sim! Uma praga, uma maldição, uma calamidade, ou um flagelo. “Escravidão. Uma praga que persiste” quer dizer [_]

A15 – Uma maldição [_]

P – Vocês têm já o sentido de servidão, de escravidão ou servidão porque a escravidão [X] vocês têm também a palavra escravatura [X] comércio de escravos. Escravidão, servidão/maldição persiste. Verbo persistir /

e avaliativas

/ P – Uma forma de servidão praticada pelo mundo, através do mundo. Sim! Outra resposta possível? [_] Sim! Tall! /

caracterizam as elocuções do professor.

Para além da repetição de enunciados mal pronunciados, as elocuções dos aprendentes distinguem-se principalmente pela reprodução de algumas partes do texto em estudo

/ A20 – Os escravos, [o aluno vai ler uma parte do texto] “os escravos dos séculos passados pensam nos navios negreiros, aqueles embarcações precárias de madeira, com o porão apinhado de escravos assustados, confinados num espaço exíguo, em imundície quase inimaginável” e os escravos dos tempos modernos “são principalmente crianças e mulheres, obrigados a trabalhar duro tecendo tapetes, construindo estradas, cortando cana ou mesmo como prostitutas.” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr C)

Key

A mensagem é expressa de forma séria nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos. Os aprendentes empenham-se a comunicar de modo correcto apesar de dificuldades linguísticas de que estão confrontados.

Instrumentalities

A partir do canal oral gravado e transcrito da aula de **TLe C**, regista-se um número considerável de códigos utilizados pelos aprendentes para participar nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos. Além do Português, utiliza-se enunciados em Inglês, Wolof e uma mistura de Português-Francês provocando uma má pronúncia da língua alvo. Em consequência desses procedimentos, transferências de estruturas e regras francesas integram as elocuições dos aprendentes.

Norms of interaction and interpretation

No gozo do seu duplo estatuto, o professor estabelece as normas de interacção baseadas no seu poder de deter e distribuir a palavra no decorrer da actividade de apresentação e exploração de conteúdos.

Baseando-se na adequação linguística, o professor realiza processos de avaliação para interpretar as produções discursivas dos aprendentes nas quais se destaca a transferência de regras e estruturas francesas e da língua materna constituindo a forma mais utilizada para adaptar verbalmente suas elocuições ao misturar o Português com o Francês. Esta nota confirma a informação recolhida junto do docente da turma que indica a "*Tradução*" como principal procedimento dos aprendentes para participar nas aulas de PLE/2 em **TLe C**. As assimilações e interferências fonéticas figuram nas formas eleitas pelos aprendentes, assim como a mudança de língua (Inglês) como recurso para superar dificuldades lexicais.

Genre

Nas actividades de apresentação de conteúdos, a leitura aparece como momento de avaliação da pronúncia dos aprendentes que não conseguem bem articular alguns enunciados. Instaura-se a repetição dirigida pelo ensinante, modelo linguístico.

Nas fases de exploração de conteúdos, a reprodução de algumas partes do texto em estudo como respostas às perguntas colocadas traduz a expressão dos conhecimentos adquiridos.

São tarefas comunicativas influentes da reprodução discursiva dos alunos marcada por momentos de má pronúncia, adaptação verbal, e interferências linguísticas.

5.2.3 - Ziguinchor (3es D, D' e TLe E)

Setting and scence

Tratando-se de uma região onde existe uma diversidade étnica dominada pelos Diolas, as turmas visitadas confirmaram esta configuração com uma forte representação desta etnia (67,46%) ao lado do grupo Outra (Manjack, Mancagne, Balante, Crioulo guineense) com 18,07%. As aulas de PLE/2 decorrem em salas espaçosas onde actuam ensinantes e aprendentes. A organização física do espaço aula manteve a disposição tradicional embora houvesse diferentes actividades pedagógicas.

Em **3e D**, o lugar do professor é ocupado por um grupo de aprendentes que apresenta um trabalho de casa. Este grupo coloca-se em frente dos colegas sentados em mesas alinhadas em fileiras paralelas. Apesar do número de alunos (42), registaram-se sequências de interacção verbal entre o grupo de apresentadores e o grupo turma. Assim, o tempo discursivo representa 31 minutos e 36 segundos de uma aula de 45 minutos caracterizada por momentos de solicitação do público aprendente, do barulho do ambiente envolvente e de hesitação dos apresentadores.

Em **3e D'**, a organização do espaço aula é da autoria do ensinante que manda alunos (grupo de dois) dramatizarem diálogos entre encarregado de educação e docente de português. Sob a sua supervisão, os alunos montam cenas em frente da turma na perspectiva de produzir discursos. O tempo dessas encenações durou 9 minutos e 32 segundos em que se notaram momentos de hesitação dos actores, e risos do público.

Também na turma de **TLe E**, a organização do espaço de aula de PLE/2 apresenta uma disposição tradicional com o ensinante em pé posicionado em frente de 41 aprendentes sentados em mesas alinhadas em fileiras paralelas. A postura do ensinante em **TLe** evidencia o seu papel de transmissor e solicitador em frente dos aprendentes receptores e respondedores. O tempo discursivo é de 28 minutos e 33 segundos para uma aula de 1 hora marcada por momentos de silêncio após as solicitações do docente durante a apresentação e exploração de conteúdos.

Participants

A organização física da sala de aula de PLE/2 em **3e** e **TLe** desta região mostra 2 docentes em frente de 125 aprendentes. - O tempo de fala é dominado pelos professores através de movimentos de abertura, solicitação e fechamento (ver quadro a seguir) nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos deixando assim pouco espaço aos alunos. Estes conseguiram dominar mais tempo e espaço de actuação na actividade de debate em que se registou uma forte taxa de movimentos de abertura e resposta.

Quadro 95
Distribuição dos movimentos produzidos pelos
alunos e professores em turmas de 3e e TLe na região de Ziguinchor

		Movimentos				
Turmas	Intervenientes	Abertura	Resposta	Fecho	Total	%
3e D	Professor	59	5	56	120	45,28
	Alunos	46	97	2	145	54,72
	Total	105	102	58	265	100
3e D'	Professor	14	1	13	28	25,22
	Alunos	37	43	3	83	74,78
	Total	51	44	16	111	100
TLe E	Professor	74	-	35	109	73,65
	Alunos	-	39	-	39	26,35
	Total	74	39	35	148	100

A partir da organização física descrita em cima, a aula de PLE/2 em Ziguinchor mostra a conservação de papéis dos intervenientes. Os papéis social e institucional do docente evidenciam a sua função de transmissor de conhecimentos, modelo de uso da LE e representante das normas a ensinar, produtor de discursos para exposição ou descrição do objecto a ensinar, e de avaliador de produção discursiva.

Os aprendentes naturalmente receptores/interlocutores passivos desempenham papéis de aquisidores de conhecimentos, consumidores de normas linguísticas. Estas considerações dizem respeito aos contextos de apresentação e exploração de conteúdos realizados pelo(s)

professor(es). Por outro lado, a actividade de apresentação e exploração efectuada por um grupo de alunos em **3e D** em que se anota uma mudança de estilo ou registo discursivo resultante dos papéis desempenhados que transportam consigo “formas de falar” (Tusón, 2003:82) como descrita nos extractos a seguir:

/ **A7** – O que significa atra, “atrapalhado”?

P – “atrapalhado”! Sim! Ça vient du ver [_]

A1 – “atrapalhado”!

P – Sim! Ça vient du verbe “atrapalhar”

A1 – se troubler

A8 – gêner

P – Ok! Il faut prendre note, hein!

A1 – Tu poses après tu ne suis pas!

P – Alphonse! Tens que seguir! Sim! Chuut!! /

/ **A18** – O que significa “lugar”?

P – C’est déjà expliqué! Tu ne suis pas!

A1 – On l’a expliqué. Tu ne suis pas tu n’écoutes pas! Il faut suivre! Oui, Bâ! /

Fazendo parte do grupo de apresentadores, o aluno **A1** desempenha um papel regulador de actividades ao expressar de forma autoritária para chamar atenção seus colegas distraídos.

No entanto, nas actividades de debate, os papéis sociais foram temporariamente alterados. Os aprendentes sob a vigilância do docente desempenham funções de apresentadores. Ocupavam mais tempo e espaço de fala com movimentos de abertura e solicitação, geralmente reservados ao ensinante. Combinaram funções de falantes e ouvintes ao alternar frequentemente suas posições de locutores em interlocutores como explicitado na passagem seguinte:

/ **A2** – O professor de Português na Lisboa, mas eu quero que tua filha sou na minha [_]

A5 – Escola!

A2 - na minha escola.

A3 – Ah! És o professor de Marie!

A2 – Sim! Sim!

A3 – Como está?

A2 – Está bem!

A3 – Como, como se passa escola de Portugal? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Ends

Nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos em que os objectivos se centram na exposição e explicação, os aprendentes procuram comunicar utilizando os conhecimentos lexicais adquiridos. Esta comunicação baseia-se na reprodução de termos soltos e palavras de outra língua para contextualizar os discursos.

Nas actividades de debate/diálogo em que o objectivo é comunicar em língua alvo sobre um tema proposto pelo ensinante, os aprendentes tentam expressar-se ao usar formas de interlínguas que são meramente transferências de regras e estruturas da língua oficial.

Act sequence

Na **3e D** a organização da interacção revela uma configuração singular centrada em movimentos de apresentação e de resposta realizados pelo grupo de alunos palestrantes, de solicitação efectuados pelos alunos, e de fecho feitos pelo professor como indica o enunciado a seguir:

/ **A2** – Que significa “esqueceu-se”?

P – Esqueceu-se!

A3 – esqueceu-se! Signifier, oublier, se perdre

P – Ça vient de “esquecer-se” [_ _] oublier. Sim! Rapidamente! Os outros! /

/ **A6** – O que significa “lembrar”?

P – “lembrar”, sim!

A1 – se souvenir, se souvient

P – se souvenir ou se rappeler /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D)

É de notar que nestes enunciados, as elocuições dos aprendentes perante o grupo de palestrantes ficam marcadas por perguntas curtas centradas no pedido de informação lexical que será de seguida avaliada pelo professor.

Quanto à aula de **TLe E**, a estruturação da interacção reside no esquema estabelecido pelo docente fazendo movimentos de abertura (74) e fecho (35) condicionando os aprendentes a movimentos de resposta (39).

No entanto, na **3e D** e **TLe E**,

frases interrogativas

/A2 – Que significa “esqueceu-se”?

P – Esqueceu-se!

A3 – esqueceu-se! Signifier, oublier, se perdre

P – Ça vient de “esquecer-se” [_ _] oublier. Sim! Rapidamente! Os outros!

A4 – O que significa “lembra”?

A1 – Euh!

P – significa!

A5 – O que significa “houvesse”? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/P – Hum! Hotelaria! Hotelaria não é construção civil, é um trabalho simples mas não é construção civil. Construção! Construção! Construção civil! O quê é?

A9 – [X-X-X]

P – Hum! Hum! O que é que fazem? Quando se fala de construir, pensa-se em que tipo de trabalhadores precisamente? Quando se fala de construir? /,

(Extractos da transcrição da gravação Gr E)

instrutivas

/A5 – “O doente foi e hospital”

P – Foi!

A5 – “e hospital”

P – Não é “e”, é “a hospital”! Não é inglês!

A5 – “a hospital”

P – Sim! /

/ A5 – O que significa “houvesse”?

A1 – U!

A5 – “houvesse”

P – “houvesse” é o verbo, é o verbo conjugado no imperfeito do conjuntivo. Sim! /

/A1 – Cheikhna!

A12 – O que significa “lugar”? “lugar”?

A1 – “lugar”! une place /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D)

/P – Desempregados! Um desempregado é uma pessoa que trabalha? Hein! Eles, estes trabalhadores são portugueses e trabalham na Suíça, hein!

As – Emigré

P – E [_]?

A3 – Emigrante!

P – São?

A3 – Emigrantes!

P – São, são emigrantes. Pronto! Para, para Portugal, essas pessoas são emigrantes mas para a Suíça são imigrantes. Está! Portanto, porque emigrante vem de emigrar. Emigrar é sair do seu país para outro país, não é! Ok! Portanto, e para o país acolhedor, país que recebe essas pessoas, essas pessoas são imigrantes porque entram no país. Pronto! Ok! E então, em geral, em geral, essas pessoas trabalham em que sector? Quais são os sectores em que essas pessoas trabalham? Quais são os sectores, que tipo de trabalho é que essas pessoas costumam fazer? Em geral, o que é que essas pessoas fazem como trabalho no país? /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

e avaliativas

/ **P** – Sim! Mais ils ont bien maitrisé le vocabulaire, hein! Sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

/ **P** – [X] Quais são as razões em geral que levam uma pessoa a emigrar? Uma pessoa a abandonar a sua, a sua terra para ir tentar a sorte noutra terra? Sim!

A14 – [X] a pobreza

P – Sim! Pode ser a pobreza, ok! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

caracterizam as elocuições dos ensinantes e do grupo de alunos nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos.

Pelo contrário à turma de **3e D'**, os diálogos entre dois alunos dramatizando uma troca de palavras entre encarregado(a) e docente de Português ficam caracterizados por um ritmo binário/dialéctico composto por pergunta e resposta como se nota no enunciado a seguir:

/ **A2** – Sou o professora na [_]

A3 – Professor!

A2 – O professor de Português na Lisboa, mas eu quero que tua filha sou na minha [_]

As – Escola!

A2 - na minha escola.

A3 – Ah! És o professor de Marie!

A2 – Sim! Sim!

A3 – Como está?

A2 – Está bem!

A3 – Como, como se passa escola de Portugal?

T – // // risos

P – Sim! [_] Tens que falar para, para convencer sobre a escola, a importância da escola. [X] Rapidamente! O tempo está a passar!

A2 – A escola tem uma boa importância quando ele, ela permitir educar, educar os, os, as crianças e também os jovens e outra. /

Para além das intervenções do professor, dando directivas

/A3 – Como, como se passa escola de Portugal?

T – // // risos

P – Sim! [_] Tens que falar para, para convencer sobre a escola, a importância da escola. [X] Rapidamente! O tempo está a passar! /,

não se regista movimentos de fecho/avaliação. Por outro lado, no decorrer das actividades de debate, o conteúdo das elocuições dos aprendentes resume-se numa representação dos seus conhecimentos sociais traduzidos em interlíngua como indica os seguintes enunciados

/ A3 – Porque o lugar da rapariga está na casa e não para escola. /

/ A6 – Pas importância tem, pas importância tem pas importância tem a filha na escola

A5 – importância de tem porque oss

As – os! /

(Extractos da transcrição da gravação Gr D')

Key

De modo geral, a mensagem é, de forma séria, expressa pelos intervenientes no decorrer das aulas; mesmo perante as dificuldades linguísticas, os aprendentes empenham-se a comunicar de modo correcto.

Instrumentalities

Partindo do canal oral gravado e transcrito das aulas de PLE/2 nesta região, contabiliza-se um número considerável de códigos utilizados pelos aprendentes para participar nas actividades de apresentação e exploração de conteúdos. Além do Português, utiliza-se enunciados em Francês

/ A17 – Par exemple, Tchad. Hissène Habré! /,
(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

Inglês

/ A5 – “O doente foi e hospital” /,
(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Crioulo guineense

/ A4 – “Quem é Ngunga?” Ngunga é minino /
(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

e uma mistura de Português-Francês

/ A14 – Para, para amelhorar [_] /,
(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

provocando uma má pronúncia da língua alvo. Por conseguinte desses procedimentos, transferências de estruturas e regras francesas integram as elocuições dos aprendentes ocasionando um mau uso da língua alvo

/ A5 – ser um dia um grande, um grande pessoa /.
(Extracto da transcrição da gravação Gr D')

Norms of interaction and interpretation

As normas de interacção estão na posse dos apresentadores de actividades das aulas visitadas. Na **3e D**, cabe a um grupo de alunos distribuir a palavra sob a vigilância do professor enquanto na **TLe C** o docente estabelece regras assentes no sistema “pergunta – resposta – avaliação”. Na **3e D'**, não se observa normas de interacção no decorrer das cenas de dramatização em que pertence a cada dialogante intervir sem pedir a palavra provocando assim trocas de papéis constantes.

Sendo a adequação linguística o quadro de referência partilhado entre os intervenientes, a avaliação permite interpretar as produções discursivas singularizadas pela transferência de regras e estruturas francesas entendida como a forma mais utilizada pelos aprendentes para

adaptar verbalmente suas elocuições ao misturar o Português ao Francês. Esta nota confirma a informação recolhida junto do ensinante da turma que indica a “Tradução”, a “Imitação” e a “Dedução” como procedimentos de participação nas aulas de PLE/2 em **3e** e **TLe**. As assimilações e interferências fonéticas e lexicais figuram nas formas eleitas pelos aprendentes assim como a mudança de língua (Inglês e Crioulo) que é um recurso para superar dificuldades lexicais.

Sendo ferramentas usadas pelos aprendentes para interpretar os desvios de língua-alvo, os marcadores linguísticos e não linguísticos regulam as interações como se indica os extractos a seguir:

/ **P** – Sim! Pode ser a pobreza, ok!

A14 – Manque d’emploi

As – // // risos

P – Pobreza, sim! /

(Extracto da transcrição da gravação Gr E)

/ **A2** – Sou o professora na [_]

A3 – Professor!

A2 – O professor de Português na Lisboa, mas eu quero que tua filha sou na minha [_]

As – Escola!

A2 - na minha escola.

A3 – Ah! És o professor de Marie!

A2 – Sim! Sim!

A3 – Como está?

A2 – Está bem!

A3 – Como, como se passa escola de Portugal?

T – // // risos /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D’)

/ **A15** – O que significa remedigo?

A1 – Euh!

P – “remédio” /

(Extracto da transcrição da gravação Gr D)

Genre

Nas fases de apresentação e exploração de conteúdos, as actividades andam à volta da explicação lexical e de compreensão linguística. Esta consiste numa procura de respostas às perguntas colocadas acerca de algumas partes do texto em estudo.

Nos debates, a representação de conhecimentos sociais e linguísticos adquiridos marcam a produção discursiva dos aprendentes em que se nota desvios normativos. A reprodução de algumas partes do texto em estudo constitui muitas vezes a resposta às perguntas colocadas.

Conclusão

A concepção da comunicação, ligada ao processo de compreensão e de produção de enunciados cuja característica principal é o sujeito fazer interagir e evoluir seus conhecimentos em todos os domínios. Neste sentido, as interacções operam-se aos níveis lexical, sintáctico, semântico e pragmático (Culioli, 1990), havendo uma certa consciência da necessidade de tomar em conta não só a aptidão linguística do interlocutor, mas também do objectivo considerado e das condições de produção desta interacção, isto é, escolher estruturas adequadas, o género/tipo de texto, ter cuidado com as diferenças socioculturais e de geração, a estrutura da frase, o léxico, etc. Esta maneira de comunicar implica uma competência para representar os objectos do mundo aquando de uma construção discursiva. No caso do ensino-aprendizagem do PLE/2 em contexto exolingue e etnicamente diversificado, e considerando a “especificidade própria da aula de LE, em que o duplo estatuto da LE, enquanto objecto e meio de ensino, leva a que os alunos solicitados a agir num estado de quase total dependência linguística do professor” (Ana Araújo 2003: 25), a existência de uma “competência transitória” (Corder 1981: 16) especifica a linguagem dos participantes.

Para além disso, a descrição dos contextos situacionais das práticas discursivas por nível e região visitada feita através da abordagem etnográfica em que se confirmam (a configuração da comunicação na aula de PLE/2 já revelada anteriormente) os papéis conferidos aos diferentes participantes, excepto nos casos de cedência de tempo e espaço de fala e actuação pelo ensinante aos aprendentes. Apesar da diversidade de aulas gravadas em distintos ciclos (1 e 2º) das regiões visitadas onde se anota uma heterogeneidade do público aprendente e docente, não se verificou grande diferença de formas de falar, interagir e de comunicar excepto em 3e D no decorrer da apresentação e exploração de conteúdos feita por um grupo de alunos. Em suma, os estatutos sócio-pedagógicos dos actores mantiveram-se no decorrer das aulas e desta forma

conclui-se que é artificial a comunicação que se realiza no contexto escolar, visto que dentro da sala de aula os interlocutores já sabem de antemão quais os papéis que cada um deve desempenhar e toda a negociação possível está assente nos estatutos de cada um.

Conclusões

A caracterização dos contextos sociolinguístico e socioeducativo em geral e a das escolas e turmas em estudo em particular permitiu-nos obter dados sobre os lugares de ensino e identificar/apresentar os intervenientes da sala de aula (professores e alunos) de PLE/2 no Senegal.

Desta caracterização, destacam-se as instituições onde se ensina e aprende o PLE/2. A razão que presidiu à escolha de escolas em três regiões diferentes (Norte, Centro e Sul) foi um desejo de diversificar os dados do nosso *corpus*. Apesar da existência de infra-estruturas escolares (bibliotecas) levantada nos três grandes liceus (Blaise Diagne, Charles De Gaulle e Djignabo) das regiões visitadas, e de um importante número de aprendentes de PLE/2 em Dakar e Ziguinchor, nota-se uma falta considerável de manuais escolares escritos em Português e de materiais didácticos (dicionários, mapas, revistas, jornais, Cds, Dvds, etc.), o que constitui um factor limitador à promoção da língua portuguesa que tenta expandir-se para o Norte do país onde o ensino-aprendizagem encontra dificuldades para se impor no 1º ciclo (4e e 3e).

Se a região Norte não dispõe de um número satisfatório de aprendentes de PLE/2, a região Sul, pelo contrário, tem uma quantidade importante de alunos interessados na língua portuguesa. O motivo desta afluência explica-se, por um lado, pela geografia (proximidade da Guiné Bissau) e, por outro, pela história (presença portuguesa desde 1645 na Senegâmbia com a fundação da feitoria em Ziguinchor). Deste modo, o efectivo das turmas nesta região ronda os 40 e singulariza-se pelo domínio da etnia Diola e "Outras" (Balante, Mancagne, Manjack, etc.) sobre as outras (Wolof, Pulaar, Serère, Mandingue, Bambara, etc.), contrariamente ao Norte (Saint-Louis) e Centro (Dakar) onde o Wolof lidera nos alunos.

A presença dessas etnias na sala de aula é só o reflexo da população senegalesa cujos dialectos constituem meios identificadores das pessoas e das regiões.

Outro elemento saliente nos dados consiste na idade avançada dos aprendentes que na maioria tem mais do que é exigido tanto no 1º como no 2º ciclo, o que nos leva a concluir que as turmas contêm mais aprendentes adultos do que adolescentes, aspecto que não influenciou o nível da linguagem das aulas.

No conjunto desses aprendentes, estão representados vários estratos sociais, observados através das profissões e dos níveis de escolaridade dos pais, dos tipos de casa e dos tamanhos dos agregados familiares. Essas informações recolhidas junto dos alunos servem não para

identificar algumas correlações entre produção discursiva e nível social, mas para dar a conhecer a diversidade socioeconómica que compõe uma sala de aula.

Não tendo em conta do nível socioeconómico dos alunos, observa-se uma insuficiência generalizada de meios didácticos e uma falta de hábito de frequentar as bibliotecas escolares, o que compromete um contacto regular com o PLE/2 num país onde a música cabo-verdiana e guineense divulgada pela comunicação social permite à população ter acesso a uma pouca da cultura lusófona.

Desta configuração étnico-socioeconómica, anota-se que os alunos, através da tradução e imitação, adoptam e desenvolvem estruturas linguísticas marcadas tanto pelas línguas maternas como pelas curriculares para superar dificuldades de vocabulário, compreensão, pronúncia, gramática e leitura.

Esta situação não desanima os professores de PLE/2 empenhados a desenvolver o trabalho docente de ensino da língua portuguesa. São profissionais diplomados da antiga Escola Normal Superior e da FASTEJ cuja formação, de um ou dois anos conforme o nível (CAE-CEM, CAEM, CAES), se enquadra em três vertentes: formação teórica com o estudo teórico dos programas e instruções oficiais do ensino (médio e secundário), formação psicopedagógica e profissional, estudo da história de educação e trabalhos dirigidos no sentido de ilustrar a formação geral; formação metodológica e prática com aulas experimentais, parciais e completas, e estágio nas instituições escolares (Colégio e/ou Liceu); ética profissional e legislação escolar.

Não obstante a diversidade do tempo de serviço e ao considerar a aquisição de livros escritos em Português como sendo o apoio considerável para actualizar sua formação profissional, os professores dão a conhecer de um modo implícito a carência de materiais didácticos pessoais e institucionais. Esses manuais, tão desejados mas concebidos para “um público adulto heterogéneo europeu” (Ndiaye, 2006:84), evidenciam um problema de adaptação ao contexto exolingue de ensino-aprendizagem. Ao lado dessa preocupação recorrente e da consulta à internet como meio de actualização, a formação docente levanta uma questão sobre o acompanhamento e a supervisão pedagógica, estratégias pouco usadas pelos professores para se aperfeiçoarem, embora se organizem seminários regionais e nacionais de capacitação.

Neste sentido, a adesão à abordagem comunicativa provoca um desequilíbrio nos professores que, apesar da vontade manifestada, se encontram com problemas práticos para desenvolver esta metodologia.

Constituindo uma parte do nosso *corpus*, as informações recolhidas nos inquéritos submetidos aos alunos e professores principalmente as provenientes das escolas visitadas, ajudaram-nos a melhor entender outro tipo de informação obtida nos discursos produzidos nas aulas áudio-gravadas.

Para perceber este outro tipo de dados, tivemos que analisar a interacção verbal em aula de PLE/2 no Senegal. Ao adaptar o sistema de Bellack e al (1966), conseguimos descrever a interacção verbal na sala de aula de PLE/2 onde os movimentos se definem como intenções pedagógicas dos intervenientes. A pretensão de solicitar respostas aos alunos para a seguir as avaliar leva o professor a proceder a mais movimentos de abertura e fecho no decorrer da aula. Este cenário repete-se em quase todas as aulas áudio-gravadas, excepto naquelas em que as actividades se centravam na apresentação de um TPC seguida de um debate e numa dramatização de diálogos em que os alunos efectuaram mais movimentos de abertura.

Desta descrição, surge a evidência de regras da interacção verbal em aula de PLE/2 e estatutos dos participantes no processo de ensino-aprendizagem. Ao produzir mais movimentos, o professor monopoliza e distribui a palavra, controla a aprendizagem e, deste modo, domina o discurso da aula. Este domínio da palavra pelo professor de PLE/2 explica-se pelo seu duplo estatuto social (funcionário público) e pedagógico (detentor de saber e transmissor) que lhe confere um poder institucionalizado. Pelo contrário, os alunos não efectuando movimentos iguais aos do professor, aceitam seus estatutos de receptores e aquiredores de conhecimentos e reconhecem os do professor.

A produção desses movimentos fica então ligada aos estatutos dos intervenientes definidos no início e consolidados no decorrer da aula confirmando-se assim uma organização social pré-definida da interacção verbal.

Esta configuração torna-se mais fulcral se considerarmos a natureza dos movimentos realizados pelos actantes no decorrer da interacção. Através dos movimentos pedagógicos, conseguimos descrever as funções da linguagem baseando-nos na classificação proposta por Halliday (1973) e desenvolvida por Lundgren (1977) e Lidén (1977). O uso da linguagem, com a função avaliadora, instrucional e reguladora por parte do professor e representativa, instrumental e imaginativa por parte dos alunos, revela as intenções pedagógicas expressas na sala de aula de PLE/2.

Com as funções avaliadora, instrucional e reguladora, o professor goza dos seus estatutos social e pedagógico para controlar a palavra e instaurar regras de ensino-aprendizagem.

Num contexto exolingue etnicamente diversificado, em que o contacto com a língua portuguesa fora da escola é pouco frequente, os alunos têm um acesso limitado ao conhecimento e a sua linguagem caracteriza-se pela reformulação e paráfrase na expressão do conhecimento, pelo pedido da palavra para se exprimir e pelo recurso à imaginação, tornada possível pela cedência de espaços pelo professor. Que lhes permite tomar iniciativas para mostrar seu saber-fazer com a língua-alvo.

As funções da linguagem são estudadas não em relação com o estrato social mas com o estatuto definido para os actores que procuram afirmar-se no palco onde a desigualdade em termos de conhecimento é evidente. Apesar deste desequilíbrio de papéis e funções, os intervenientes estão envolvidos num processo de produção e recepção de enunciados numa relação dialógica que permite aos alunos ter espaço de actuação sob controle do professor.

Este controlo do espaço e tempo de aula de PLE/2 pelo professor evidencia-se no discurso pedagógico analisado com recurso ao sistema de Bowers (1980) que nos permite descrever a linguagem usada em aula de língua estrangeira através do “move” (ou movimento), entendido como unidade minimal de análise num enquadramento que envolve sete categorias (“Eliciting”, “Responding”, “Presenting”, “Organizing”, “Evaluating”, “Directing” e “Sociating”). A nossa opção por Bowers (1980) vai no sentido de verificar a distribuição das práticas discursivas para melhor descrever as formas de controlo e de regulação do discurso pedagógico, em que enunciados emitidos em diferentes línguas (materna, oficial e estrangeira) desempenham um papel relevante no processo comunicativo. Neste sentido, elaborámos quadros sintetizando a distribuição das categorias de comportamentos verbais dos diferentes intervenientes (professor e alunos) por nível e região visitada.

Os resultados obtidos revelam, por um lado, a maior frequência de “moves” (movimentos) realizados pelos professores e, por outro, o predomínio das categorias de “eliciting” e “responding” nos movimentos efectuados respectivamente por professores e alunos, o que nos permite considerá-los como movimentos orientadores da interacção verbal no contexto em estudo.

Para além disso, verifica-se a maior frequência de movimentos de “presenting”, “evaluating” e “organizing” por parte dos professores.

Partindo das cinco categorias mais representadas nas quais os professores lideram quatro, diremos que esta repartição resume a configuração do discurso em aula de PLE/2 em que os papéis de apresentador, solicitador, organizador e avaliador são desempenhados pela pessoa

dominadora da língua-alvo. Com seu número elevado de movimentos caracterizados maioritariamente pelas categorias de “eliciting”, “presenting”, “evaluating” e “organizing”, os professores concebem o ensino-aprendizagem do PLE/2 como um jogo de apresentação, solicitação, organização e avaliação de conhecimentos linguísticos dos alunos em que seu poder e controlo orientam todo o processo pedagógico.

O predomínio do uso da palavra pelo professor não se verifica apenas quando usa a língua-alvo. O exercício da autoridade do professor passa também pelo uso de um código reconhecido e acessível a todos, o Francês, língua oficial e parte integrante do repertório linguístico de todos intervenientes. O seu uso é visível no discurso dos professores, em qualquer das sete categorias, sendo que as de “Eliciting”, “Presenting”, “Organizing”, “Evaluating” e “Directing” manifestam os comportamentos verbais mais representativos.

O recurso, eficaz, ao Francês pelo professor para apresentar, solicitar, organizar, dar directivas, avaliar e até responder constitui uma actualização do discurso institucional, uma naturalização da ordem social (Fairclough 1985) e constitui uma estratégia para garantir a eficácia do seu controlo sobre os alunos. Assim, o discurso em Francês contribui para o reforço da dominação da “elite” (Bourdieu, 1982), representada pelo professor, sobre o grupo-alunos instalando desta forma uma desigualdade discursiva.

Num outro ângulo, esses papéis pedagógicos são reforçados pelos estatutos sociais dos agentes da interacção verbal no contexto senegalês em que se espera que o adulto, representante das normas educativas, afirme seu poder, tenha a liberdade de falar à vontade perante a criança, exigindo respostas às perguntas colocadas e controlando a troca de palavra. As regras socioculturais que regem a troca de palavra entre adulto e criança repousam sobre o respeito entendido aqui como o cumprimento de virtudes sociais, adquiridas num meio familiar em que reina o poder patriarcal, e que é transferido para o espaço aula traduzido numa elevada frequência de movimentos de apresentação, solicitação e avaliação, início e fecho das trocas verbais.

Por outro lado, o poder do professor manifesta-se também pela ocupação do tempo discursivo. O número elevado de movimentos em PLE/2 e LO realizados pelo professor reflecte-se na distribuição do tempo discursivo apesar da existência de variáveis tais como o “nível de escolaridade”, “idade” e “tipo de actividade”. Ao dominar o tempo discursivo e deixando pouca margem de actuação aos alunos, o professor consolida sua liderança em aula de PLE/2 tanto nos diferentes níveis como nas diferentes regiões visitadas.

Deste modo, a observação das exigências socioculturais por um lado e, por outro, a diferença de estatutos acompanhada por uma menor competência na língua-alvo condicionam a participação dos alunos na interacção verbal em aula de PLE/2, onde marcam sua presença sobretudo através de movimentos da categoria “responding”, a função a eles reservada, juntamente com a de socialização (“Sociating”), esta veiculada, na maioria das situações, em língua materna.

Assim, ao discurso directivo e instrucional do professor, opõe-se o discurso dependente e limitado dos alunos.

Esta configuração do discurso pedagógico em aula de PLE/2 no Senegal, independentemente do nível (3e e TLe) ou da região, é o reflexo das relações de um poder institucionalizado por uma ordem social singular.

Da análise dos movimentos distribuídos pelas diferentes categorias e do tempo concedido aos intervenientes, aparece uma desigualdade na distribuição das práticas discursivas dominadas pelo professor. Estes movimentos que configuram a prática de ensino-aprendizagem do PLE/2 no Senegal, efectuados em Português ou na LO, revelam práticas discursivas marcadas por formas de controlo do discurso pedagógico construído na sua grande parte pelo professor.

Nesta construção conjunta do discurso pedagógico, assente numa assimetria, é visível o recurso a várias línguas.

Na análise das práticas de interacção verificadas em 7 aulas distintas, de nível diferente (3e e TLe), verifica-se a presença da(s) língua(s) materna(s) e curriculares nas construções discursivas dos intervenientes. Na aula de PLE/2, enquanto contexto etnicamente diversificado, desenham-se os papéis contextualizadores dessas línguas na produção discursiva dos intervenientes.

A língua oficial e curricular – o Francês - adquirida de modo formal pelos alunos desde o ciclo fundamental serve de mediação para fortalecer as relações interpessoais e aceder à LE por um lado e, por outro, para regular o processo de ensino-aprendizagem.

Elementos da identidade cultural, as línguas maternas afirmam-se na sala de aula de PLE/2, entendida como um espaço social marcado por tensões assinaladas por elementos portadores de cargas culturais. O seu uso cumpre várias funções de regulação das interacções verbais e de aprendizagem, como salienta Ana Araújo (2003: 31): “... os enunciados que o professor e alunos produzem (total ou parcialmente) em LM, quer se trate de proposições completas, quer de fragmentos, operam como unidades de comunicação e interacção e, simultaneamente, como possíveis indicadores de necessidades relacionadas com o ensino e aprendizagem da LE em sala de aula.”.

Atente-se, no entanto, no caso do Crioulo Guineense, de base lexical portuguesa. O facto de ser língua materna de alguns alunos, numa dada região, não parece ter impacto na fluência em PLE/2 nas suas trocas verbais.

O Inglês e o Espanhol, línguas curriculares, aparecem esporadicamente na construção discursiva dos intervenientes como elementos compensadores de deficit linguístico.

Nota-se que as línguas maternas e curriculares em presença se completam num processo comunicativo que deixa aparecer uma educação plurilingue, em que se verifica uma forte presença do Francês, língua oficial, que constitui elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem do PLE/2.

Esta diversidade linguística num clima de proximidade singulariza a aula de PLE/2 enquanto contexto intercultural em que prevalecem o reconhecimento e a aceitação das manifestações e elementos culturais identificadores da comunidade de pertença dos indivíduos (tais como os nomes próprios dos alunos - Samba, Isma, Mbaye, Sall, Tassirou, etc -).

O diálogo das culturas na aula de PLE/2, em que são convocados os conhecimentos, as experiências, as vivências culturais e sociais dos intercomunicantes, veicula uma dimensão intercultural das práticas didácticas nas quais concessões linguísticas caracterizam um novo modo de olhar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Trata-se de ter uma visão positiva da pluralidade linguística e cultural vigente na sala de aula de LE onde a compreensão mútua permite superar as dificuldades expressivas decorrentes da reconstrução de competências linguísticas marcadas por variações estilísticas.

Estes fenómenos linguísticos podem colocar os intervenientes numa situação de choque cultural quando não conhecem as normas, os valores e hábitos à sua volta e não conseguem aplicar os seus costumes no novo contexto em que se encontram (Ndiaye, 2008:12). Deste modo, a dimensão social que ocorre na sala de aula de PLE/2 cria novas situações na relação com a nova língua que participa na transformação dos seus ocupantes em agentes híbridos que misturam dois ou mais discursos e/ou estilos.

O fenómeno do hibridismo manifesta-se em duas formas: por um lado, na presença de traços da língua materna, perceptíveis em termos de interferências que afectam a língua-alvo/estrangeira revelando a dimensão intercultural, por outro, na marca cultural que se verifica na confusão de estatutos conferidos ao professor dando-lhe possibilidade de misturar os papéis.

A capacidade de linguagem de ser simultaneamente a mesma e diferente instaura então uma postura de versatilidade nos actores envolvidos num processo de comunicação configurada de uma forma singular.

Sendo estratégia de aprendizagem, a comunicação contribui para o desenvolvimento de outras formas de acesso à língua alvo. Estas formas intermediárias, chamadas interlínguas, de que a transferência é uma das características, esboçam estruturas próximas das de línguas maternas e/ou oficial e alvo.

Assim, a ocorrência de fenómenos linguísticos tais como as interferências sociolinguísticas, psicológicas e a generalização de estruturas, regras ou itens da língua denota uma certa habilidade linguística dos alunos em manusear os componentes das línguas em presença para tentar falar correctamente a língua alvo.

Perante a incompreensão de um ou mais itens, o recurso a estratégias de superação é promovido conforme o nível de conhecimento de cada aluno. Por conseguinte, a implicação numa realidade em constante mudança leva os alunos a evidenciarem um trabalho adaptativo, testemunha do seu poder criativo na construção discursiva em que se destaca um certo grau de autonomia num processo consciente de aprendizagem das regras linguísticas.

A digressão ocasionada com a introdução de fragmentos em língua materna no processo comunicativo desencadeia alguma capacidade dos alunos para manipularem o professor. Isto verifica-se em práticas discursivas, descritas através da abordagem etnográfica da comunicação, em que ocorre transgressão de fronteiras internas, alternância de papéis transformadores de formas de falar provocando uma mudança de estilo ou registo discursivo dos participantes.

A influência dos contextos sociolinguísticos desempenhou um papel determinante na produção discursiva da maioria dos alunos, tanto nos dois níveis como nas diferentes regiões visitadas, verificando-se que os discursos são regulados pelas normas sociais e educativas.

Tendo um acesso parcial, selectivo e seleccionado à língua alvo, e consoante os instrumentos usados, os alunos marcam suas representações por estratégias de transferência, adaptação verbal e generalização de estruturas e itens da língua alvo.

As normas de interacção e interpretação respeitam as regras sociais de conversa entre adulto e criança, e pouco variam conforme o tipo de actividade desenvolvida em aula.

A sequência de actos responde à forma clássica da interacção verbal em que o professor solicita e os alunos respondem, representando modalidades do conhecimento e revalidando desta forma o conteúdo contextual da comunicação.

A manutenção pelos participantes dos respectivos papéis conferidos, excepto em algumas situações de troca de palavra decorrida em actividades de diálogo entre alunos e de apresentação de TPC, é regra. A transgressão de fronteiras internas ocorre em raros casos de cedência de tempo e espaço à actuação dos alunos.

Temos aqui um conjunto de elementos esclarecedores da organização social e dos meios linguísticos usados neste contexto escolar de comunicação exolingue, em que o condicionamento imposto pela componente "Participantes" sobre o carácter das outras engendra problemas de intercompreensão considerados por Gumperz (1988) como marcadores de identidade do locutor ou para a construção da relação interpessoal.

Prevalece uma divergência de competência comunicativa na comunicação exolingue particularizada pela assimetria dos repertórios linguísticos dos diferentes intercomunicantes.

As estratégias discursivas enriquecidas por competências sociolinguísticas (marcadores simples linguísticos) e de aprendizagem (uso do Francês) utilizadas pelos aprendentes confirmam um relativismo e uma contextualização do desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes de PLE/2.

O desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos enfrenta constrangimentos na prática da língua alvo com o professor e na convivência com as culturas e línguas presentes na sala de aula, mas também temporais (insuficiência da carga horária semanal) e didácticos (falta de materiais). Essas situações de bloqueio conduzem à prática da tradução literal do Francês para o Português identificada várias vezes na nossa análise e colocam o debate sobre a utilização da metodologia comunicativa tão defendida pelos docentes.

Em consequência, nota-se uma diferença entre a opinião exprimida nos inquéritos e a realidade observada, pois a defesa pelos docentes da prática da abordagem comunicativa não correspondia ao que realmente acontecia na prática, onde se assistia a um contínuo domínio discursivo exercido pelo professor em sala de aula.

O poder do professor manifestado pelo predomínio do seu tempo de fala, verificado através do número elevado de movimentos realizados e da ocupação do espaço de actuação, denota a centração do ensino na sua pessoa, facto contrário à abordagem comunicativa que preconiza o aluno como centro da aprendizagem.

Por outro lado, as sessões de tradução em Francês evidenciam a prática do modelo versão/gramática desenvolvido no século XVIII e que consistia em traduzir palavra por palavra na língua materna do aluno. (Ndiaye 2006:7).

Essas considerações autorizam-nos a afirmar que a preocupação dos professores é o conhecimento da língua e não o desenvolvimento da competência comunicativa.

Em síntese, as aulas que constituem nosso *corpus*, embora, pelo seu número, não possam ser consideradas representativas, fornecem elementos esclarecedores e complexos sobre o discurso na aula de PLE/2 num contexto exolingue e etnicamente diversificado.

A avaliação das dificuldades linguísticas, discursivas tanto em quantidade como em qualidade, confirma a complexidade do processo comunicativo na aula de PLE/2 no Senegal em que se assiste a uma priorização das formas linguísticas em detrimento da comunicação verdadeira.

Neste nosso estudo procura-se descrever o processo comunicativo em aula de PLE/2 no Senegal, mas também informar os professores de PLE, PL2, PLNM sobre a relevância da análise do discurso da aula, enquanto instrumento de informação, formação e avaliação do ensino da LE. Nesta perspectiva, esboçamos a seguir algumas propostas didácticas para melhorar o ensino-aprendizagem do PLE, PL2 e PLNM e, algumas sugestões para futuros estudos.

Propostas didácticas

A análise dos resultados dos inquéritos dirigidos aos alunos revela uma quase inexistência de contacto regular com a língua portuguesa fora da escola, o que provoca graves deficiências linguísticas comprometendo o desenvolvimento da competência comunicativa em PLE/2. Preconiza-se a concepção de materiais didácticos para solucionar o deficit de manuais escolares escritos em Português adaptados às realidades locais que poderão também servir de suporte de ligação permanente com a língua alvo. Neste sentido, a questão da inadequação de manuais escolares escritos em Português poderá ser resolvida e, o incentivo à literacia ocupará um lugar importante nas formações inicial e continua dos docentes em que a lema deverá ser *A LEITURA PARA TODOS*.

As informações recolhidas nas transcrições de aulas gravadas permitiram-nos detectar os problemas linguísticos dos alunos e as estratégias usadas para contextualizar sua produção discursiva. Por isso, as actividades de capacitação dos professores e a formação inicial deverão incluir hábitos de análise do discurso da aula que constitui uma das estratégias de ensino e um dos métodos eficaz da supervisão pedagógica em ensino do Português.

O “Empowerment” é uma estratégia de gestão de projecto que consiste em mobilizar os diferentes intervenientes para uma tomada conjunta da decisão. Baseia-se na delegação de poderes de decisão ao procurar inculcar uma certa autonomia.

Aplicar esta estratégia em contexto de aula de LE é dar aos alunos o poder, a liberdade e a informação que lhes permitem tomar decisões e participar activamente na organização do espaço, do tempo e do saber. Ao abrir mão do controle centralizado, o professor partilha o poder com os alunos para promover rapidez, flexibilidade e capacidade de decisão da organização.

Na delegação de poder, não há perda de liderança e os processos ficam mais eficazes se os alunos se sentem mais úteis e envolvidos na tomada de decisão. É pois uma descentralização de poderes que criará maior motivação nos alunos e proporcionará maior liberdade de iniciativa.

Em suma, é fazer com que o poder circule, como defende Foucault (1980) em *Microfísica del poder*, “o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles.”

Se o discurso pedagógico é a manifestação do poder, há-de considerar que o exercício do poder passa pela partilha do direito à palavra, da responsabilidade. Exerce-se subtilmente mediante estratégias (manipulação, dissuasão, dissimulação) que consistem em dar a palavra aos seus interlocutores, abrir-lhes a porta do discurso. Assim, a palavra do outro torna-se a garantia do poder discursivo. Se o aprendente não fala, é porque o docente não consegue impor o seu poder de mandar falar. Pois, o poder passa pelo respeito do saber do outro, pelo reconhecimento que este tem algo para dizer, por estratégias discursivas de motivação e de atribuição da palavra e isso conduz à co-construção de um saber comum e partilhado.

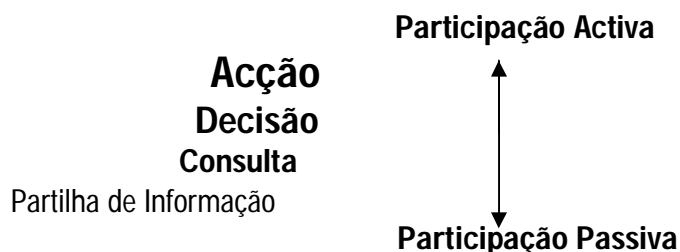
Motivar os alunos senegaleses a comunicar é ajudá-los a libertarem-se de algumas virtudes sociológicas tais como o “kersa” (pudor no sentido de vergonha), o “yar” (educação no sentido de timidez; atitude de uma pessoa que não toma a palavra de forma espontânea) e o “soutoura” (discrição pudica, reserva). Essas virtudes impõem aos alunos uma “disciplina discursiva” (Kerbat-Orecchioni, 1995) mas bloqueiam suas intervenções esporádicas entendidas como interrupções (estratégias eficazes para certos tipos de interacção – exolingue didáctica), sinónimas de falta de respeito para com a pessoa com quem (o professor) falam.

Motivar os alunos é também colocá-los numa situação concreta, conhecida, vivida na sua experiência extra-escolar, pois, podendo “logicamente” melhor mandar nascer uma necessidade de expressão. (R. Legrand-Gelber 1977). Neste sentido, haverá que considerar a aula de PLE/2 como contexto de literacia em que se “... deve proporcionar a interacção que convoca as

experiências, os conhecimentos, as vivências culturais e sociais dos alunos e do professor, e interpela outros elementos novos, digamos “extraculturais visando a formação de uma nova identidade com a integração de novas maneiras de se comportar, de falar, de escrever, de agir, de ler, etc.” (Ndiaye, 2006:108-109)

Com as abordagens participativas, promove-se a motivação, a eficiência e a autonomia e o seu impacto no desenvolvimento das competências comunicativas verifica-se através da Intensidade de Participação descrita da forma seguinte:

- Partilha de Informação: Nível Mínimo de Participação, consistindo, normalmente, em manter os alunos informados (fluxo unívoco de informação);
- Consulta: Existe diálogo entre professor e alunos, o que não significa, contudo, que o mesmo tenha influência no processo de decisão (fluxo biunívoco de informação);
- Decisão: A participação atinge um patamar significativo quando os alunos (individuais ou grupo) têm um envolvimento efectivo no processo de tomada de decisão, tendo a autoridade e a responsabilidade para o poder fazer;
- Acção: O patamar mais elevado de participação. Reflecte a capacidade de iniciar, de per si, novas acções, evidenciando de elevados níveis de auto-confiança e de empowerment e a existência de capacidade de gestão e organizacional.



Sugestões para outros trabalhos que permitam o aprofundamento deste estudo

Seria desejável o desenvolvimento de estudos que permitissem o aprofundamento de aspectos que, por razões já explicitadas, não pudemos concretizar.

Nosso estudo sofreu algumas limitações condicionantes da homogeneização do *corpus*. Trabalhámos com alunos dos primeiro e segundo ciclos (3e e TLe) com o objectivo de descrever o processo comunicativo na aula de Português, Língua Estrangeira/Segunda. Estava prevista uma longa estadia em terra senegalesa para poder estar um mês, pelos menos, em cada região no sentido de acompanhar as actividades das turmas seleccionadas. Seria, porventura, relevante conhecer melhor o dia-a-dia de uma turma para poder escolher actividades pedagógicas em que se realizam mais movimentos dos alunos, observar a evolução/desenvolvimento dos alunos em

matéria de aquisição e aprendizagem e verificar até que ponto podem existir correlações entre resultados de ensino (produções discursivas, comportamentos linguísticos) e características pessoais (atitudes) dos intervenientes na sala de aula de PLE/2.

Também seria desejável criar condições para observar o mesmo tipo de actividades em cada turma seleccionada de forma a haver maior conformidade na análise dos comportamentos linguísticos dos intervenientes.

Finalmente, podemos considerar que uma maior eficácia na recolha de informações passaria também por uma diversidade de instrumentos adequados à colheita. Neste sentido, combinar gravações áudio com vídeo permitiria compensar falhas e perdas de dados notadas nas transcrições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOR, E. (2001). Didáctica do Português: fundamentos e metodologias. 6ª ed. Lisboa: Educação hoje. Texto Editora.
- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. (1991). Focus on the Language Classroom: an Introduction to Classroom Research for Language Teachers. Cambridge University Press. Cambridge.
- ANDRADE, A. I. O. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (1992). Didáctica da língua estrangeira: o ensino das línguas estrangeiras; orientações para uma abordagem comunicativa. Lisboa: ASA.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2002). Processos de interacção verbal em aula de Línguas – Observação e Formação de Professores. Lisboa: IIE.
- ANDRADE, A. I. & ARAÚJO e SÁ, M. H. (2003). “Análise e construção da competência plurilingue – alguns percursos didácticos” In A. Neto e tal, Didáctica e metodologias de educação: Percursos e Desafios/ [Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias da Educação ...] Évora: Universidade de Évora, Departamento de Pedagogia e Educação, pp. 489-456.
- ANDRE-LAROCHEBOUVY, D. (1984). “L’interview José Artur” in Charaudeau, P. (ed.), Aspects du discours radiophonique. Paris: Didier Érudition, 116-130.
- ANSCOMBRE J. - C. & DUCROT, O. (1983). L’Argumentation dans la langue. Bruxelles: Mardaga.
- ANTOINE P., PICHE V. (1998). L’insertion à Dakar et à Bamako: une comparaison des itinéraires. Antoine P., Ouédraogo., Piché V. (eds) Trois générations de citoyens au Sahel : trente ans d’histoire sociale à Dakar et à Bamako, L’Harmattan, PP 11-39.
- ARAÚJO, A. L. M. V. (2003). O uso da língua materna na aula de inglês como língua estrangeira. Tese de doutoramento em Letras (Linguística Aplicada) apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
- ARAÚJO e SÁ, M. H. (1996). Processos de interacção verbal em aula de Francês língua estrangeira: contributos para o estudo das actividades dialógicas de adaptação verbal.

Tese de doutoramento em Didácticas «Didácticas das Línguas» (doc. pol.) Universidade de Aveiro.

AUCHTIN, A. (1991). "Le bonheur conversationnel: fondements, enjeux et domaines." in Cahiers de Linguistique française nº12, pp 103-126

AUSTIN, J. L. (1970). Quand dire, c'est faire. Paris: Seuil.

AUTHIER-REVUZ, J. (1990). "La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs", in A. Berrondonner & H. Parret (eds) pp 173-193 [L'interaction Communicative.] Berne: Peter Long.

BARNES, D. (1969). "Language in the Secondary Classroom", in Barnes & al. Language, the Learner and the School. Harmondsworth.

BARROS, D. L. P. de (1988). Teoria do discurso. Fundamentos semióticos. 1ª ed. São Paulo: Atual. Série lendo.

BEACCO, J. C. (1993). "Cultures Grammaticales et Demande Métalinguistique." In Appropriations, descriptions et enseignements de langues. ELA nº92. Paris: Didier Érudition.

BEEFUN, H. (1996). Interaction et Négociation en Classe de Français Langue Étrangère. Thèse pour le Doctorat Nouveau Régime. Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III. U.F.R. Didactique du Français Langue Etrangère Formation Doctorale de Didactologie des Langues et des Cultures (E.R.A.D.L.E.C.).

BELLACK, A. A., KLIERBARD, H. M., HYMAN, R. T., SMITH, F. L., (1966). The Language of the Classroom. New York: Teachers College Press. Columbia University.

BENVENISTE, E. (1966). Problème de Linguistique Générale 1. Paris: Gallimard.

BERARD, E. (1991). L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris: CLE International.

- BERGER, L. & MAILLOUX-POIRIER, D. (1995). *Pessoas Idosas: uma abordagem global*. Lisboa: Lusodidacta.
- BERLO, D. K. (1979). *O processo da comunicação (introdução à teoria e à prática)*. São Paulo: Brasil.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes and Control*. (2ª ed) Vol 3. *Towards a Theory of Educational Transmissions*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- BERNSTEIN, B. (1981). "Codes, Modalities and the Process of Cultural Reproduction: A Model" in *Language in Society*. G. Britain.
- BERNSTEIN, B. (1990). *The structing of pedagogic discourse*. Vol IV *Class, codes and control*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique* (1ª ed). Londres: Taylor & Francis.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire & JEANJEAN, Colette (1987). *Le français parlé. Transcription et édition*. Paris: Didier Erudition.
- BLOOMFIELD, L. (1967). *Language*. London: George Allen & Unwin Ltda.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- BOWERS, R. (1980). *Verbal Behaviour in the Language Teaching Classroom*. Dissertação de Doutorado. Reading: University of Reading (doc. Policopiado).
- BROPHY, J. (1981). *Teacher Praise: A Functional Analysis*. *Review of Educational Research*. Vol 51, pp. 5-32.
- BROPHY, J. & GOOD, T. L. (1986). *Teacher Behavior and Student Achievement*, in M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Publishing Company, Inc. pp. 322-375.

- BURKE, R. R. (1995). *Communicating with Students in Schools: exercises in motivation and scholl discipline through rapport*. Lanham, Maryland: University Press of America.
- CABRAL, M. A. T. C. (1989). *Interacção em contexto escolar – respostas dos alunos a questionários do manual*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa Descritiva apresentada à Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- CAMERON, L. (1996). "Discourse context and the development of metaphor in children", in *Current Issues in Language and Society*, 3: 49-64.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", In *Applied Linguistics*, Vol.1, Oxford University Press.
- CARVALHO, J. A. B. (1998). *A adequação do texto escrito à situação de comunicação: da análise da questão ao desenvolvimento de capacidades em contexto escolar*. Tese de doutoramento em Educação (Metodologia do Ensino do Português) apresentada à Universidade do Minho.
- CASTELEIRO, J. M., MEIRA, A e PASCOAL, J. (1988). *Nível Limiar: para o ensino [e] aprendizagem do Português como língua segunda (e) língua estrangeira*. Conseil de l'Europe. Strasbourg. D.L.C.P. Lisboa. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP).
- CASTLES, S. (2005). *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Trad. Frederico Ágoas. Edições, Sociedade Unipessoal, Lda. Fim de Século.
- CASTRO, R. V. de (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra. Dissertação de mestrado em Linguística portuguesa. Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- CASTRO, R. V. de (1991). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.

- CASTRO, R. V., VIEIRA, F. e SOUSA, M. L. (1991). A interacção verbal em contexto pedagógico. Perspectivas de análise. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- CASTRO, R. V. de (1995). Para uma Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar. Braga: Universidade do Minho.
- CASTRO, R. V. e DIONÍSIO, M. L. (2002). A Produção de Sentido(s) na leitura Escolar: Dispositivos Pedagógicos e Estratégias Discursivas no "Trabalho Interpretativo" in Heloisa Pedroso de Moraes Feltes (org.), Produção de sentido. Estudos transdisciplinares. São Paulo: Annablume, pp. 313-339.
- CASTRO, R. V. de & DIONÍSIO, M^a de Lourdes (2003). "A produção de sentido(s) na leitura escolar: Dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no 'trabalho interpretativo'". In Heloisa Pedroso de Moraes Feltes (org) Produção de Sentido: Estudos transdisciplinares. Caxias do Sul: EDUCS/São Paulo: AnnaBlume, pp. 329-355.
- CHARAUDEAU, P. (1984). "L'interlocution comme interaction de stratégies discursives" Verbum. T.VII, Fasc 2-3, pp 165-183.
- CHARAUDEAU, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Paris: Hachette.
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Massachussets: The M.I.T. Press.
- CIRCUREL, F. (1986). "Le discours en classe de langue, un discours sur mesure?", in E.L.A. nº61, Discours Didactiques et Didactique des Langues, coordonné par F. Cicurel et S. Moirand, Jan-Mars, Paris: Didier Erudition.
- CICUREL, F. (1992). "Le canevas didactique de production discursive", Intercompreensão nº2, 9-22.
- CICUREL, F. (1994a). L'étude des discours de la classe de langue, pour quoi faire? Seminário de Didáctica das Línguas. Universidade de Aveiro, 13 a 14 de Outubro.

- CICUREL, F. (1994b). "Marques et traces de la position de l'autre dans le discours d'enseignement des langues", *Les Carnets du CEDISCOR*, n°2, pp. 93-104.
- COATES, J. (1986). *Women, Men and Language. A Sociolinguistic Account of Sex Differences in Language*. Longman. London.
- CONSELHO da EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Col. *Perspectivas actuais/educação*. Porto: Asa.
- COOK, V. J. (2001). *Second language learning and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- CORDER, P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University.
- CORDER, P. (1983). "A Role for the Mother Tongue" in Gass & Selinker 1983, 85-97.
- CORREIA MIGUEL, M. T. B. (1995). *O discurso pedagógico em Francês Língua Estrangeira. Os questionários das Fichas de Trabalho em Manuais do 12º ano*. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.
- COSTE, D. (1986). "Auto-interruptions et reprises", *DRLAV*, n°34-35, pp. 127-139.
- COURTÉS, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours: de l'énoncé à l'énonciation*. Paris: Hachette.
- CULIOLI, A. (1990). "La Linguistique: de l'empirique au formel", in *Pour une linguistique de l'énonciation*. Paris: Ophrys.
- CUNHA, C. & LINDLEY CINTRA, L. F. (1998) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa. Edições João Sá da Costa. 11ª edição.
- DABÈNE, L. (1984). "Pour une taxionomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère", in *E. L. A.* n°55, Juillet-Septembre, Didier Erudition.

- DECOTTERD, D. (1987). "De la pratique intégrée de la traduction comme instrument de rénovation et d'adaptation de l'enseignement des langues". In *Les Langues Modernes* n°1 (1987) Traduire. Langue maternelle/langue étrangère. Paris: A.P.L.V. pp. 23-28.
- DELGADO-MARTINS, M. R. (1991), "Dar voz às crianças" in *Revista Rua Sésamo* n°20, pp 42-43.
- DIAMOND, J. (1996). «Status implies social stratification on a vertical scale» in *Status and Power in Verbal Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- DOMINGOS, A., BARRADAS, H., RAINHA, H. e NEVES, I. (1986). *A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- DREW, P. e HERITAGE, J. (eds) (1992), *Talk at work. Interaction in Institutional Setting*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUBOIS, J. e al (1973). *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des Sciences du Langage*. Paris: Seuil.
- DUCROT, O. (1980). *Les échelles argumentatives*. Paris: Minuit; Collection «Propositions ».
- DUCROT, O. (1987). *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann.
- DUCROT, O. (2003). *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann, Editeurs des Sciences et des Arts.
- DURANTI, A. and GOODWIN, C. (1992). *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ECO, H. (1983). *Leitura do texto literário: a cooperação interpretativa nos textos literários*. (Trad. de Mário Brito). Lisboa: Presença.

- EDMONDSON, W. (1981). *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. Londres: Longman.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. and LARSEN-FREEMAN, D. (2006). "Language Emergence: Implications for Applied Linguistics – Introduction to the Special Issue". In *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 27, 4. pp 558-589.
- ESTEVES, M. L. (1988). *A Questão do Casamansa e a Delimitação das Fronteiras da Guiné*. Lisboa: Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga.
- ESTRELA, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, Disciplina e Indisciplina na Aula*. Porto: Editora.
- FAIRCLOUGH, N. (1985). "Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis." *Journal of Pragmatics* 9. pp 739-763.
- FERRÃO TAVARES, C., VALENTE, M. T. e ROLDÃO, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico: Língua Estrangeira*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- FLANDERS, N. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- FONSECA, J. (1992). "As articulações discurso-metadiscorso e a sua exploração na didáctica do Português como Língua Estrangeira." In *Linguística e Texto/Discorso. Teoria, Descrição, Aplicação. Identidade. Série Língua Portuguesa*. Lisboa: ME. ICALP. Universidade de Nice.
- FOUCAULT, M. (1980). *Microfísica del poder*. Trad. Júlia Varela, Fernando Alvarez-Uría. 2ª ed. Madrid: La Piqueta.
- FRANCIS-SAAD, M. (1992). "Caractère social du Français en Egypte. Bilinguisme et interférences" in *Français Langue Seconde, Étude de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues et cultures. N° spécial Oct-Déc*. Paris : Didier Erudition.

- FRANCO, M. de G., REIS, M. J., GIL, T. M. S. (2004). *Comunicação, Linguagem e Fala. Perturbações Específicas de Linguagem em Contexto Escolar: fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- FREITAS, M. A. de (1984). *Os empréstimos do inglês no português do Brasil: algumas estratégias de adaptação*. Tese de mestrado em Linguística apresentada à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- GALISSON, R. (1980). *D'Hier à Aujourd'hui La Didactique Générale des Langues Étrangères*. Paris: CLE International.
- GALISSON, R. & COSTE, D. (coord.) (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Trad. de Fernanda Irene Fonseca. Coimbra: Almedina.
- GAMBIER, Y. (1988). "Interaction verbale et production de sens" in *Cahiers de Linguistique Sociale*, Fasc 2, nº13, 19-103.
- GARCIA DA SILVA, D. E. (1996). "As estratégias discursivas e o poder dentro da linguagem: uma proposta de intelecção de textos na sala de aula de língua estrangeira" in 4º Congresso Internacional do Ensino do Português como Língua Estrangeira. 21 a 25 de Outubro. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Trad. de Rodolfo Ilaria. Coimbra: Almedina.
- GEE, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: The Falmer Press.
- GERARD, D. (1991). "Quelle est la place de la grammaire dans une approche communicative?" *Actas, Português como língua estrangeira. Seminário Internacional 9 a 12 de Maio*. Direcção dos Serviços de Educação. Fundação Macau. Universidade da Ásia Oriental. Instituto do Oriente. Macau pp. 113-118.

- GIRARDET, J. (1992). "Le refus de parler en langue étrangère. Analyse de quelques situations en milieu scolaire." *Travaux de Didactique du FLE*, nº29, pp.5-32.
- GOMES, M. (1999). Um estudo sobre a comunicação verbal em duas turmas multi-étnicas do 1º C.E.B.. Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- GORDON, T. (1981). *Enseignants Efficaces. Enseigner et être soi-même*. Le jour éditeur pp 99-111.
- GRAMSCI, A. (1971). *Selections from the prison notebooks*, organizado e traduzido por Q. Hoare e G. Nowell Smith: Lawrence 6 Wishart.
- GRANDA, G. (1968). *Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- GREGOLIN, M. R. V. (1995). A Análise do discurso: conceitos e aplicações. In *ALFA, Revista de Linguística. A Análise do Discurso*. Vol. 39. Universidade Estadual Paulista/UNESP. Editora UNESP.
- GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (s.d.). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix.
- GREIMAS, A. J. (1975). *Sobre o sentido; ensaios semióticos*. Rio de Janeiro: Vozes.
- GRICE, H. P. (1975). "Logic and conversation", *Syntax and semantic*. Vol. 3. *Speech act.*, New York. Academic Press.
- GUARDA, H. M. (2005). *Tradução e adaptação cultural e linguística para português da Escala de Dor Doloplus 2*. Lisboa. Tese de mestrado em Cuidados paliativos. Faculdade de Medicina. Universidade de Lisboa.
- GUESPIN, L. (1971). "Problématique des travaux sur le discours politique." *Langages* 23, Paris: Didier/Larousse.

- GUIMELLI, Ch. (1994) (éd.). Structures et transformations des représentations sociales. Paris et Neuchâtel: Delachaux et Niestlé (Textes de base en sciences sociales).
- GUMPERZ, J. J. (1971) Language in social groups. Essays by Gumperz, J.J., Stanford University Press, Stanford, Califórnia.
- GUMPERZ, J. J. e HERNANDEZ-CHAVEZ (1971), "Bilingualism, Bidialectalism and Classroom Interaction" Gumperz (1971:317). Language in social groups. Essays by Gumperz, J.J., Stanford University Press, Stanford, Califórnia.
- GUMPERZ, J. J. (1972). Introduction. In GUMPERZ, J. J. e HYMES, D. (eds), Directing in Sociolinguistics. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J. J. e HYMES, D. (1972). Direction in Sociolinguistics. The Ethnomethodology of Communication. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GUMPERZ, J. J. (1988). Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1989). Engager la conversation. Introduction à la Sociolinguistique interactionnelle. Paris: Minuit.
- HALLIDAY, M. (1973). The functional basis of language. In B. Bernstein. Ed. Class, codes and control. London: Routledge & Kegan Paul.
- HALL, S., LUMLEY, B. e MCLENNAM, G. (1977). Gramsci on Ideology. In Centre for Contemporary Cultural Studies (org.) Politics and Ideology. pp 45-76. London: Hutchinson.
- HAUGEN, E. (1950). The analysis of linguistic borrowin. Language. New York, 26: 210-231.
- HAYDARA, A. (2000). O ensino da Língua Portuguesa no Senegal. in Vértice 97 Setembro – Outubro pp. 57-65.

- HAYDARA, A. (2003). "Homenagem a Leopold Sedar Senghor. Senghor e Fernando Namora" in *Vértice* 113 - Setembro/Outubro pp. 98-106.
- HÉRÉDIA, Ch. de (1986). "Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones" in *Langue française: L'acquisition du français par des adultes migrants*. N° 71, pp. 60-66.
- HERZLICH, Cl. (1972). "La représentation sociale", in MOSCOVICI, S. (éd.) *Introduction la psychologie sociale*. Vol. 1 pp 303-325.
- HOYOS-ANDRADE, R. E. (1995). Editorial, in *ALFA, Revista de Linguística. A Análise do Discurso*. Vol. 39. Universidade Estadual Paulista/UNESP. Editora UNESP.
- HYMES, D. (1972a). "Models of the Interaction of Language and Social Setting" in GUMPERZ e HYMES (1972). *Direction in Sociolinguistics. The Ethnomethodology of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HYMES, D. (1972b). *On Communicative Competence*. In Pride J.B. e J. Holmes. *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- ITURRA, R. (1986). "Trabalho de campo e observação participante em Antropologia" In A. Silva e J. Pinto, (orgs) *Metodologia das Ciências Sociais*, 8ª ed. Porto: Edições Afrontamentos, pp. 149-163.
- JAKOBSON, R. (1969). *Linguística e Comunicação*. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.
- JANNERET-BEGUIN, I. (1991). "Fabrication du texte conversationnel et conversation pluri-locuteurs" in *Colloque L'Analyse des Interactions*. Aix-en-Provence, 12-14 Septembre (doc. dact.).
- JEANNERET, T. (1992). "Pourquoi reformuler et comment le faire?" *TRANEL*, n°18, pp.67-81.

- JIMENEZ, M. C. M. (1991). Analyse du discours pédagogique des manuels scolaires de sciences en Colombie. Thèse de Doctorat nouveau régime en Sciences du Langage. Université de Paris – Nord. Centre d'Analyse du discours, Paris XIII.
- KANKWENDA M., GREGOIRE L.J., LEGROS H., OUEDRAOGO H., (1999). La lutte contre la pauvreté en Afrique subsaharienne. Paris: Economica.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (1992). Les interactions verbales. Tome II. Paris: Armand Colin.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (1994). Les interactions verbales. Tome III. Paris: Armand Colin.
- KERBAT-ORECCHIONI, C. (1995). Les interactions verbales. Tome I, 2^a ed. Paris: Armand Colin.
- KESSLER, C. (1984). "Language acquisition in bilingual children." In N. Miller (ed.), *Bilingualism and Language Disability: assessment and remediation*. London: Croom Helm.
- KRAMSCH, C. (1984). *Interactions et Discours dans la Classe de Langue*. Paris: Hatier-CREDIF.
- KRASHEN, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D., BURT, M. & DULAY, H. (1982). *Language Two*. Oxford: University Press.
- KRASHEN, S. D. (1985). *Language Acquisition and language Education*. New York: Prentice Hall International.
- LABOV, W. (1976). *La Sociolinguistique*. Paris: Minuit.
- LABOV W. (1978). *Le Parler ordinaire*, 2 vol., Paris: Minuit.
- LAMIZET, B. (1992). "Les lieux de la communication." Liège: Pierre Mardaga
- LEGRAND-GELBER, R. (1977). Situations de communication et Classe de français, in *Langage et Situations de communication in ELA 26*. Paris: Didier.

- LIDÉN, E. (1977). Language functions in teaching. Göteborg: Pedagogiska Institutionen. Göteborgs Universitet.
- LOMAS, C. (2003). Valor das palavras (I): Falar, Ler e Escrever nas Aulas. 1ª ed., trad. Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio. Lisboa: Edições ASA.
- LUNDGREN, U. P. (1977). Model Analysis of Pedagogical Process. Stockholm.
- MAINGUENEAU, D. (1976). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives. Paris: Hachette.
- MAINGUENEAU, D. (1983). Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives. Paris: Classiques Hachette.
- MARCELLESI, J. B. (1971). Le Congrès de Tours (décembre 1920). Etudes sociolinguistiques. Paris: Le Paillon.
- MARCUSCHI, L. A. (2005). Análise da Conversação. São Paulo: Ática.
- MARIANI, L. (1994). "Developing strategic competence: towards autonomy in oral interaction", In Revista Perspectivas, vol. XX, nº1, disponível em <http://learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>.
- MARTINET, A. (1969). La linguistique: Guide Alfabétique. Paris: Denoël-Gouthier.
- MÄSCH, N. (1994). "Les disciplines non-linguistiques du cursus bilingue", Études de Linguistiques Appliquées, nº96, 87-103.
- MCDONALD, Bettye (1991). Comunicação: porque é tão importante no curriculum High/Scope, in Aprendizagem Activa (Ideias para apoio às primeiras aprendizagens). Fundação Calouste Gulbenkian.
- MEHAN, H. (1979). Learning Lesson. Social Organization in the Classroom. London: Harvard University Press.

- MOESCHLER, J. (1985). *Argumentation et Conversation – Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Coll. LAL, Paris, Hatier-Crédit.
- MOIRAND, S. (1982). *Enseigner à communiquer en Langue Étrangère*, coll. F. Paris, Hachette.
- MOSCOVICI, S. e PLON, M. (1966). "Les situations – Colloques: observations théoriques et expérimentales" in *Aspects du langage*. N° de janvier du *Bulletin de Psychologie* publié par le Groupe d'Études de Psychologie de l'Université de Paris.
- MOSKOWITZ, G. (1971). "Interaction Analysis - a new modern language for supervisors." *Foreign Language Annals* 9: 125-43 e 146-157.
- MOTA, M. (2001). "Variação e diversidade linguística em Portugal", in Mateus, M.H. (coord.), *Mais Línguas, Mais Europa: Celebrar a diversidade linguística e cultural da Europa*. Lisboa: Edições Colibri.
- MOUNIN, G. (1963). *Les Problèmes Théoriques de la Traduction*. Paris. Gallimard.
- MOUTINHO, L. C. (1988). *Analyse Sociolinguistique du Parler de Porto*. Thèse de Doctorat. Université de Strasbourg.
- MURPHEY, T. (1986). "De la coopération à l'ajustement collaboratif dans les cours de langues", *TRANEL*, n° 11, 273-283.
- NDIAYE, S. (2006). *O ensino do Português L2 no Senegal. Contributo para a compreensão do ensino-aprendizagem do Português no estrangeiro*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- NDIAYE, S. (2007). "O Manual de Português, Língua Estrangeira e o Interculturalismo" in BARCA, A., PERALBO, M., PORTO, A., DUARTE DA SILVA, B. e ALMEIDA, L. (eds). *IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña: Universidade da Coruña. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*.

- NDIAYE, S. (2009). "O fenómeno de hibridez dos actores do ensino-aprendizagem do Português, Língua Estrangeira/Segunda no Senegal" in DUARTE DA SILVA, B., ALMEIDA, L. S., LOZANO, A. B. e UZQUIANO, M. P. (orgs). X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED). Universidade do Minho.
- NOYAU, C. (1984). "Communiquer quand on ignore la langue de l'autre" in : Colette Noyau et al., Communiquer dans la langue de l'autre. Paris: P.U.V, pp. 8-36.
- NOYAU, C. e al (1984). Communiquer dans la langue de l'autre. Paris: P.U.V.
- NUNAN, D. (1991). "Methods in the Language Classroom – Oriented Research. A Critical Review", *SSLA*, 13, Cambridge University Press, pp 249-269.
- NUNES, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência*. Lisboa: Ministério da Educação. DEB-NOEEE.
- ODLIN, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ODLIN, T. (2003). "Cross-Linguistic Influence", in Doughty, C. and Long, M. (eds), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden: Blackwell Publishing.
- PARENT, M. (1975). "Texte et Dynamisme" in BOUYER, L., PARENT, M., POULET, G., MICHEL, A., PERRET, J. e SCHMITT, J. (orgs) (1975). *Qu'est-ce qu'un texte? Éléments pour une herméneutique*. Paris: José Corti.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1975). "Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours." *Langages* 37. Paris: Didier/Larousse pp.7-80.
- PÊCHEUX, M. (1975). *Les vérités de la palice. Linguistique, Sémantique, Philosophie*. Paris: Maspéro.

- PÊCHEUX, M. (1990). Análise automática do discurso. In Gadet, F. Hak, T. (orgs) (1990). Por uma análise automatique do discurso – introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Unicamp.
- PEDRO, E. (1992). O Discurso na aula. Uma análise sociolinguística de prática escolar em Portugal. (2ª ed.) Lisboa: Edições Caminho.
- PEDRO, E. (1994). Análise Crítica do Discurso. Uma perspectiva Sócio-Política e Funcional. Texto policopiado. Lisboa: Caminho.
- PENNYCOOK, A. (1994). Incommensurable Discourses? *Applied Linguistics*, Vol. 15, nº2, pp 115-138.
- PERRON, Y. (1991) "Les peuples côtiers – Premiers contacts avec les Portugais – De la Casamance aux lagunes ivoiriennes." chap.12 in D. T. NIANE (1991). *L'Afrique du XII au XVI siècle*. Unesco. Edicef. Présence Africaine.
- PIPO, Carla M. A. R. de A. (2006). A análise do discurso oral dos alunos de inglês, língua estrangeira no 2º ciclo do ensino básico: o papel do português, língua materna. Tese de mestrado em Estudos de Anglística apresentada à Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa.
- PORQUIER, R. (1984). "Communication exolingue et apprentissage des langues", pp. 17-47, in: ENCRAGES. «Acquisition d'une langue étrangère III» Actes du colloque de Neuchâtel. Paris: Presses de l'Université de Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis.
- POTTIER, B. (1974). *Linguistique générale: théorie et description*. Paris: Klincksieck.
- RAINGEARD, M. e LORSCHIEDER, U. (1977). Édition d'un corpus de Français parlé. *Recherches sur le Français parlé*, 1, 14-29.
- ROULET, E. (1980). *Langue Maternelle et Langues Secondes : Vers une pédagogie intégrée*. Paris: Hatier. Crédif.

- ROULET e al (1985). *L'Articulation du Discours en Français Contemporain*. Berne: Peter Lang.
- SAUSSURE, F. (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- SAUSSURE, F. (1991). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.
- SCHEGLOFF, E. A., JEFFERSON, G. e SACKS, H. (1977). "The preference for self correction in the organization of repair in conversation". *Language*, (53)2, 1977, pp. 361-382.
- SELINKER, I. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10 (3), 209 - 13.
- SENGHOR, L. S. (1990). *Oeuvres Poétiques*. Paris: Seuil pp 203-206
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. (1975). *Towards and Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- SLOBIN, D. I. (1996). «From "thought and language" to "thinking for speaking"» In *Rethinking linguistic relativity*, John J. Gumperz & Stephen Levinson (eds.). Cambridge University Press pp 70-96.
- STERN, H. M. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- STROUD, C. (1997). "O Corpus: Antecedentes, Quadro Teórico e Aspirações Práticas", in Stroud, C. e Gonçalves, P. (1997), (orgs.), *Panorama do Português Oral do Maputo, V.I – Objectivos e Métodos*. Maputo: INDE.
- STUBBS, M. & DELAMONT, S. (1979). "Keeping in touch: some functions of teacher-talk", in M. Stubbs & S. Delamont (eds), 1976-1979, pp 151-172.
- STUBBS, M. (1987). *Linguagem, Escolas e Aulas*. (trad.). Lisboa: Livros Horizonte
- TUSÓN, A. (2003). "Iguais perante a Língua, desiguais no uso" in LOMAS, C. (2003). *Valor das palavras (I): Falar, Ler e Escrever nas Aulas*. 1ª ed., trad. Rui Vieira de Castro e Lourdes Dionísio. Lisboa: Edições ASA.

- VAN DIJK, T. (1989). Social Cognition and Discourse. In H. Giles and R. P. Robinson (orgs.) Handbook of Social Psychology and Language, pp. 163-183. Chichester: Wiley.
- VAN DIJK, T. (1993). Principles of critical discourse analysis. Discourse & Society, Vol. 4(2): pp 249-283.
- VAN LIER, L (1988). The Classroom and the Language Learner. London: Longman.
- VION, R. e MITTNER, M. (1986). "Activité de reprise et gestion des interactions en communication exolingue", Langages : À l'occasion d'un centenaire. Actualité de Brødal, (86), p. 32.
- VION, R. (1992). La communication verbale - Analyse des interactions. Paris: Hachette.
- WARDHAUGH, R. (1985). How Conversation Works. Oxford: Basil Blackwel
- WARDHAUGH, R. (1993). Investigating Language. Central Problems in Linguistics. Oxford: Blackwell Publishers.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. H. e JACKSON, D. D. (1988). Pragmática da Comunicação Humana. São Paulo. Ed. Cultrix Lda.
- WEINREICH, U. (1953). Languages in contact. The Hague: Mouton.
- WILLIS, J. (1992). "Inner and outer: spoken discourse in the language classroom" in COULTHARD, M.. Advances in Spoken Discourse Analysis. Londres: Routledge, pp. 162-182.
- WILLY, B. (1971). Cas d'interférence en Afrique noire. XII Congrès International de Linguistique et Philologie Romaine. Bucarest.
- WITTGENSTEIN, I. (1972). Philosophical Investigations. Oxford: Basil Blackwell&Mott.

ZANDWAIS, A. (1990). Estratégias de leitura : como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal. Porto Alegre: Sagra.