

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à
obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e
Estrangeira, realizada sob a orientação científica da Professora Associada
Maria do Rosário Pimentel

"El que aprende una nueva lengua, adquiere una nueva alma"

Juan Ramón Jiménez

AGRADECIMENTOS

Projecto simultaneamente adiado e influenciado pelo trajecto de vida, a presente dissertação não teria sido possível sem o contributo de pessoas e entidades várias, de forma mais próxima ou mais remota, quiçá involuntária.

Cumpre-me agradecer, em primeiro lugar, à minha Orientadora, Professora Doutora Maria do Rosário Pimentel, pela orientação competente, pelo incentivo constante, pela palavra amiga, pela disponibilidade afável, mesmo quando os encontros aconteciam (e muitos houve!) sem marcação prévia!

Gostaria, também, de endereçar um agradecimento especial aos meus colegas amigos, Helena Félix, Graça Fernandes, Jorge da Cunha e Luísa Fernandes, pelas sugestões, críticas, várias tarefas de revisão textual e tradução.

Não posso, ainda, deixar de manifestar o meu reconhecimento a todos aqueles que, de algum modo, contribuíram para que este trabalho se tornasse realidade.

Por último, agradeço a todos os meus familiares e amigos, que me incentivaram a continuar e tão generosa e solícitamente abdicaram da minha presença.

RESUMO

As palavras do saber e do sabor: A gastronomia como objecto de descoberta no processo de ensino / aprendizagem do PLE e PL2

Maria de Lurdes Carvalho Ferreira

Ao adquirir competências numa língua estrangeira, o aprendente acede à matriz cultural dos seus falantes. A gastronomia, enquanto saber e saber-fazer, constitui um dos traços identitários mais relevantes, uma vez que, respeitando variedades e especificidades, é sentida como um património comum.

A gastronomia cruza vertentes diversas, da função nutritiva ao valor sociocultural, as quais, por sua vez, permitem focalizações diferentes. No presente trabalho, dos aspectos abordados, destaca-se o património cultural, considerado em duas perspectivas: enquanto recurso turístico e como conteúdo sociolinguístico de Português Língua Estrangeira (PLE) ou Português Língua Segunda (PL2).

Nas últimas décadas, devido aos fluxos migratórios, o tecido social português transformou-se, convertendo-se, especialmente nas zonas urbanas, em sociedades multilingues e multiculturais. Em consequência, o sistema de ensino confrontou-se com um número significativo de alunos estrangeiros, de diversas nacionalidades, sem competências comunicativas em português. Para responder à nova realidade, o Ministério da Educação implementou o ensino da língua portuguesa à população escolar estrangeira a frequentar o ensino básico e o secundário: o Português Língua Não Materna (PLNM).

Menos afortunado, o ensino / aprendizagem do Português direccionado a um público-alvo estrangeiro adulto, assim como a divulgação e projecção da língua portuguesa, carece de mais investimento e concertação institucional, de modo a aproximar-se da posição, da “visibilidade”, internacional de que usufruem línguas como o Espanhol ou o Inglês.

Finalmente, e dirigido a esse público-alvo, apresenta-se a génese de um projecto visando aliar a aquisição da competência comunicativa em português à competência “gustativa” na gastronomia portuguesa. Ao seleccionar e mobilizar os recursos linguísticos para pedir um café, comentar uma especialidade gastronómica ou partilhar uma receita tradicional da sua região, o aprendente e utilizador da língua vai além da mera interacção com o outro: revela uma atitude de abertura, numa cidadania intercultural.

PALAVRAS-CHAVE: PLE, PL2, PLNM, gastronomia, interculturalidade, multicultural multilinguismo, plurilingue

ABSTRACT

The words of knowledge and flavour: Gastronomy as a vehicle of discovery in the teaching / learning of PFL and PSL

Maria de Lurdes Carvalho Ferreira

By acquiring/developing skills in a foreign language, the learner accesses the cultural matrix of its speakers. Gastronomy, as knowledge and know-how, is one of the most important identifying features, since, respecting varieties and specific features is felt as a common heritage.

Gastronomy intertwines several aspects, from the nutritive function to the socio-cultural value which, in turn, allow different approaches. Of the issues addressed in this study, we highlight the cultural heritage, considered from two perspectives: as a tourist resource and as the sociolinguistic content of Portuguese as foreign language (PFL) or Portuguese as a second language (PSL).

In recent decades, due to migration, the Portuguese social fabric has changed, becoming, especially in urban areas, multilingual and multicultural societies. Consequently, the education system was faced with a significant number of international students from different nationalities, without communication skills in Portuguese. To respond to the new reality, the Ministry of Education implemented the teaching of Portuguese to the foreign student population attending primary and secondary school: Portuguese as a non native language (PNNL).

Less fortunate, the teaching / learning of Portuguese targeted at a foreign adult audience, as well as the dissemination and deployment of the Portuguese language, needs more investment and institutional coordination in order to approach the position, the "visibility", which international languages like Spanish or English have already attained.

Finally, and addressed to that audience, we present the genesis of a project aimed at combining the acquisition of communicative competence in Portuguese with the ability to enjoy Portuguese Gastronomy to its full. Selecting and mobilizing language resources to ask for a coffee, commenting on a gastronomic speciality or sharing a traditional recipe from their region, the learner and user of the language goes beyond the mere interaction with the other: it reveals an attitude of openness, an intercultural citizenship.

KEYWORDS: PFL (Portuguese as foreign language), PSL (Portuguese as a second language), PNNL (Portuguese as a non native language), gastronomy, interculturality, multicultural, multilingualism, plurilingual

ÍNDICE

Lista de siglas.....	8
Introdução	9
Parte I: Às voltas com a língua: o património gastronómico e o ensino / aprendizagem do português a falantes não nativos	10
Capítulo I: Considerações e conceitos.....	10
I. 1. Os textos e os contextos	11
I. 2. Língua e línguas.....	14
I. 3. Alimentação e gastronomia.....	16
I. 4. Património cultural imaterial e gastronomia	17
I. 5. A língua e a construção da identidade	19
Capítulo II: Língua portuguesa: novos desafios.....	22
II. 1. Língua portuguesa: em busca do seu espaço.....	23
II. 2. Tecido social em Portugal: Que língua(s)?.....	27
II. 3. Língua e gastronomia: universos paralelos	29
Capítulo III: Alimentação e gastronomia: confluência de múltiplos factores.....	30
III. 1. Gastronomia: património e promoção da saúde.....	32
III. 2. Do passado ao presente	34
III. 3. Saberes e sabores.....	36
Capítulo IV: Alimentação e gastronomia - lugares de memória e de futuro.....	36
IV. 1. Enunciados de tradição oral.....	37
IV. 1. 1. Contos.....	40
IV. 2. Gastronomia – um capital turístico.....	41
IV. 2. 1. Feiras, festivais, eventos	42
Parte II: O que se adquire, quando se aprende uma língua?	43
Capítulo I: Aprender e querer aprender	44
I. 1. Aquisição da Língua Estrangeira: construção de saberes, nova visão do eu e do outro.....	44
I. 2. Língua e cultura – abordagem articulada.....	46
I. 3. Interculturalidade	48
I. 4. Intercompreensão: pontes de sucesso	51
Capítulo II: Integração do Português Língua Não Materna no plano curricular do Ministério da Educação	56
II. 1. Inclusão de conteúdos culturais nos programas de Língua Estrangeira	60

II. 2. Conteúdos programáticos de Português Língua Não Materna.....	62
II. 3. Enquadramento do Português Língua Não Materna.....	64
II. 4. O português... fala-se, a gastronomia... saboreia-se.....	65
Conclusão	68
Referências bibliográficas.....	72
Legislação.....	75
Sitografia.....	76
Apêndice: Transcrição de interações linguísticas orais	I
Anexos:	VIII

ÍNDICE de ANEXOS

I – Falantes de Português em 2010	VIII
II – Barómetro Calvet das Línguas no Mundo: número de locutores	IX
III – Barómetro Calvet das Línguas no Mundo: índice de penetração da Internet	X
IV – Barómetro Calvet das Línguas no Mundo: número de artigos na Wikipédia	XI
V – Percentagem das línguas latinas na Web relativamente ao inglês	XII
VI – Percentagem de páginas Web em português por domínio e por país	XIII
VII – Análise de resultados do estudo 2007 – Línguas e Culturas na Web	XV
VIII – População estrangeira com estatuto legal de residente	XVII
IX – Gráfico da população de algumas nacionalidades com estatuto legal de residente	XX
X – Textos de apresentação das candidaturas da dieta mediterrânica e da refeição gastronómica francesa à lista do PCI	XXI
XI – Receita do <i>Livro de Cozinha da Infanta D. Maria</i>	XXII
XII – Receita “Bolo na Caneca”, para microondas	XXIII
XIII – Breve <i>corpus</i> de adivinhas	XXIV
XIV – Breve <i>corpus</i> de provérbios	XXVIII
XV – Cópia de <i>e-mail</i> de James Banks	XXXI
XVI – Programa do seminário “La intercomprensión entre lenguas romances, un vector de intercambios lingüísticos y culturales entre continentes”	XXXII
XVII – Programa da conferência “Línguas românicas – tradução, multilinguismo e construção europeia”	XXXIV

LISTA DE SIGLAS

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

DTIL – Direção de Terminologia e Indústrias da Língua

EPE – Ensino Português no Estrangeiro

FLE – Francês Língua Estrangeira

GNP – Grupo de Nível de Proficiência Linguística

IMC – Instituto dos Museus e da Conservação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

LP – Língua Portuguesa

L2 – Língua Segunda

L1 – Língua Um (ou Língua Materna)

ME – Ministério da Educação

PCI – Património Cultural Imaterial

PENT – Plano Estratégico Nacional do Turismo

PLE – Português Língua Estrangeira

PLNM – Português Língua Não Materna

PL2 – Português Língua Segunda

PPT – Programa Português para Todos

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

INTRODUÇÃO

A sociedade dos nossos dias, que se pretende do conhecimento e da informação, vive rápidas e constantes mutações, tendo de responder a um número crescente de desafios, que, simultaneamente, se tornam mais complexos. No mundo global, a eficácia das interacções comunicativas entre pessoas oriundas das mais diversas latitudes e culturas será uma mais-valia, cujo contributo poderá ser decisivo a vários níveis: a realização pessoal e profissional, a prosperidade económica, o bem-estar social, a manutenção da paz, o progresso científico e tecnológico, a solidariedade entre os países ou a cooperação com as regiões mais desfavorecidas.

O processo de ensino / aprendizagem assume-se como uma partilha de saberes e uma interacção constantes, de que todos os intervenientes saem enriquecidos. No caso de um público-alvo adulto, com um percurso de vida modelado por experiências diversificadas, com uma efectiva capacidade de análise e consciência das suas necessidades, a aquisição de uma nova língua, além do enriquecimento pessoal ou profissional, representa o acesso a uma outra cultura, logo, o desenvolvimento de competências interculturais.

Enumerar ou delimitar os aspectos socioculturais identificadores do “ser português” não parece linear. Contudo, transversalmente a todos os grupos socioeconómicos, emerge um item: os hábitos alimentares e a “cultura” gastronómica, práticas e saberes enriquecidos pelo tempo e diversificados pelos espaços. Efectivamente, o conhecimento gastronómico português contribuiu, ao longo dos tempos, para a criação de um horizonte de referências comum.

A identidade cultural, como sistema complexo, onde se cruzam e interligam os múltiplos constituintes que perfazem o todo, permite diferentes abordagens. Privilegiar as referências culinárias e gastronómicas como conteúdos sociolinguísticos, no âmbito do ensino / aprendizagem do Português como Língua Segunda (PL2) ou Estrangeira (PLE), embora constitua uma restrição, dado o carácter abrangente e transversal desses conteúdos, não obsta ao estabelecimento de pontes para outras áreas cognitivas, tanto numa perspectiva diacrónica como numa perspectiva sincrónica. Trata-se de uma possibilidade de exploração, entre outras, relevando, portanto, da opção pessoal e, obviamente, subjectiva.

Assim, a actual dissertação constitui um desafio, que se pretende superar, mas, sobretudo, a oportunidade de reflectir sobre as representações de uma vertente do património imaterial português, o seu relevo sociocultural e económico e, ainda, o seu aproveitamento em termos didácticos. Além disso, apesar da recente e crescente presença

do “património gastronómico” nos órgãos de comunicação social, em especial na televisão, não abundam os estudos académicos sobre a questão, especialmente abordando em paralelo o ensino / aprendizagem do português a falantes não nativos.

O público-alvo – o aprendiz estrangeiro adulto –, autónomo e pró-activo em relação ao seu projecto de aprendizagem, numa perspectiva de formação ao longo da vida, enquanto utilizador da língua portuguesa, ao elevar o seu nível de proficiência comunicativa, acede mais eficazmente ao universo das práticas gastronómicas nacionais ou regionais, desenvolvendo, assim, a sua competência cultural. Portador consciente da sua matriz cultural, ele próprio, ao mesmo tempo que descobre uma outra, também descobre a sua. Descobre e descobre-se. Aprende e ensina. Interage. O eu e o outro, ambos nos papéis alternados de emissor e receptor. Ambos a ensinar. Ambos a aprender.

Interagir culturalmente consiste em ver mais, ver mais fundo, ver mais além. Tornar-se diferente, mantendo-se o mesmo. O mesmo, mas com uma nova alma.

Parte I – Às voltas com a língua: o património gastronómico e o ensino / aprendizagem do português a falantes não nativos

No país ainda sobrevivem tradições, artesanato e produtos regionais, numa época em que a globalização apaga muito das identidades nacionais. Pastéis de Belém, ginjinba, queijo da Serra, doces algarvios, o fado, largadas de touros – uma viagem à nossa iconografia.

*Procurar o típico em Portugal não é complicado. Basta sair das estradas principais, subir às serras ou vasculhar bem os centros urbanos. Tradições que se mantêm, segredos que passam de avós para netos, hábitos de viver e de estar que se arrastam no tempo. Pode ser um monumento, um doce, um prato, uma festa ou simplesmente uma peça de artesanato.*¹

Capítulo I – Considerações e conceitos

No século XXI, as relações políticas, económicas e estratégicas entre os países desenham-se à escala mundial; a mobilidade geográfica e os movimentos migratórios são fenómenos incontornáveis; a indústria do turismo, da cultura e do lazer atraem públicos cada vez mais diversificados; a reestruturação das tarefas e a flexibilização de funções no

¹ Ana Tavares, *Português XXI 3*, Livro do Aluno, (Nível B1), Lisboa, Lidel, 2005, pp. 82,83.

mercado de trabalho criam necessidades de formação e actualização; a participação em processos de tomada de decisão em empresas ou organizações internacionais é crescente; no mercado globalizado, as trocas comerciais estabelecem-se independentemente dos fusos horários; os intercâmbios universitários põem frente a frente jovens de países distantes; os movimentos de cooperação e solidariedade continuam imprescindíveis; as pessoas circulam livremente em espaços alargados, como o europeu; os avanços científicos e tecnológicos sucedem-se a um ritmo alucinante; a partilha da informação faz-se de modo instantâneo pelos quatro cantos do Mundo; as redes sociais permitem interacções com um número “infinito” de “amigos” espalhados por todo o planeta. Em suma, independentemente do suporte tecnológico, da distância física entre os indivíduos ou do objectivo a alcançar, há um factor transversal e primordial: a comunicação e partilha de conteúdos semânticos. Em consequência, cada vez mais (os) indivíduos são solicitados a usar as suas competências linguísticas em contextos especializados e diversificados, o que implica a necessidade de aperfeiçoamento das aptidões em línguas estrangeiras, quer através da aprendizagem de novas línguas, quer da melhoria dos níveis de proficiência nas línguas já adquiridas.

I. 1. Os textos e os contextos

A busca incessante do conhecimento é uma espécie de impressão digital da Humanidade. A partilha e a preservação desse saber pressupõem interacções humanas, mediante a utilização de códigos de comunicação. Sendo a linguagem verbal uma das capacidades do ser humano, naturalmente, ao longo dos séculos, o sistema linguístico foi convocado a preservar o testemunho do passado e a revelar o presente. Na comunicação oral, uma situação dialógica eficaz pressupunha a presença concomitante dos interlocutores num espaço restrito. Graças à invenção do telefone, pessoas geograficamente afastadas puderam estabelecer actos comunicativos instantâneos, reservados, até então, a situações de proximidade dos intervenientes. Nos últimos anos, a evolução vertiginosa das tecnologias de informação e comunicação passou a permitir, teoricamente, uma interacção linguística simultânea, oral e/ou escrita, entre um número ilimitado de interlocutores, situados nos mais diversos pontos do planeta. Instrumento e meio, a língua permite abrir caminhos, encurtar distâncias, vencer barreiras. Abrir-se ao outro e ao mundo. Descobrir-se a si próprio, descobrindo o outro e o mundo.

A língua, além de parte importante da cultura de um povo ou comunidade, é também o veículo de transmissão dessa mesma cultura, pelo que ambas podem e devem ser aprendidas, partilhadas, divulgadas e promovidas em articulação. De forma mais lenta ou mais rápida, língua e cultura são sistemas em constante evolução. A língua, dando voz ao

pensamento humano e representando a realidade, evolui ao ritmo dessa mesma realidade. A comprová-lo estão, entre outros processos de enriquecimento lexical, os neologismos: robótica, nanotecnologia, georreferenciação, sitografia...² Na história que a língua escreve continuamente sobre si própria, as necessidades do quotidiano vão construindo a narrativa. Também a matriz cultural acompanha o ar dos tempos. O contacto com outras culturas e outras formas de pensar e de ser influencia os grupos em interacção. Na era das comunicações à escala planetária, as mudanças rápidas tornaram-se inevitáveis. A integração do telemóvel como objecto de primeira necessidade no quotidiano da população ou o preocupante aumento da obesidade infantil, entre outros, atestam a apropriação de novos hábitos de consumo. A maneira de estar e, porventura, de ser dos portugueses, os seus hábitos e prioridades transformaram-se e novos parâmetros foram rapidamente adoptados. Se se mudam tempos e vontades, hábitos e necessidades, o papel do indivíduo no seio dos múltiplos grupos a que pertence também se modifica e desdobra, assumindo novas valências e tendo de satisfazer uma miríade de exigências.

Os avanços tecnológicos e científicos, a mobilidade geográfica e os movimentos migratórios, objectivos como competitividade e produtividade, a globalização e liberalização do mercado de trabalho generalizaram a todas as profissões a consciência e necessidade da formação ao longo da vida. Num contexto cada vez mais multicultural e multilingue, a comunicação interpessoal transporta para o centro da formação ao longo da vida a premência da aprendizagem de línguas estrangeiras. Além de um acesso mais precoce às línguas estrangeiras, em ambiente escolar e/ou extra-escolar, a aquisição de novas línguas na fase adulta ou o aumento do nível de proficiência naquelas anteriormente adquiridas conferem uma valorização pessoal e profissional ao indivíduo, facultando-lhe, conseqüentemente, mais oportunidades de êxito nos vários domínios da sua intervenção.

Aprender uma língua estrangeira é aceder a outras maneiras de ser e estar, interagir com códigos culturais diferentes. Descobrir a prática gastronómica associada a essa língua é entrar nas vivências do outro, perceber as suas opções e os seus condicionalismos.

Essa descoberta do outro e de mundos diferentes nem sempre se faz sem sobressaltos. Como tão bem observa Eça de Queirós:

E, através da Biblioteca, penetrámos na sala de jantar, - que me encantou pelo seu luxo sereno e fresco. Uma madeira branca, lacada, mais lustrosa e macia que cetim, revestia as paredes, encaixilhando medalhões de damasco cor de morango, de morango muito maduro e esmagado: os aparadores, discretamente lavrados em florões e

² Grande Dicionário: Língua Portuguesa – Acordo Ortográfico, Porto, Porto Editora, 2010. “Sitografia”, ao contrário das outras entradas, ainda não consta da obra consultada. Porém, será utilizada no final deste trabalho.

rocalbas, resplandeciam com a mesma laca nevada: e damascos amorangados estofavam também as cadeiras, brancas, muito amplas, feitas para a lentidão de gulas delicadas, de gulas intelectuais.

- Viva o meu Príncipe! Sim senhor... Eis aqui um comedouro muito compreensível e muito repousante, Jacinto!

- Então janta, homem!

Mas já eu me começava a inquietar, reparando que a cada talber correspondiam seis garfos, e todos de feitios astuciosos. E mais me impressionei quando Jacinto me desvendou que um era para as ostras, outro para o peixe, outro para as carnes, outro para os legumes, outro para as frutas, outro para o queijo! Simultaneamente, com uma sobriedade que louvaria Salomão, só dois copos, para dois vinhos: - um Bordéus rosado em infusas de cristal, e Champagne gelando dentro de baldes de prata. Todo um aparador porém vergava sob o luxo redundante, quase assustador de águas – águas oxigenadas, águas carbonatadas, águas fosfatadas, águas esterilizadas, águas de sais, outras ainda, em garrafas bojudas, com tratados terapêuticos impressos nos rótulos.

- Santíssimo nome de Deus, Jacinto! Então és ainda o mesmo tremendo bebedor de água, hem?... Um aquático! como dizia o nosso poeta chileno, que andava a traduzir Klopstock.

Ele derramou, por sobre toda aquela garrafaria encarapuçada em metal, um olhar desconsolado:

- Não... É por causa das águas da Cidade, contaminadas, atulhadas de micróbios... Mas ainda não encontrei uma boa água que me convenha, que me satisfaça... Até sofro sede.

Desejei então conhecer o jantar do psicólogo e do simbolista – traçado, ao lado dos talheres, em tinta vermelha, sobre lâminas de marfim. Começava honradamente por ostras clássicas, de Marennes. Depois aparecia uma sopa de alcachofras e ovas de carpa...

- É bom?

Jacinto encolheu desinteressadamente os ombros:

- Sim... Eu não tenho nunca apetite, já há tempos... Já há anos.

Do outro prato só compreendi que continha frangos e túbaras. Depois saboreariam aqueles senhores um filete de veado, macerado em Xerez, com geleia de noz. E por sobremesa simplesmente laranjas geladas em éter.

- Em éter, Jacinto?

O meu amigo hesitou, esboçou com os dedos a ondulação de um aroma que se evola.

- É novo... Parece que o éter desenvolve, faz aflorar a alma das frutas...

Curvei a cabeça ignara, murmurei nas minhas profundidades:

- Eis a Civilização!³

Do tédio civilizado de Paris para a pujança rústica de Tormes, a mesa continua no centro das atenções:

Era noutra sala, mais nua, mais abandonada – e aí logo à porta o meu supercivilizado Príncipe estacou, estarrecido pelo desconforto, escassez e rudeza das coisas. Na mesa, encostada ao muro denegrido, sulcado pelo fumo das candeias, sobre uma toalha de estopa, duas velas de sebo em castiçais de lata alumiam grossos pratos de louça amarela, ladeados por colheres de estanho e por garfos de ferro. Os copos, de um vidro espesso, conservavam a sombra roxa do vinho que neles passara em fartos anos de fartas vindimas. A malga de barro, atestada de azeitonas pretas, contentaria Diógenes. Espetado na côdea de um imenso pão reluzia um imenso facalhão. E na cadeira senhorial reservada ao meu Príncipe, derradeira alfaia dos velhos Jacintos, de birto espaldar de couro, com a madeira roída de caruncho, a clina fugia em melenas pelos rasgões do assento púido.

Uma formidável moça, de enormes peitos que lhe tremiam dentro das ramagens do lenço cruzado, ainda suada e esbraseada do calor da lareira, entrou esmagando o soalbo, com uma terrina a fumar. E o Melchior, que seguia erguendo a infusa do vinho, esperava que Suas Incelências lhe perdoassem porque faltara tempo para o caldinho apurar... Jacinto ocupou a sede ancestral – e durante momentos (de esgazeada ansiedade para o caseiro

³ Eça de Queirós, *A Cidade e as Serras*, Lisboa, Livros do Brasil (Edição baseada nos manuscritos e na edição de 1901), s.d., pp. 33, 34.

excelente) esfregou energicamente, com a ponta da toalha, o garfo negro, a fusca colher de estanho. Depois, desconfiado, provou o caldo, que era de galinha e rescendia. Provou – e levantou para mim, seu camarada de misérias, uns olhos que brilhavam, surpreendidos. Tornou a sorver uma colherada mais cheia, mais considerada. E sorriu, com espanto: - Está bom!

Estava precioso: tinha fígado e tinha moela: o seu perfume enternecia: três vezes, fervorosamente, ataquei aquele caldo.

- Também lá volto! – exclamava Jacinto com uma convicção imensa. É que estou com uma fome... Santo Deus! Há anos que não sinto esta fome.

Foi ele que rapou avaramente a sopeira. E já espreitava a porta, esperando a portadora dos pitéus, a rija moça de peitos trementes, que enfim surgiu, mais esbraseada, abalando o sobrado – e pôs sobre a mesa uma travessa a transbordar de arroz com favas. Que desconsolo! Jacinto, em Paris, sempre abominara favas!... Tentou todavia uma garfada tímida – e de novo aqueles seus olhos, que o pessimismo enevoara, luziram, procurando os meus. Outra larga garfada, concentrada, com uma lentidão de frade que se regala. Depois um brado:

- Ótimo!... Ah, destas favas, sim! Oh que fava! Que delícia!

E por esta santa gula louvava a serra, a arte perfeita das mulheres palreiras que em baixo remexiam as panelas, o Melchior que presidia ao bródio...

- Deste arroz com fava nem em Paris, Melchior amigo!

O homem ótimo sorria, inteiramente desanuviado:

- Pois é cá a comidinha dos moços da quinta! E cada pratada, que até Suas Incelências se riam... Mas agora, aqui, o sr. D. Jacinto, também vai engordar e enrijar!

O bom caseiro sinceramente cria que, perdido nesses remotos Parises, o senhor de Tormes, longe da fartura de Tormes, padecia fome e mingava... E o meu Príncipe, na verdade, parecia saciar uma velhíssima fome e uma longa saudade da abundância, rompendo assim, a cada travessa, em louvores mais copiosos. Diante do louro frango assado no espeto e da salada que ele apetecera na borta, agora temperada com um azeite da serra digno dos lábios de Platão, terminou por bradar: - É divino! – Mas nada o entusiasmava como o vinho de Tormes, caindo de alto, da bojuda infusa verde – um vinho fresco, esperto, seivoso, e tendo mais alma, entrando mais na alma, que muito poema ou livro santo. Mirando, à vela de sebo, o copo grosso que ele orlava de leve espuma rósea, o meu Príncipe, com um resplendor de optimismo na face, citou Virgílio:

- Quo te carmina dicam, Retbica? Quem dignamente te cantará, vinho amável destas serras? ⁴

Língua e gastronomia, cultura e arte, tradição e inovação, passado e futuro, o eu e os outros, o aqui e o lá, tudo se cruza e se reformula no cadinho do ensino / aprendizagem do PLE e PL2.

I. 2. Língua e línguas

O Dicionário de Didáctica das Línguas, de Galisson e Coste, atesta a definição de Saussure no artigo “língua”: “[...]todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. A língua é de natureza social: é partilhada por uma comunidade que admite as suas convenções mas que, pouco a pouco, as modifica; daí o seu carácter evolutivo”. ⁵

⁴ *Idem*, pp. 142-144.

⁵ *Dicionário de Didáctica das Línguas*, concepção, coord. e rev. de R. Galisson e D. Coste, trad. de Adelina A. Pinto et al., a partir do original de c. 1974, Coimbra, Livraria Almedina, 1983, p. 442.

Para “língua estrangeira”, além de uma breve contextualização, o artigo não apresenta uma definição muito precisa: “[...] Admite-se que a aprendizagem no meio escolar de qualquer língua diferente da L1 depende da pedagogia de uma língua não materna ou “estrangeira”, qualquer que seja o estatuto oficial dessa língua na comunidade em que vive o aluno”.⁶

Já relativamente a “língua segunda”, o autor do verbete opina o seguinte: “expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação a “língua estrangeira” nos países em que uma “língua não materna” beneficia de um estatuto privilegiado (o francês nos países da África francófona)”.⁷

Os avanços nos estudos linguísticos, nomeadamente graças aos contributos das neurociências, o desenvolvimento de disciplinas co-relacionadas, como a sociolinguística ou a psicolinguística, deram origem a descrições mais abrangentes, circunstanciadas e definidas.

Deste modo, mais de três décadas depois e com um oceano de permeio, Susan M. Gass e Larry Selinker definem a “língua materna” (LM) ou “primeira língua” (L1) como aquela que é aprendida em primeiro lugar, podendo, obviamente, dar-se o caso de uma criança aprender duas línguas simultaneamente: “*Native Language (NL)*: This refers to the first language that a child learns. It is also known as the primary language, the mother tongue, or the L1 (first language)”.⁸

“L2” designa a língua não nativa aprendida depois da primeira, podendo identificar a aquisição da segunda, terceira ou seguintes. Distingue-se da “língua estrangeira” sobretudo pelo contexto de aprendizagem: esta beneficia, geralmente, de um contexto de sala de aula e o aprendente não está em contacto com os falantes da língua aprendida. No caso da “língua segunda” (L2), independentemente de se tratar do contexto de sala de aula, o aprendente está imerso num ambiente em que se fala a língua que está a aprender. É o que defendem Gass e Selinker:

Second Language Acquisition (SLA): [...] SLA refers to the learning of a nonnative language after the learning of the native language. The second language is commonly referred to as the L2. As with the phrase “second language,” L2 can refer to any language learned after learning the L1 [...]

Foreign Language Learning: Foreign language learning is generally differentiated from second language acquisition in that the former refers to the learning of a nonnative language in the environment of one’s native language [...]. This is most commonly done within the context of the classroom.

⁶ *Idem*, p. 267.

⁷ *Idem*, p. 631.

⁸ Susan M. Gass e Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 3.^a ed., Nova Iorque e Londres, Routledge, 2008, p. 7.

Second language acquisition, on the other hand, generally refers to the learning of a nonnative language in the environment in which that language is spoken [...]. This may or may not take place in a classroom setting. The important point is that learning in a second language environment takes place with considerable access to speakers of the language being learned, whereas learning in a foreign language environment usually does not.⁹

Ao longo deste trabalho, usar-se-ão os conceitos de LM, L2 e LE postulados por Gass e Selinker, citados acima.

I. 3. Alimentação e gastronomia

“A escrita não é competente para falar de sabores. Mais vale uma trincadela que um milhão de palavras.”¹⁰ Mário de Carvalho revela a impotência da escrita para estimular as papilas gustativas, mas não esquece autores que escreveram com mestria sobre a arte de comer, como Eça ou Petrónio, que refere, entre outros.

Os alimentos estão presentes na acção diária individual e colectiva do homem. Policarpo Lopes considera a alimentação humana um “[...]fenómeno complexo, pluriforme e multidimensional, onde se encaixam em paletes interconectadas o biológico, o psicológico, o sociológico, o económico, o nutricional, o dietético, o gustativo, a identidade, a sociabilidade e a saúde”.¹¹ Assim, comer, além de assegurar a sobrevivência do indivíduo, “[...]significa ainda a expressão de uma filiação e a pertença social, a produção de laço social e a participação no processo de produção-recomposição das identidades”.¹²

O dicionário explicita “gastronomia” como a “arte de cozinhar de modo a proporcionar o maior prazer aos que comem”.¹³ Esta definição condensa diversos factores. Em primeiro lugar, a escolha do vocábulo polissémico “arte”, que tanto pode ser considerado no sentido de forma, maneira, ofício, como no de apresentação ou representação do belo. Em ambos os casos, pressupõe-se a acção directa ou indirecta de vários agentes, quer ao longo das diferentes fases da “produção artística”, quer na sua recepção e fruição por parte do destinatário. Por seu turno, o verbo “cozinhar” implica um saber e um saber-fazer, cruzando memórias e crenças, ecologia e economia, perdas e ganhos, relações de poder e causas fortuitas, tradição e inovação, gestão de recursos e prossecução de objectivos. Finalmente, o grande propósito da criação gastronómica: o

⁹ *Idem, ibidem.*

¹⁰ Mário de Carvalho, *A Arte de Morrer Longe*, Alfragide, Editorial Caminho, 2010, p. 110.

¹¹ Policarpo Lopes, *A Modernidade Alimentar: in(e)volução simbólica do acto alimentar*, Lisboa, Edições Colibri/CEOS, 2006, p. 8.

¹² *Idem, ibidem.*

¹³ *Dicionário da Língua Portuguesa*, 7.^a ed., Porto, Porto Editora, s.d., p. 897.

despertar dos sentidos, o proporcionar prazer e bem-estar, advindo da experiência, simultaneamente única e plural, do acto de comer.

I. 4. Património cultural imaterial e gastronomia

Se a expressão “cultura erudita” é relativamente consensual, o vocábulo “cultura” apresenta-se como um domínio plurissignificativo, com um universo conceptual vasto no campo das ciências sociais e permitindo definições diferentes dentro de cada uma delas.

Sir Edward Burnett Tylor, citado por Bernardo Bernardi, define cultura como “O complexo unitário que inclui o conhecimento, a lei e todas as capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”.¹⁴ Ora, o conhecimento, as práticas e os hábitos adquiridos pelo homem no seio da sua comunidade, para que perdurem no tempo, têm, necessariamente, de ser partilhados, ensinados, transmitidos às gerações seguintes. Esta transmissão intergeracional é um traço distintivo comumente aceite, qualquer que seja a noção de cultura. Oliveira Martins destaca o cruzamento entre a herança recebida e uma nova leitura feita a cada momento:

As identidades só ganham pleno sentido quando abertas e disponíveis para dar e receber, e para assegurarem um permanente diálogo entre a tradição e a modernidade. Tradição significa transmissão, dádiva, entrega, gratuidade. Modernidade representa o que em cada momento acrescentamos à herança recebida, como factor de liberdade e de emancipação, de autonomia e de criação. A novidade resulta sempre desse diálogo entre o que recebemos e o que criamos. E a cultura situa-se nesse ponto de encontro e de saída.¹⁵

Segundo Eduardo Vera-Cruz Pinto, “património é um conceito jurídico”.¹⁶ Porém, delimitar a expressão “património cultural” nos textos legais implica tomar “[...] como referência o conjunto de coisas ou bens, avaliáveis ou não em dinheiro e susceptíveis ou não de apropriação, qualificáveis como sendo de interesse cultural”.¹⁷ De acordo com o autor, a expressão “património cultural” foi introduzida na Constituição Portuguesa de 1976. Em consonância com o texto constitucional, a Lei n.º 13/85 determina: “O património cultural português é constituído por todos os bens materiais e imateriais, que pelo seu reconhecido valor próprio, devam ser considerados como de interesse relevante para a permanência e identidade da cultura portuguesa através do tempo”.¹⁸ A Lei n.º

¹⁴ Bernardo Bernardi, *Antropologia*, Lisboa, Editorial Teorema, 1989, p. 8.

¹⁵ Guilherme d'Oliveira Martins, *Património, Herança e Memória: A cultura como criação*, Lisboa, Gradiva, col. “Trajectos Portugueses”, 78, 2009, p. 14.

¹⁶ Eduardo Vera-Cruz Pinto, “Contributos para uma perspectiva histórica do direito do património cultural em Portugal”, in *Direito do Património Cultural*, coord. de Jorge Miranda, João Martins Claro e Marta Tavares de Almeida, s.l., Instituto Nacional de Administração, 1996, 205-251 (p. 206).

¹⁷ *Idem, ibidem*.

¹⁸ Lei n.º 13/85, Diário da República, I Série, n.º 153, 6 de Julho de 1985, disponível em www.dre.pt.

107/2001¹⁹ revoga a de 85, alargando e especificando a sua base de incidência. A língua portuguesa, considerada portadora “de interesse cultural relevante”, surge definida como “um elemento essencial do património cultural português”. A gastronomia não aparece referida, mas, devido ao seu peso cultural, poderá estar incluída no ponto 4 do artigo 2.º: “Integram, igualmente, o património cultural aqueles bens imateriais que constituam parcelas estruturantes da identidade e da memória colectiva portuguesas”.²⁰

Em Outubro de 2003, na sua Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, realizada em Paris, a UNESCO, reconhecendo a importância do Património Cultural Imaterial da Humanidade (PCI) na construção da memória colectiva e na promoção de contactos entre os povos, deliberou no sentido de vincular os Estados-Membros a uma estratégia concertada de divulgação e preservação desse mesmo património. O texto da Convenção, traduzido em português, delimita os “domínios” abrangidos pelo conceito de “património cultural imaterial”, considerando a língua como um dos seus elementos fundamentais: “Tradições e expressões orais, incluindo a língua como vector do património cultural imaterial”.²¹ Esta Convenção entrou em vigor em 20 de Abril de 2006 e foi ratificada por Portugal em 26 de Março de 2008.²²

Em 2009, a noção de “património cultural imaterial” é transposta para a legislação portuguesa, através do Decreto-Lei n.º 139/2009,²³ que, no caso da língua, transcreve o articulado da Convenção. A gastronomia integra-se, evidentemente, no ponto 2 do artigo 1.º, nas alíneas “c) Práticas sociais, rituais e eventos festivos”; “e) Competências no âmbito de processos e técnicas tradicionais” e, de forma indirecta, também na “d) Conhecimentos e práticas relacionados com a natureza e o universo”.

O Ministério da Cultura, sempre diligente na salvaguarda e promoção do património nacional, anuncia na sua página na Internet o seguinte:

Dos vários projectos em curso com vista ao cumprimento da missão e atribuições do IMC em matéria de salvaguarda do PCI, assume particular relevância a elaboração da base de dados que constituirá brevemente a infraestrutura do Inventário Nacional do Património Cultural Imaterial, instituído pelo Decreto-Lei n.º 139/2009 [...]

No âmbito da divulgação e valorização do Património Cultural Imaterial, o IMC lançou em 2008 a linha editorial “Arquivos do Imaterial”, que visa promover a edição de filmes que contribuam

¹⁹ Lei n.º 107/2001, Diário da República, I Série-A, n.º 209, 8 de Setembro de 2001, disponível em www.dre.pt.

²⁰ *Idem, ibidem*.

²¹ Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, Paris, 17/10/2003, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540por.pdf>, acedido em 16/11/2010.

²² Resolução da Assembleia da República n.º 12/2008, Diário da República, 1.ª série – n.º 60, de 26 de Março de 2008, disponível em www.dre.pt.

²³ Decreto-Lei n.º 139/2009, Diário da República, 1.ª série, n.º 113, 15 de Junho de 2009, disponível em www.dre.pt.

para a documentação dos múltiplos domínios do PCI, tais como tradições e expressões orais, expressões artísticas, manifestações de carácter performativo, práticas sociais, rituais e eventos festivos, concepções, conhecimentos e práticas relacionados com a natureza e o universo, ou processos e técnicas tradicionais.²⁴

O registo e divulgação das manifestações decorrentes de hábitos e práticas sociais, conhecidas e reconhecidas como emergentes do povo português, terá, como afirma José Gil, a função de “inscrever”, no sentido explicitado pelo próprio, de “[...] registar para dar consistência ao que tende incessantemente a desvanecer-se”.²⁵ A colecção “Arquivos do Imaterial”, pelo seu carácter institucional e pelo alcance dos objectivos a que se propõe, poderá contribuir para que o título do ensaio de José Gil – “O país da não inscrição” – se torne desactualizado. Mas, para isso, é necessário um número considerável de DVD, além do actual exemplar de abertura. Resta, pois, acreditar que, à celeridade no lançamento da iniciativa, corresponda a concretização, efectiva, dos objectivos anunciados. E que a prática gastronómica nacional, incluindo as especificidades regionais, venha a integrar a colecção fílmica, diversificando e enriquecendo um *corpus* representativo e sistematizado das diversas áreas patrimoniais da cultura portuguesa. E que o arquivo constituído seja ampla e eficazmente divulgado, com o propósito de chegar ao conhecimento e à fruição de todos.

I. 5. A língua e a construção da identidade

Tal como “cultura”, o conceito de “identidade”, associado a uma comunidade ou um povo, parece um campo vasto e difuso, difícil de apreender e definir. Esta asserção aparece corroborada pelo Dictionnaire de Sociologie:

[...] chez les sociologues, la conception est tout autre: l'identité n'est pas une donnée intangible, elle est comprise comme une fiction qui a réussi en résultant d'un processus social de construction et d'imposition. Enjeu politique et enjeu sociologique vont ainsi s'entrecroiser pour faire de l'identité une notion traversée de tensions difficilement conciliables au point de susciter actuellement de vives controverses politiques et savantes.²⁶

O artigo continua, apresentando uma panorâmica das principais linhas de investigação e análise, sem, contudo, se comprometer com uma definição. Pelo contrário, assume a impossibilidade do facto, considerando que o termo adquiriu “[...] la signification ambiguë et flottante tant il amalgame désormais des processus ou des phénomènes qu'il convient de distinguer pour satisfaire les exigences scientifiques : affinité et affiliation, appartenance sociale et sentiment de communauté, cohérence sociale et similitude des

²⁴ <http://www.culturaonline.pt>, acedido em 18/11/2010.

²⁵ José Gil, *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*, 7.ª reimp., Lisboa, Relógio d'Água Editores, 2005, p.15.

²⁶ *Dictionnaire de Sociologie*, Paris, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel (editor), 2007, pp. 398, 399.

situations de vie, formes d'autocompréhension et d'auto-identification... C'est aussi [*sic*] que l'identité est désormais une sorte de concept obscur..."²⁷

Se se considerar “identidade” como um conjunto de características próprias e diferenciadoras de um determinado grupo, esse quadro específico engloba inúmeras componentes e pode ser definido de modos distintos, consoante os ângulos de abordagem. No entanto, a noção de identidade só pode ser apreendida se confrontada com outras, i. e., a identidade só existe na alteridade. Dependendo dos traços considerados, tanto pode classificar um único indivíduo, como, em última análise, toda a Humanidade. E a Humanidade poderá habitar num único ser, como diz Mia Couto, pela voz de João Passarinheiro: “*Minha raça sou eu mesmo. A pessoa é uma humanidade individual. Cada homem é uma raça, senhor polícia.*”²⁸

Relativamente ao caso português, Oliveira Martins sugere “[...] que há uma participação limitada das populações na cultura portuguesa e há igualmente uma recente tomada de consciência sobre a identidade – o que não significa que haja uma «crise» de identidade. Há sim um processo complexo que se desenvolve e que, no contexto europeu, simultaneamente, se unifica e se abre”.²⁹ Dentre os traços distintivos da identidade nacional, talvez a vertente poética ocupe um lugar não negligenciável, consubstanciada na opinião do autor acerca da construção dessa mesma identidade:

A nossa identidade foi-se fazendo, assim, de uma visão complexa e múltipla: um cadinho de várias influências, o carácter decisivo da abertura e da capacidade de receber influências e contributos alheios, a hospitalidade, o mimetismo, a tolerância, o respeito, o inconformismo, a recusa das simplificações, o sentido irónico e as saudades do futuro, como lembrança e desejo.³⁰

Uma visão bem menos idílica é a que José Gil patenteia num ensaio em que analisa e condena as opções definidas e implementadas pelo Ministério da Educação, nomeadamente, o actual modelo de avaliação dos professores. Em relação à identidade, afirma o seguinte:

A identidade arcaica definia-se no tempo e no espaço pela genealogia, pela tradição e pela relação à terra, à região, à nação, quer dizer, a identidade referia-se a saberes ancestrais, à língua e à imagem de si, por um lado, e ao poder como forma de afecção e de auto-afecção da potência própria do indivíduo e do grupo [...]. A crise actual abalou já as velhas referências – e também as mais recentes – da identidade portuguesa [...]. Curiosamente, a crise planetária veio pôr a nu as aporias com que se debate a consciência identitária de uma pequena nação que conta pouco ou nada na economia global. As aporias, de resto, fazem parte da nossa identidade, sempre em crise.

²⁷ *Idem*, p. 402.

²⁸ Mia Couto, *Cada Homem é uma Raça*, 3.ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1990, epígrafe e badana da contracapa (em itálico no original).

²⁹ Guilherme d'Oliveira Martins, *op. cit.*, pp. 110,111.

³⁰ *Idem*, pp.111,112.

Identidade que se define, pois, pela crise identitária e que se supera por uma nova tensão crítica, ao afirmar uma hiperidentidade face à falha que a crise revela. E assim surge uma nova aporia...³¹

De aporia em aporia e de momentos de exaltação identitária a momentos de depressão colectiva, os portugueses, ao contrário do que afirma José Gil, não estarão ainda a ponto de “[...] perder a imagem de si, ou a identidade. De desaparecer, enfim”.³²

Um dos elementos matriciais e, porventura, de maior longevidade na construção da identidade é, sem dúvida, a língua. Para Carlos J. Ovando, “Language is much more than a set of words and grammar rules. It is a forceful instrument for giving individuals, groups, institutions, and cultures their identity. Through language we share and exchange our values, attitudes, skills, and aspirations as bearers of culture and as makers of future culture”.³³

O recrudescimento das línguas minoritárias ou regionais na Europa, visível nas medidas tomadas no âmbito da União Europeia³⁴ ou em iniciativas locais, além de atestar a importância da língua no fortalecimento de laços identitários no seio da comunidade, revela o envolvimento emocional e afectivo dos locutores relativamente a um código linguístico que estabelece interacções exclusivas no seio daquela comunidade. “Na União Europeia, contam-se mais de 60 comunidades autóctones que falam uma língua regional ou minoritária. Estima-se em cerca de 40 milhões o número de cidadãos da UE que utiliza regularmente uma língua regional ou minoritária.”³⁵ Estes locutores, além de falarem o português, o francês ou o italiano, possuem, igualmente, competências em mirandês, em bretão ou em friuliano, i. e., agregam-se na identidade “nacional” e separam-se numa identidade outra, vedada aos “de fora”, ainda que vizinhos próximos.

Além das línguas minoritárias, as línguas nacionais, coincidindo ou não com as fronteiras dos países onde são faladas, desempenham um papel determinante na coesão social e na construção do espírito de pertença a um grupo. A percepção destes laços identitários serve, por vezes, de pretexto à reivindicação de um novo desenho de fronteiras nacionais, baseado na unidade linguística, como nos casos do Canadá ou a Bélgica. Em países saídos recentemente de regimes coloniais, a língua pode, pelo contrário, simbolizar a

³¹ José Gil, *Em Busca da Identidade: o desnorte*, 1.ª reimpr., Lisboa, Relógio d'Água Editores, 2009, pp. 56-58.

³² *Idem*, p. 59.

³³ Carlos J. Ovando, “Language Diversity and Education” in *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, edit. por James A. Banks e Cherry A. McGee Banks, Boston, Londres, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon (editora), 1989, p. 209.

³⁴ As medidas tomadas pela UE inserem-se “na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, cujo artigo 22.º estabelece que “A União respeita a diversidade cultural, religiosa e linguística””. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:083:0389:0403:pt:PDF>, acedido em 03/12/2010.

³⁵ *Idem, ibidem*, acedido em 03/12/2010.

coesão nacional e representar o elemento agregador de comunidades falando línguas próprias, muitas vezes, de famílias distintas, como em Angola e Moçambique.

Aqueles que usam a língua como instrumento de trabalho e objecto estético mantêm com ela uma relação de proximidade e cumplicidade, proveitosa para ambas as partes: a língua, elemento plástico e inesgotável, é enriquecida, moldada e valorizada; o seu cultor, dependendo do seu engenho e empenho, da sua arte e sorte, poderá ver reconhecido o seu mérito. O cidadão comum, locutor sem grandes pretensões, maltratando, muitas vezes, a língua que usa, também sucumbe ao seu fascínio, apropriando-se de frases, que, retiradas do contexto original, se emanciparam dos seus autores, ganhando vida própria e a própria celebridade. São exemplares os casos de “A minha pátria é a língua portuguesa” ou “Da minha língua vê-se o mar”, cuja autoria acaba por se perder nas brumas da memória dos que as usam. Esse mesmo cidadão, que, fora de Portugal, fala (ou tenta falar) a língua do país de acolhimento, é o que reclama o ensino da língua portuguesa para os seus filhos! E, quando confrontado pelo professor de Língua e Cultura de Origem (LCO) sobre o fraco nível de proficiência da criança na LM dos pais, é o primeiro a mentir, garantindo-lhe: “Lá em casa falamos sempre em português!”³⁶

Capítulo II – Língua portuguesa: novos desafios

Distribuídos por quatro continentes, oito países e a Região Autónoma Especial de Macau usam a língua portuguesa como idioma oficial. Entre residentes e emigrantes, contam-se mais de 240 milhões de falantes de português.³⁷

Relação de comunicação entre um emissor e um receptor baseada na codificação e na decifração, logo na activação de um código, ou de uma competência geradora, o intercâmbio linguístico é, também, uma troca económica que se estabelece numa certa relação de forças simbólica entre um produtor, provido de um certo capital linguístico e um consumidor (ou um mercado), troca essa destinada a conferir um certo lucro material ou simbólico.³⁸

Pierre Bourdieu associa as trocas linguísticas às regras do mercado, atribuindo à língua um valor simbólico capaz de assegurar o reconhecimento do seu estatuto ou autoridade por parte dos locutores. Além de capital simbólico, a língua também já é reconhecida como capital económico, havendo estudos que atestam o valor de várias línguas à escala nacional.

³⁶ A experiência da autora reporta-se a três estadas (entre 1990 e 2007) como docente, no quadro do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), em França e na Suíça. A situação referida era recorrente, em especial na Suíça (1999-2002 e 2004-2007).

³⁷ V. Anexo I – Dados referentes a 25/08/2010, <http://www.obsevatorio-lp.sapo.pt>, acessido em 09/03/2011.

³⁸ Pierre Bourdieu, *O Que Falar Quer Dizer: A Economia das Trocas Linguísticas*, trad. de Wanda Anastácio, Lisboa, Difel, 1998, pp. 53,4.

Relativamente a Portugal, os dados preliminares do estudo “O Valor Económico da Língua”³⁹ avaliam a língua portuguesa em 17% do PIB, visto ser esse o peso de serviços ou empresas onde a língua é um factor chave. José Paulo Esperança, um dos responsáveis pelo projecto, explica que essa avaliação “[...] consiste em identificar o peso da língua em cada actividade económica”. O mesmo autor destaca os três principais aspectos onde se revela o impacto da língua: comércio externo e investimento estrangeiro, peso no PIB e “[...] notoriedade de personalidades, marcas e empresas portuguesas”. Estes vectores aliam o valor simbólico de que fala Bourdieu ao efectivo valor económico.

Tendo em conta a ausência ou insuficiência de uma política sustentada de promoção da língua a nível internacional e o facto de o poder económico mundial promover as línguas da sua esfera de influência e subalternizar as restantes, a língua portuguesa depara-se com desafios a vencer em várias frentes. Manuel Ennes Ferreira, na sua crónica no “Expresso”, mostra-se perplexo perante os discursos de tomada de posse dos dois últimos Presidentes da República de Portugal e do Brasil: “Será que há aqui uma maldição do segundo mandato?! Mas afinal a defesa da CPLP e da língua portuguesa, pilares importantíssimos da ação e afirmação externas dos países integrantes da comunidade lusófona – estou a sintetizar o que o discurso oficial usualmente diz –, se deixa algumas brancas aqui, no Brasil é a esponja”.⁴⁰ Aparentemente, o português, nas variantes europeia e brasileira, já não consta das preocupações presidenciais. Será que as metas foram alcançadas? Todos os objectivos terão sido atingidos?!

II.1. Língua portuguesa: em busca do seu espaço

Ao longo de séculos, o inglês e o francês foram línguas promovidas e disseminadas pelo mundo, muitas vezes através da imposição, no quadro dos impérios coloniais. Portugal, no mesmo contexto histórico, difundiu a Língua Portuguesa (LP) por quatro continentes. Actualmente, por um lado, é indesmentível a hegemonia do inglês (tendência que a UE tenta inverter, através da proposta de medidas para salvaguardar a paridade linguística); por outro, assiste-se ao declínio da influência do francês, apesar dos esforços que a França tem envidado na sua promoção, nomeadamente, através das embaixadas e junto dos professores de Francês Língua Estrangeira (FLE).⁴¹ Entretanto, a LP, apesar do

³⁹ www.instituto-camoes.pt, acedido em 09/03/2011.

⁴⁰ Manuel Ennes Ferreira, “Os Presidentes, a Língua e a CPLP”, *Expresso*, (12 /03/2011), p.23.

⁴¹ A este propósito, Maria Hermínia Laurel refere “um *slogan* muito praticado pela Alliance française actualmente, e por demais instituições oficiais francesas apostadas na “defesa e ilustração” da língua francesa no estrangeiro, e que pretende legitimar a aprendizagem desta língua precisamente como a marca da diferença, da reacção, perante a uniformização, a globalização dos costumes, decorrente da importação do modo de vida americano na Europa.” - Maria Hermínia Laurel, “Leituras do desconforto identitário europeu

seu estatuto de língua oficial de oito países, continua ao sabor da corrente e da expansão demográfica dos mais jovens países onde é oficialmente falada, carecendo do prestígio e visibilidade internacionais correspondentes ao número de falantes e à importância geoestratégica dos países onde está implantada.

A União Latina, através dos seus diferentes organismos, confirma essa falta de visibilidade. Assim, na página da Portalingua,⁴² considerando um universo de 137 línguas, a portuguesa aparece em sétimo lugar, quanto ao número de locutores, ocupando a terceira posição no cômputo das línguas europeias, depois do espanhol e do inglês.⁴³ Contudo, relativamente ao índice de penetração na Internet, o português desce para a 32.^a posição.⁴⁴ Já em termos de artigos publicados na Wikipédia, ocupa uma confortável oitava posição, ficando imediatamente antes do espanhol. Curiosamente, dos três indicadores referidos, apenas no último o inglês ocupa a primeira posição.⁴⁵

Ainda na página da União Latina, a Direção de Terminologia e Indústrias da Língua (DTIL) divulga os resultados de “Línguas e Culturas na Web – Estudo 2007”,⁴⁶ que apresenta alguns dados relevantes:

1. Em termos de “percentagem de páginas Web relativamente ao inglês”, o português situa-se depois do italiano, com pouco mais de metade da contribuição deste.⁴⁷

2. Quanto à distribuição de páginas em português por país, o Brasil representa a quase totalidade da presença, seguido de longe e muito longe, respectivamente, por Portugal e Angola.⁴⁸

3. Em relação aos países cuja língua oficial não é o português, os que asseguram o maior número de páginas nesta língua são os Estados Unidos, seguidos pela Espanha.⁴⁹

4. Entre 2005 e 2007, a presença da língua portuguesa retrocedeu. Todavia, a análise dos resultados demonstra que a sua posição se mantém estável, justificando o aparente decréscimo com o facto de as ferramentas de pesquisa privilegiarem a língua inglesa e com

na história da literatura francesa e outras considerações”, in *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, organização de Rosa Bizarro, col. Como abordar..., Porto, Areal Editores, 2006, 59-76 (p.75).

⁴² <http://www.portalingua.info/pt>, acedido em 01/02/2011.

⁴³ V. Anexo II.

⁴⁴ V. Anexo III.

⁴⁵ V. Anexo IV.

⁴⁶ www.dtil.unilat.org, acedido em 01/02/2011.

⁴⁷ V. Anexo V.

⁴⁸ V. Anexo VI, Quadro 16.

⁴⁹ V. Anexo VI, Quadro 18.

a emergência de línguas não europeias. De qualquer modo, a preponderância do inglês é indesmentível: representa 45% do total das línguas abrangidas pelo estudo.⁵⁰

Um estudo mais recente, publicado *on line* em Outubro de 2010, mostra a perda de importância do inglês, em paralelo com a rápida ascensão de outras línguas. Segundo a *Econsultancy*, o inglês representava, à data, apenas 31% da utilização *on line*. À hegemonia linguística, sucede uma tendência multilingue: “Between 2000 and 2008, foreign languages have experienced massive growths in usage online – for example, Chinese use increased by 755%, Portuguese by 668% and Arabic by an astonishing 2064%. This is compared to a 204% online growth rate for English use”.⁵¹ O estudo relaciona a emergência da perspectiva multilingue com a necessidade de os compradores obterem informações, na respectiva língua materna, sobre os produtos a adquirir. Mais do que os afectos, são os interesses económicos que impulsionam a ocupação do espaço na Internet por línguas que, até então, estavam ausentes ou tinham uma presença residual.

Portugal não pode continuar à deriva e a desbaratar recursos: tem de apostar, de modo sustentado, sem hesitações nem interrupções, numa política eficaz de difusão e promoção da língua portuguesa no Mundo. No entanto, decisões políticas e estratégicas a nível internacional só terão êxito se resultarem de um esforço colectivo e concertado. É nesta perspectiva que se enquadra a proposta apresentada pelas sete delegações dos países lusófonos à Conferência Geral da UNESCO, a 9 de Outubro de 2009, em Paris, para que o português seja adoptado como língua de trabalho daquela organização. Também a CPLP tem um desígnio a cumprir no sentido de definir linhas orientadoras e de implementar iniciativas que permitam alcandorar a língua portuguesa, na sua riqueza e diversidade, ao lugar que lhe é devido no panorama das mais importantes línguas mundiais. Nos últimos anos, a CPLP parece ter despertado da sua letargia e tem desenvolvido algumas acções dignas de registo, especialmente a concertação de esforços e mobilização de influências estratégicas, em curso desde 2008, com vista à introdução do português como língua de trabalho da ONU, acrescendo às seis actualmente existentes. Todavia, iniciativas supranacionais, sobretudo quando implicam recursos, exigem peso negocial, diligências concertadas e opções tácticas. Ciente de tais implicações, a CPLP decidiu, em Julho de 2010, reunir esforços a fim de implementar o “Plano de Acção de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projecção da Língua Portuguesa”, onde se lê:

O português é uma das seis línguas mais faladas no mundo. É língua oficial em oito países, inseridos em múltiplas matrizes geopolíticas e culturais. Esses países têm assumido participação ativa

⁵⁰ V. Anexo VII.

⁵¹ www.econsultancy.com/uk/blog, acedido em 01/02/2011.

em instâncias internacionais e operações humanitárias e de manutenção da paz. São contribuintes significativos para organismos internacionais. Assim sendo, é natural a expectativa de que a língua portuguesa ocupe o lugar correspondente à sua importância no contexto global.⁵²

A actuação de Portugal insere-se em dois planos: colectivo e individual. No âmbito das organizações a que pertence, nomeadamente a CPLP, contribui para a prossecução de um objectivo comum: a difusão e valorização da língua portuguesa no mundo. Enquanto único país europeu com o português como idioma oficial, para promover e difundir o português europeu e a cultura portuguesa, tem de agir em dois sentidos: no interno, através do investimento no ensino da língua a falantes não nativos e, no externo, por intermédio de organismos e instituições vocacionadas para acções de proximidade – o Instituto Camões e respectivos Centros de Língua Portuguesa, Embaixadas – ou através da celebração de protocolos ou parcerias com universidades, governos, entidades locais, comunidades portuguesas, sem esquecer a extraordinária ligação ao mundo que representa a Internet.

Neste sentido, Oliveira Martins apresenta um plano, que deveria merecer a atenção das entidades responsáveis. Estruturante e abrangente, vale a pena conhecê-lo na íntegra:

Hoje, no âmbito quer da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) quer do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP), impõe-se a adopção de uma política concertada que envolva iniciativas em cinco áreas fundamentais, a saber: (i) promoção da defesa da língua portuguesa, do seu bom uso e do seu conhecimento correcto, de modo a termos um instrumento de comunicação prestigiado e de qualidade; (ii) incentivo do encontro e do intercâmbio entre instituições académicas, de educação, ciência e cultura, bem como entre associações representativas dos escritores, intelectuais e criadores culturais, tendo em vista potenciar a presença da língua portuguesa no mundo; (iii) desenvolvimento de uma cooperação efectiva no domínio da língua e do multilinguismo, designadamente promovendo a presença das culturas da língua portuguesa nas principais instituições académicas do mundo e nas plataformas e redes ligadas às novas tecnologias de informação e comunicação; (iv) aperfeiçoamento da ligação entre políticas da língua, da educação, da ciência e tecnologia e da cultura, como modo de afirmação de uma cultura de comunicação, na qual a língua deve funcionar como factor de enriquecimento e de intercâmbio; (v) inserção da política da língua e das culturas no âmbito dos objectivos universais da UNESCO, designadamente como realização dos objectivos de Educação de qualidade para todos, de combate às diferentes formas de exclusão e de luta contra a pobreza, o subdesenvolvimento e a ignorância.⁵³

Será, com certeza, este o caminho para o conhecimento e reconhecimento daquela que, discretamente, de forma quase invisível, ocupa o sexto lugar no conjunto das línguas mais faladas no mundo.

⁵² Resolução sobre o Plano de Ação de Brasília para a Promoção, a Difusão e a Projeção da Língua Portuguesa, <http://www.observatorio-lp.sapo.pt>, acedido em 11/01/2011.

⁵³ Oliveira Martins, *op. cit.*, pp. 126,7.

II.2. Tecido social em Portugal: Que língua(s)?

O fim da ditadura, em 25 de Abril de 1974, e as subsequentes mudanças do país no contexto das relações e parcerias internacionais, em particular as independências das colónias, em 1975, e a adesão à Comunidade Económica Europeia, em 1986, transformaram profundamente a sociedade portuguesa. Em escassas três décadas, o tecido social tornou-se multi-étnico, multicultural e multilíngue. Em 1980, a população estrangeira com estatuto legal de residente pouco passava dos 50 000 indivíduos, quase metade dos quais oriundos das antigas colónias portuguesas de África, ocupando Cabo Verde um lugar de grande destaque, com mais de 21 000 cidadãos imigrados em Portugal.⁵⁴ Os dados provisórios relativos a 2009 mostram um quadro completamente diferente: o número total de estrangeiros quase decuplicou, situando-se acima dos 450 000. Contudo, África reduziu o seu peso para pouco mais de um quarto do total (120 223), apesar do acréscimo de entradas de cidadãos provenientes de Angola e da Guiné-Bissau, países que se aproximaram de Cabo Verde, o qual, todavia, se mantém em destacado primeiro lugar. O grande incremento do cômputo de estrangeiros residentes tem, assim, outras origens: por um lado, o aumento gradual de cidadãos brasileiros e, por outro, a diversificação de nacionalidades da imigração mais recente, especialmente dos outrora chamados países de Leste, na sequência dos alargamentos da UE em 2004 e 2007. Neste momento, em consequência da actual crise económica, assiste-se ao regresso ao país de origem de muitos imigrantes que deixaram de estar integrados no mercado de trabalho. Como os últimos dados disponibilizados pelo INE se referem a 2008, ano em que a crise se agravou, não é possível confirmar esta percepção em toda a sua amplitude, mas verifica-se um decréscimo do número de cidadãos de Angola e Cabo Verde já nesse ano.⁵⁵ Nos dados provisórios relativos a 2009, disponíveis no Pordata, a Guiné-Bissau junta-se à tendência iniciada pelos dois parceiros africanos.⁵⁶

Apesar de alguma diminuição recente, a imigração é um facto incontornável e Portugal acolhe o maior número de sempre de cidadãos imigrados: 451 742, em 2009.⁵⁷ Tratando-se de um fenómeno motivado por razões económicas, estes imigrantes, em idade activa, além de integrarem o universo laboral e contribuírem para a economia do país, têm filhos que entram no sistema de ensino do país de acolhimento, sem quaisquer conhecimentos da língua portuguesa e muitos já escolarizados no país de origem.

⁵⁴ V. Anexo VIII, www.pordata.pt, acessido em 17/01/2011.

⁵⁵ V. Anexo IX.

⁵⁶ V. Anexo VIII.

⁵⁷ V. Anexo VIII.

Confrontado com as novas dimensões desta realidade, o Ministério da Educação (ME) teve de dar resposta a uma necessidade até então ignorada: ⁵⁸ “As medidas desenvolvidas pelo Ministério da Educação no âmbito do PLNM no ensino básico e secundário surgiram da necessidade de dar resposta à diversidade linguística e cultural existente actualmente na sociedade portuguesa, fruto dos movimentos migratórios”. ⁵⁹ Ao adquirir as necessárias competências na língua veicular do sistema de ensino, o aluno estrangeiro pode acompanhar, em igualdade de circunstâncias com os seus colegas, os programas das diferentes disciplinas e integrar-se plenamente na comunidade onde está inserido. Porém, apesar de incentivados pelos professores no sentido de interagirem com os colegas portugueses, muitos deles excluem-se do grupo e procuram os colegas da mesma nacionalidade, com quem as interações linguísticas são mais fáceis e a partilha de memórias ou a identificação de referentes são um atractivo.

O programa de Português Língua Não Materna (PLNM) veio dar resposta à situação das crianças e jovens em idade escolar. Todavia, os responsáveis por essas crianças também apresentam dificuldades na utilização do código linguístico que necessitam de usar todos os dias. Por este motivo, o ME, em parceria com o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), pôs em prática um programa de ensino / aprendizagem da língua portuguesa, destinado a um público-alvo adulto, com o objectivo de permitir um acesso justo ao mercado de trabalho, uma integração sem barreiras na sociedade e o pleno exercício da cidadania. Trata-se do “Programa Português para Todos” (PPT), destinado a adultos falantes de outras línguas e que visa a aquisição das competências necessárias em língua portuguesa “[...] para se integrarem plenamente na sociedade portuguesa e para acederem ao mercado de trabalho”. ⁶⁰ O PPT atribui a certificação no nível de proficiência A2, um dos requisitos exigidos para a obtenção da nacionalidade portuguesa. ⁶¹

⁵⁸ Convém lembrar que muitos alunos provenientes das antigas colónias, em especial de Cabo Verde, não possuíam as competências necessárias em língua portuguesa e, durante mais de duas décadas, não foram objecto de qualquer enquadramento sistematizado a nível oficial (V. Parte II, Cap. II).

⁵⁹ www.min-edu.pt, acedido em 20/12/2010.

⁶⁰ *Idem, ibidem*, acedido em 20/12/2010.

⁶¹ www.acidi.gov.pt, acedido em 20/12/2010.

Para certificar as competências em PLE, foi criado o Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira,⁶² que atribui cinco níveis de certificação, em consonância com o Quadro europeu comum de referência para as línguas (QECR):

CIPLE - Certificado Inicial – A2

DEPLE - Diploma Elementar – B1

DIPLE - Diploma Intermédio – B2

DAPLE - Diploma Avançado – C1

DUPLÉ - Diploma Universitário – C2

Os exames, gerais ou específicos, são produzidos pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE) e podem ser realizados em quarenta e cinco países.

II.3. Língua e gastronomia: universos paralelos

Língua e alimentação são dois vectores universais e comuns da Humanidade. A língua, enquanto actividade social, adequa a cada prática social o conjunto de usos linguísticos necessários; a alimentação e a gastronomia, na vertente de práticas colectivas, também convocam para cada acto social e simbólico o conjunto de recursos e rituais necessários.

Os actos de falar e comer partilham espaços de realização comuns. Embora em sentidos contrários, e de preferência em momentos diferentes, utilizam a mesma via de acesso: no caso da comunicação, marcando a passagem do individual para o colectivo e, no da alimentação, do colectivo para o individual. Esse espaço dual é apresentado por Maria do Rosário Pimentel como a “[...] boca por onde se recebe o alimento físico e mesmo espiritual, por onde se proferem desígnios, por onde se manifesta o primeiro grito e o último suspiro”.⁶³

A língua é uma base de apoio, um fio condutor e um capital à disposição dos seus utilizadores: integra um passado, articula-se no presente e projecta-se no futuro. O mesmo acontece com o património gastronómico.

⁶² O *Sistema de Avaliação* resulta de protocolo assinado, em 1999, entre o Instituto Camões, o ME e a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, através do CAPLE. Este é o membro português da Associação de Examinadores de Línguas na Europa (Association of Language Testers in Europe – ALTE). <http://www.fl.ul.pt/caple/default.aspx>, http://www.clp.su.se/ml_text01.asp?src=61&sub=&intSida=114 e <http://www.letras.up.pt/deper/default.aspx?m=236>, acedidos em 14/07/2011.

⁶³ Maria do Rosário Pimentel, «“O pão dos outros”», in *Lugares da Lusofonia: Actas do Encontro Internacional*, org. de Petar Petrov, Lisboa, Ed. Colibri, Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Algarve, 2010, 263-278 (p. 264).

No caso da língua, o sujeito é uma entidade dinâmica, capaz de utilizar, adaptar e imprimir um cunho pessoal ao material linguístico disponível, em função dos seus objectivos e da intenção comunicativa, condicionado pelo seu grau de proficiência ou por factores extrínsecos como, por exemplo, a falta de tempo ou uma situação de comunicação a contra-gosto. Relativamente ao acto gastronómico, passa-se o mesmo.

Tal como as línguas que, ao longo dos séculos, foram integrando – adoptando e adaptando – vocábulos de outros códigos linguísticos, também o saber gastronómico integrou, reformulou e misturou ingredientes ou práticas de outras culturas ou regiões. Nas últimas décadas, o avanço científico e tecnológico e a comunicação de massas cooptaram vocábulos de determinadas línguas, especialmente a inglesa, para uma utilização à escala mundial, substituindo-se a estranheza do estrangeiro pela familiaridade do uso. É o caso do léxico relativo à Internet. Também muitos alimentos ou constituintes extravasaram das suas fronteiras de origem e hoje são conhecidos em todo o mundo. Entre muitos outros, contam-se a *pizza*, o *hot dog*, o *ketchup* ou, mais recentemente, o *sushi*.

A criatividade e a subjectividade do sujeito, as suas vivências e motivações, assim como os modos e graus de acesso ao saber repercutem-se no objecto produzido. Um enunciado oral ou escrito tanto pode apresentar erros de construção, como ser um excelente poema, do mesmo modo que a confecção de um alimento pode originar um calórico *fast food* ou uma equilibrada e requintadíssima iguaria.

Língua e gastronomia têm, afinal, muito mais em comum do que à primeira vista se poderia imaginar.

Capítulo III – Alimentação e gastronomia: confluência de múltiplos factores

A alimentação acaba por cruzar e materializar factores de diversas ordens e grandezas: condicionantes geográficas, climáticas ou económicas; constrangimentos sociais ou culturais; actos simbólicos prospectivos ou celebrativos; crenças e superstições; competências individuais ou colectivas; gostos, referentes e escalas de valores pessoais. Deste modo, através de interacções, descobertas, transformações, manipulações, utilização de utensílios, experimentações, adaptações, gestão de tempos e quantidades, combinatórias, expectativas, sensações, passa-se do acto de comer à experiência gastronómica.

O acto de comer – consequência da necessidade vital de sobreviver, portanto uma determinação individual, transportando atrás de si toda uma prática colectiva e cultural (o

cultivo ou criação e comercialização de produtos alimentares e a sua transformação em alimentos) – pode tornar-se um acto social (ritual, celebração e partilha de sentimentos e emoções); mas, ainda que integrado num colectivo, volta a ser um acto individual, pois desperta a dimensão subjectiva dos sentidos e estabelece conexões com vivências pessoais.

Marvin Harris assegura que a preferência por determinados alimentos em detrimento de outros é condicionada por factores que ultrapassam as variações genéticas, apresentando como exemplo o caso da ingestão de leite. Segundo este antropólogo,

[...] podemos estar seguros de que en la definición de lo que es apto para consumo interviene algo más que la pura fisiología de la digestión. Ese algo más son las tradiciones gastronómicas de cada pueblo, su cultura alimentaria. Las personas nacidas y educadas en los Estados Unidos tienden a adquirir hábitos dietéticos norteamericanos. Aprenden a disfrutar de las carnes de vacuno y porcino, pero no de las de cabra o caballo, o de las de larvas y saltamontes. Y con absoluta certeza no serán aficionadas al estofado de rata. ⁶⁴

Policarpo Lopes afirma que os hábitos e as práticas alimentares são o resultado de “[...] determinismos biológicos, mas também de constrangimentos biotópicos da produção local (fauna, flora, clima), de razões económicas e de determinismos socioculturais. O que explica a diversidade gastronómica e as diferenças de identidade alimentar”. ⁶⁵

Sobre as causas que determinam a selecção dos alimentos, Marvin Harris afirma o seguinte: “Los costes y beneficios en materia de nutrición constituyen una parte fundamental de esta relación: los alimentos preferidos reúnen, en general, más energía, proteínas, vitaminas o minerales por unidad que los evitados”. ⁶⁶ No entanto, para o autor, existem outros factores que pesam mais na decisão de escolher uns alimentos em detrimento de outros: demasiado tempo ou esforço gastos na sua produção ou prejuízos ambientais.

Tal como Policarpo Lopes, também Marvin Harris evoca as razões que condicionam as práticas culinárias:

[...] las grandes diferencias entre las cocinas del mundo pueden hacerse remontar a limitaciones y oportunidades ecológicas que difieren según las regiones. Así, [...] las cocinas más carnívoras están relacionadas con densidades de población bajas y una falta de necesidad de tierras para cultivo o de adecuación de éstas para la agricultura. En cambio, las cocinas más herbívoras se asocian con poblaciones densas cuyo hábitat y cuya tecnología de producción alimentaria no pueden sostener la cría de animales para carne sin reducir las cantidades de proteínas y calorías disponibles para los seres humanos. ⁶⁷

⁶⁴ Marvin Harris, *Bueno para comer: Enigmas de alimentación y cultura*, trad. para o espanhol de Joaquín C. Basarán e Gonzalo G. Catalina, a partir do original *Good to Eat*, Madrid, Alianza Editorial, 1993, p. 12.

⁶⁵ Policarpo Lopes, *op. cit.*, p.10.

⁶⁶ Marvin Harris, *op. cit.*, p. 14.

⁶⁷ *Idem, ibidem.*

Maria José Palla, no artigo intitulado “Comida em Portugal no Limiar do Novo Mundo”, afirma:

O alimento aproxima e afasta. É partilhado e aparta. É a placidez e o regozijo dos anos de abundância, mas quando falta, atiza a revolta dos tempos de fome. No entanto, fundamentalmente, estabelece uma aliança. É um factor social e como tal está submetido a regras e usos sociais, aos seus rituais, à sua exibição.

Maneiras de estar à mesa, receitas, proibições religiosas impregnam inclusive o lado mais comum deste acto maquinal de comer e beber. Certamente porque é um fenómeno muito complexo. Um fenómeno carnal: objecto de eleição dos saberes culinários, o alimento e o banquete mobilizam os sentidos, o gosto, o olfacto, a vista e até o ouvido. Mas há também, latente, subjacente, um pensamento da cozinha e da refeição, aberto portanto ao imaginário e ao simbólico.⁶⁸

III. 1. Gastronomia: património e promoção da saúde

Incompreensivelmente, na mesma época em que carências alimentares insanáveis matam milhões de pessoas por ano, especialmente crianças, o excesso alimentar e os maus hábitos nutricionais fazem da obesidade um dos flagelos da saúde no século XXI. Sendo a indústria alimentar um sector com poder económico e estratégico à escala mundial, cada vez mais “[...] lo que es bueno para comer es lo que es bueno para vender”.⁶⁹

Verifica-se, por um lado, a necessidade de políticas globais mais eficazes no sentido de erradicar a pobreza extrema, apesar de os dados apresentados pela ONU sobre os Objectivos do Milénio indicarem alguns avanços: “A pobreza extrema desceu de 29% para 18%, entre 2000 e 2007. O Objectivo de reduzir para metade o número de pessoas que vive com menos de um dólar por dia, até 2015, permanece alcançável”.⁷⁰ Por outro lado, é urgente e imprescindível melhorar os hábitos alimentares e a qualidade de vida dos grupos em risco de obesidade. Assim, desenvolver uma pedagogia da nutrição, promover hábitos alimentares saudáveis e mostrar clara e honestamente, à luz dos conhecimentos científicos actuais, os benefícios e malefícios das opções dietéticas tem de ser um projecto transversal a decisores políticos, pessoal habilitado para o efeito, professores, comunicação social e população em geral e dirigido especialmente às crianças e jovens.

Em 2010, a UNESCO pode ter dado um passo nesse sentido, ao incluir, pela primeira vez, a gastronomia na lista do PCI. A Europa surge com duas das três classificações atribuídas: a refeição gastronómica francesa e a dieta mediterrânica surgem de par com a tradição culinária mexicana. A gastronomia portuguesa, apreciada tanto no plano

⁶⁸ Maria José Palla, “Comida em Portugal no Limiar do Novo Mundo”, in *À Volta da Mesa – Os Alquimistas do Prazer*, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2004, 33-37 (p. 33).

⁶⁹ Marvin Harris, *op. cit.*, p.273.

⁷⁰ <http://www.objectivo2015.org/inicio/>, acedido em 04/12/2010.

nacional como internacional, não consta da lista nem tão-pouco formalizou, até ao presente, qualquer candidatura, individual ou colectiva.⁷¹

No portal da UNESCO, os textos de apresentação de cada uma das candidaturas europeias põem em evidência um conjunto de características inerentes à tradição e prática gastronómicas: competências e conhecimentos relativos ao processamento dos produtos desde a sua origem até ao momento do consumo dos alimentos; o respeito pelo ambiente e o equilíbrio entre os seres humanos, as suas actividades, técnicas e a natureza; a importância das interacções com os outros no fortalecimento dos laços de coesão social, através de eventos festivos e momentos celebrativos. O texto relativo à dieta mediterrânica refere-a como uma das áreas que enriqueceram o *corpus* da tradição oral – canções, provérbios, contos e lendas – e destaca o papel fundamental das mulheres na transmissão de conhecimentos, especialmente os rituais, gestos e celebrações tradicionais, e na salvaguarda das técnicas.⁷² O texto sobre a refeição gastronómica francesa dá particular realce à arte de comer bem, desde a cuidadosa selecção e combinação dos produtos e a confecção das receitas, até ao cumprimento dos preceitos e à apresentação da mesa, com particular incidência para o prazer e estímulo dos sentidos: gosto, visão, olfacto.⁷³

A inclusão das práticas gastronómicas na lista do PCI da UNESCO é um primeiro passo, que urge aproveitar, a nível nacional e local, para consciencializar adultos e crianças da necessidade de uma alimentação saudável e induzir a alteração dos hábitos alimentares de grande parte da população das sociedades ditas desenvolvidas. Apesar dos alertas que têm surgido nos últimos tempos, na sequência da subida exponencial de casos de obesidade em crianças e adultos, a tomada de consciência e a efectiva alteração dos hábitos de vida são processos lentos.

Por isso, a dimensão simbólica e a divulgação mundial do evento deverão ser capitalizadas pedagogicamente, a fim de reforçar o peso e a consistência dos alertas lançados, o que acabará por produzir efeitos na consciência colectiva e provocar mudanças de atitude individuais. Pelo menos, subsiste a esperança de que tal aconteça.

⁷¹ Contactada, via *e-mail*, a Comissão Nacional da UNESCO, sobre uma eventual candidatura de algum item gastronómico português à inclusão na lista do PCI, o assunto foi remetido para o Ministério da Agricultura. Este esclareceu, por telefone, não haver, neste momento, diligências nesse sentido e que a iniciativa terá de partir da sociedade civil, cabendo aos organismos públicos o enquadramento e as diligências institucionais. Referiu, ainda, a iniciativa da Fundação Portuguesa de Cardiologia de promover a candidatura da dieta mediterrânica à referida lista, campanha que é do domínio público.

⁷² V. Anexo X – Apresentação da candidatura da dieta mediterrânica (tradução livre) à lista do PCI da UNESCO, www.unesco.org, acedido em 16/11/2010.

⁷³ V. Anexo X – Apresentação da candidatura da refeição gastronómica francesa (tradução livre) à lista do PCI da UNESCO, www.unesco.org, acedido em 16/11/2010.

III.2. Do passado ao presente

A prática gastronómica assenta num saber acumulado, validado pela experimentação e, muitas vezes, transmitido de geração em geração. A adaptação a novas exigências e tendências, a maior variedade e disponibilidade de géneros alimentícios, o aperfeiçoamento dos utensílios e ferramentas, os progressos em termos de conservação dos alimentos e as competências dos executores das produções gastronómicas permitem a simbiose entre tradição e inovação.

De facto, os ingredientes, salvo um maior refinamento ou processamento mais complexo e higiénico, são os mesmos: açúcar, leite, manteiga... Os géneros, mesmo os de origens mais longínquas, também não sofreram alterações, a não ser o apuramento das espécies: couves, batatas, canela... Não obstante, o panorama poderá alterar-se substancialmente. Com o pretexto de alimentar toda a população do planeta, quase a atingir os 7 000 000 000 de indivíduos (ou de alimentar as contas bancárias dos grandes grupos económicos mundiais?), sub-repticiamente, introduzem-se e expandem-se cada vez mais as culturas transgénicas, cujas consequências apenas as gerações futuras poderão conhecer. Marvin Harris, referindo-se à alimentação em geral, afirma: “Para comer mejor debemos saber más sobre las causas y consecuencias prácticas de nuestros mudables hábitos alimentarios. Debemos saber más sobre el aspecto nutritivo de los alimentos y debemos saber más sobre su aspecto lucrativo”.⁷⁴ Outro ponto de reflexão seria a mudança forçada da dieta alimentar de certos animais, a fim de reduzir custos e aumentar a produção, com resultados já conhecidos. Ou a expansão de culturas agrícolas destinadas a biocombustível.

Os processos de confecção também são semelhantes aos usados há alguns séculos: cozer, assar, grelhar... Exceptuam-se algumas inovações, remetendo mais para o laboratório de química do que para a cozinha, como as “laranjas geladas em éter”, que espantaram Zé Fernandes, aquando da visita ao seu amigo Jacinto, em Paris. Ou a “Cozinha Molecular”, na realidade e no presente. Na página “Chefes de Cozinha – Comer.Berber.Desfrutar”,⁷⁵ lê-se uma entrevista, de Maio de 2007, a Luís Baena, chefe agraciado com o “Prémio de Excelência 2006”, da Academia Portuguesa de Gastronomia. Sobre as vantagens da “Gastronomia Molecular”, responde Baena com uma pergunta: “A utilização do azoto líquido tem alguma coisa de errado?” E informa: “Cerca de 3 a 4 % da minha carta baseia-se em Gastronomia Molecular”. Acerca dos “desenvolvimentos” da referida gastronomia, surge a resposta seguinte: “Em Portugal há imensos cozinheiros com

⁷⁴ Marvin Harris, *op. cit.*, p. 273.

⁷⁵ www.chefesdecozinha.com/index, acedido em 26/02/2011.

enorme domínio técnico e que fazem grandes trabalhos. A nível do público, lamentavelmente não. Como disse há pouco, os portugueses não sabem comer. Para mim, uma refeição é um aspecto cultural, mas para a maioria das pessoas não”. Dada a pequena percentagem de petiscos laboratoriais na carta de Baena, é forçoso concordar com o chefe: efectivamente, os portugueses não sabem comer!

A revolução culinária ocorreu nos meios de produção, especialmente com as máquinas e utensílios, que surgiram e se aperfeiçoaram depois do advento da electricidade. A nova possibilidade de conservação pelo frio tornou obsoletas técnicas como a salga, ainda usada amplamente há um século, ou a cozedura dupla e tripla para evitar (ou, pelo menos, retardar) a deterioração dos alimentos, como no caso do biscoito consumido a bordo das embarcações, durante os Descobrimentos.

Uma compota de pêra podia levar quinze dias a fazer, com a eventualidade de mais dois, de acordo com uma receita transcrita para a Internet, a partir do “Livro de Cozinha da Infanta D. Maria”.⁷⁶ Com um período de confecção tão longo, a própria receita já antecipava a possibilidade do aparecimento de elementos patogénicos e recomendava a forma eficaz de os eliminar, através da pasteurização da época: a fervura. Relativamente à economia de tempo na confecção dos alimentos, o frigorífico ajudou de forma indirecta e outros electrodomésticos tiveram uma acção directa. Em contraste com os quinze ou dezassete dias das “Perinhas dormideiras”, quase cinco séculos mais tarde, bastam três minutos de microondas para o “Bolo de laranja na caneca”,⁷⁷ uma receita actual, em que o “discurso permanece imperativo, porém mais simplista e técnico, com essa estrutura já alterada (ingredientes / modo de fazer), conforme já se fazia desde o séc. XIX”,⁷⁸ como refere Celina Abbade, cuja tese de Doutoramento incidiu sobre o “Livro de Cozinha da Infanta D. Maria”.

Convocar saberes ancestrais e recorrer às competências funcionais e cognitivas contemporâneas, actualizar vivências individuais e colectivas, partilhar sensações e emoções, procurar desafios e superá-los, desenvolver a criatividade, a destreza e o sentido estético, aliar nutrição, prazer e saúde, eis os ingredientes essenciais para a constante renovação na continuidade da arte gastronómica.

⁷⁶ V. Anexo XI, www.elsgnoms.comreceptes, acedido em 25/02/2011.

⁷⁷ V. Anexo XII – Recebido via *e-mail*, sem indicação de fontes.

⁷⁸ Celina Márcia de Souza Abbade, *Receitas Culinárias Medievais*, (UNEB/UCSAL/FTC), <http://www.seara.uneb.br/sumario/professores/celinaabbade.pdf>, acedido em 25/02/2011.

III.3. Saberes e sabores

Portugal, conquanto possua uma pequena área territorial, ostenta uma prática gastronómica rica e diversificada.

Da lampreia do Minho aos doces do Algarve, das alheiras de Mirandela ao queijo da Serra, do bolo de mel da Madeira aos ovos-moles de Aveiro, do vinho do Porto ao cozido das Furnas, do pão-de-ló de Alfeizerão ao gaspacho alentejano, passando pelo pastel de nata, pelo cozido à portuguesa, pelas inúmeras receitas de bacalhau ou pelo azeite, entre muitíssimos outros, soltam-se saberes e sabores que urge descobrir, partilhar, divulgar.

Actualmente, a cozinha tradicional redefine a sua imagem, desenhando-se como um produto surpreendente e inovador, apresentando-se como uma experiência apetecível e prestigiante, de modo a distanciar-se do conceito de grandes doses com um aspecto descuidado. Este salto qualitativo deve-se à conjugação de diversas iniciativas, promovidas por entidades diferentes – da constituição de confrarias à certificação de produtos alimentares; da emissão de programas de televisão à edição de guias de restaurantes e livros de receitas; dos concursos gastronómicos nacionais aos eventos locais, sem esquecer a proliferação de “pacotes” pré-comprados, tais como “A Vida é Bela”, “Lifecooler”, “Smartbox”, entre outros.

Num país pioneiro na criação de regiões demarcadas, a aposta na certificação de produtos de origem tem de ser cada vez maior: ao preservar a matriz genuína na selecção de ingredientes e modos de fazer, garante-se a autenticidade e qualidade do produto final.

O saber ancestral patente em receitas conventuais, pratos regionais, iguarias típicas de celebrações como casamentos, Natal ou Páscoa, ou no fabrico de produtos regionais, recriado, no presente, graças a novos recursos, técnicas e conhecimentos, transformou-se num pólo dinamizador da cultura gastronómica, que atrai cada vez mais apreciadores.

Capítulo IV: Alimentação e gastronomia – lugares de memória e de futuro

A alimentação e a gastronomia têm, simultaneamente, condicionado e sido condicionadas pelo percurso da Humanidade: guerras, fomes, pragas, más colheitas, calamidades naturais alteraram hábitos e padrões de consumo humanos. Estas alterações, por sua vez, desencadearam adaptações e mudanças na prática culinária.

Tratando-se de uma necessidade vital do ser humano, a alimentação transmigra naturalmente do mundo real para o universo ficcional inscrito na memória colectiva.

Consequentemente, nos contos populares ou mesmo nos romances tradicionais e nas lendas, encontram-se referências aos alimentos ou a certas características destes, sejam reais ou maravilhosas. Também enunciados reduzidos, como os provérbios, as adivinhas ou os cantares, mencionam alimentos ou as suas propriedades.

Além de nutrir memórias e imaginações, a alimentação também pode estimular os sentidos e os afectos. Assim, ao evoluir da necessidade para a fruição e desta para a necessidade da fruição, a gastronomia torna-se um recurso turístico que importa rentabilizar. Logo, deve ser divulgada e promovida de forma eficaz e sustentada – tal como deve acontecer com a língua portuguesa –, de modo a tornar-se um capital conhecido e reconhecido internacionalmente, veiculando uma imagem de simpatia e de desejo, capaz de mobilizar pessoas, sejam nacionais ou estrangeiras, turistas ou viajantes, jovens ou idosas. Tratar-se-á de um potencial de desenvolvimento social e económico, além da promoção externa da imagem do país.

IV.1. Enunciados de tradição oral

A literatura popular, na acepção abrangente de Manuel Viegas Guerreiro, inclui “[...] toda a matéria literária que o povo entende e de que gosta, de sua autoria ou não”.⁷⁹ Acrescenta o autor, retratando outros tempos, que não os de *iPad* e *You Tube*: “Buscam-na, para se distrair, pessoas de todas as idades e especialmente a infância e a juventude. E, com o divertimento, vem a moralidade, o ensino da experiência, que nos vão modelando o carácter e enriquecendo o saber. Os provérbios, por exemplo, não têm outra função”.⁸⁰

No universo enunciativo da tradição oral, a ligação ao mundo rural e ao imperativo dos trabalhos agrícolas materializa-se nas referências à produção e consumo de produtos alimentícios.

Os romances tradicionais, apesar do pendor heróico da narração da gesta, e porque os heróis também comem, integram algumas referências a alimentos. Apenas uns breves exemplos: Em “Adosinda”: “Já de esquisitos manjares / Os convivas saciados, / De folias e cantares / Pajens, donzelas cansados, / E dos brindes amiudados / Finda a primeira alegria, / Doce repouso pedia / Quanto esta noite em Landim / Velou em baile e festim.”⁸¹ Em “Silvaninha”, a donzela, que resistiu aos avanços sexuais do progenitor, é castigada e encerrada durante sete anos “[...] numa torre / Que nem Sol nem Lua via; / Dão-lhe a

⁷⁹ Manuel Viegas Guerreiro, *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*, 1.ª ed., s. l., Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve, nº 19, 1978, p. 10.

⁸⁰ *Idem*, p. 31.

⁸¹ Almeida Garrett, *Romanço*, vol. I, Porto, Lello & Irmão – Editores, col. “Lusitânia”, 1971, p. 63.

comida por onça / E a água por medida.”⁸² Já “A Nau Catrineta” constrói toda a diegese a partir da penúria alimentar: “Passava mais de ano e dia / Que iam na volta do mar, / Já não tinham que comer, / Já não tinham que manjar. / Deitaram sola de molho / Para o outro dia jantar; / Mas a sola era tão rija, / Que a não puderam tragar”.⁸³

Nas lendas, pela sua matriz fantástica e simbólica, a presença dos alimentos não é muito significativa. Contudo, quando integram a narrativa, surgem investidos de poderes quase sobrenaturais e tornam-se elementos determinantes no desfecho da acção. Na “Lenda da Grande Sertã”, é o azeite a ferver que vence os romanos, mostrando-se mais eficaz do que as armas e tácticas de guerra: “Um a um, à medida que entravam no castelo, deitava-lhes para os olhos o azeite a ferver, cegando-os ou matando-os”.⁸⁴ Na “Lenda da Bezerra de Monsanto”, mais uma vez o alimento é usado como táctica bélica. Só que, neste caso, consubstanciado num ardil: “– Nós... temos tudo o que desejamos! E como prova do que digo, cônsul Lúcio Emílio Paulo, aqui te oferecemos esta bezerra que nos sobrou do banquete de ontem à noite! [...] E assim, enganados pelo estratagema, julgando que os sitiados possuíam bastantes alimentos, os soldados romanos se retiraram...”⁸⁵ Curiosamente, nos dois casos referidos, as acções foram decididas, planeadas e executadas por mulheres. Mas também para os homens o alimento se transmutou de objecto em agente, como no caso da conhecida “Lenda do Galo de Barcelos”.

Os breves enunciados das adivinhas perpetuam um saber do quotidiano, relacionado com as actividades vivenciadas: os dias passados nos trabalhos agrícolas ou os serões de descanso e diversão. Assim, produtos alimentícios, como animais ou frutos, são recorrentes num universo referencial de estruturas simples: o corpo da adivinha descreve o elemento em questão e / ou enumera as suas propriedades, através de paráfrases ou metáforas, esperando-se que se resolva o enigma através de processos dedutivos ou de associação. Apresentam-se, em anexo, alguns exemplos.⁸⁶

No que diz respeito ao cancionero popular, predomina a temática alusiva aos trabalhos agrícolas (monda, ceifa, varejo da azeitona) em detrimento dos itens comestíveis, uma vez que as canções acompanham e reflectem as tarefas que vão sendo executadas.⁸⁷

⁸² Almeida Garrett, *Romanceiro*, vol. II, Porto, Lello & Irmão – Editores, col. “Lusitânia”, 1971, p. 161.

⁸³ Almeida Garrett, *Romanceiro*, vol. III, Porto, Lello & Irmão – Editores, col. “Lusitânia”, 1971, p. 85.

⁸⁴ Gentil Marques, *Lendas de Portugal*, 5 vols., vol. II: *Lendas Heróicas*, Porto, Editorial Universus, 1963, p.75.

⁸⁵ *Idem*, p. 225

⁸⁶ V. Anexo XIII – Adivinhas retiradas de uma compilação da autora, sem identificação das fontes.

⁸⁷ Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça, *Cancioneiro Popular Português*, 1981, <http://pt.scribd.com/doc/15500064/Michel-Giacometti1981-Cancioneiro-Popular-Portugues>, acedido em 20/03/2011.

Os provérbios, graças à sua matriz essencialmente denotativo-referencial, actualizam memórias e vivências do espaço rural. “Ao enunciar um provérbio, o locutor convoca implicitamente a sabedoria colectiva legada pela tradição, maximalizando assim o valor de verdade do seu próprio enunciado”,⁸⁸ afirma Ana Cristina Macário Lopes.

A título de exemplo, seleccionou-se um pequeno *corpus*⁸⁹ de provérbios, cujo horizonte de referência se situa no campo dos produtos comestíveis. Tendo-se excluído os que remetem apenas para uma leitura metafórica, incluiu-se aqueles que, embora relevando do simbólico, permitem uma leitura denotativa. Registe-se apenas algumas observações: além dos conselhos óbvios para o bom viver e conviver – “Ao bom amigo, com teu pão e teu vinho”; “Bom rei, se quereis que vos sirva, dai-me de comer”; “Nem sempre galinha, nem sempre sardinha” – e das verdades indesmentíveis – “A fome é o melhor tempero”; “Não há bom caldo só com água” –, também há provérbios que advogam conceitos opostos: o apelo ao prazer e ao excesso – “Morra Marta, mas morra farta” – ou à contenção e parcimónia – “Não mates mais do que podes salgar”. Já o ideal da figura feminina mostra-se indefinível: “A mulher e a sardinha querem-se da mais pequenina”; “A mulher e a pescada quer-se da mais grada” ou ainda “A mulher e a sardinha nem da maior nem da mais pequenina”.

Esta representação abrangente talvez signifique um reconhecimento implícito da importância feminina na transmissão do património oral, importância atrás referida a propósito do texto que apresentou a candidatura da dieta mediterrânica à lista do PCI da UNESCO.⁹⁰ Segundo José Mattoso, na Idade Média, as mulheres velhas são as protagonistas da sistematização e transmissão do saber: “Parece-me importante sublinhar o papel das mulheres de idade na criação e transmissão de cultura popular: inventam os provérbios e os contos, citam-nos ou contam-nos à lareira, para crianças e adultos”.⁹¹

Os enunciados de diferentes tipos, com génese na oralidade, são passíveis de apresentação em suportes variados e constituem um importante *corpus* de conteúdos sociolinguísticos a explorar em sala de aula. Como são abordados, ao longo do 3.º ciclo, na disciplina de LP, os alunos de PLNM dispõem, através das interacções com os colegas da turma, de um elemento facilitador da aprendizagem.

⁸⁸ Ana Cristina Macário Lopes, «Provérbios: o “eterno retorno”», in *Literatura Popular Portuguesa: Teoria da Literatura Oral / Tradicional / Popular*, coord. de Manuel Viegas Guerreiro, s. l., Acarte, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, 269-280 (p. 271).

⁸⁹ V. Anexo XIV.

⁹⁰ V. Anexo X.

⁹¹ José Mattoso, *O essencial sobre os Provérbios Medievais Portugueses*, s. l., Imprensa Nacional-Casa da Moeda, col. “Essencial”, 24, 1987, p. 15.

IV.1.1. Contos

Madalena Jorge Dine e Marina Sequeira Fernandes afirmam o seguinte:

[...] numa perspectiva antropológica, os contos representam a vida quotidiana, na sua dupla vertente trágica e cômica, evocando/recriando os momentos fundamentais da vida humana: o nascimento, o casamento, a morte; a caça e a guerra; etc.

Por outro lado, o conto está ligado a situações sociais primitivas, a um tipo de sociedade sem escrita ou que mantém relações semelhantes às existentes antes da escrita.⁹²

Com efeito, os contos, nas perspectivas didáctica e lúdica, explicitam normas sociais, contribuem para a integração de valores na formação dos jovens e, mesmo através da sátira social, reproduzem um referencial simultaneamente conhecido e anónimo.

Num universo ficcional com fortes ligações à vida quotidiana, a alimentação ocupa, necessariamente, um lugar central na trama narrativa. Anabela Fernandes Gonçalves, na tese de mestrado *Do Alimento que os Contos Guardam*, analisou um *corpus* constituído por 674 contos. Explicita a autora: “Quantitativamente podemos afirmar que os alimentos concretos são a categoria percentualmente mais representada: surgem em cerca de 395 contos, o que corresponde a 58,61% dos contos que integram o *corpus*. [...] Deste modo, os alimentos líquidos surgem em 16,47% dos contos do *corpus* (111 contos); os compostos em 16,91% (114 contos); os animais em 28,49% (192 contos); os vegetais (cereais e outros) correspondem a 17,06% (115 contos) e os vegetais (frutas) a 11,72% (79 contos). Assim, a totalidade dos contos que referem os vegetais perfaz 194”.⁹³

Verifica-se que os alimentos surgem em múltiplos contextos narrativos e assumem diversas funções, servindo objectivos verosímeis ou maravilhosos.

Dos inúmeros contos que mencionam alimentos, há um cuja teia diegética merece realce. Efectivamente, a elaboração de uma suculenta sopa, a expensas dos renitentes donos da casa, por um frade, cujo único contributo para o caldo se resumiu a uma incomestível pedra, revela, além da argúcia do protagonista, o fascínio, a atracção e a capacidade de mobilização exercidos pelo detentor do saber gastronómico e pelo resultado prático desse saber-fazer.

A lição desta narrativa da tradição oral pode integrar as estratégias de divulgação e promoção da prática gastronómica nacional: através do estímulo dos sentidos e das sensações atinge-se objectivos aparentemente inalcançáveis.

⁹² Madalena Jorge Dine e Marina Sequeira Fernandes, *Para uma Leitura dos Contos Tradicionais Portugueses*, 1.ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1999, p. 21.

⁹³ Anabela Fernandes Gonçalves, *Do Alimento que os Contos Guardam*, Dissertação de Mestrado apresentada à FCSH, UNL, Lisboa, 2003, p. 49.

IV.2. Gastronomia – um capital turístico

A gastronomia portuguesa tem um desígnio a cumprir: tornar-se um pólo turístico, uma experiência aliciante, capaz de atrair turistas gastronómicos nacionais e estrangeiros. Ao proporcionar um elevado grau de satisfação aos apreciadores, estes repetirão a experiência e caucionam o melhor tipo de publicidade: aquela que é validada pela experiência pessoal. Para isso, deverá distinguir-se como um produto de qualidade, simultaneamente único e múltiplo, genuíno, surpreendente, atractivo, saudável, tradicional, mas inovador, de modo a forjar uma marca identitária de prestígio, reconhecida internacionalmente.

“Intensificar as medidas de preservação, valorização e divulgação da gastronomia nacional enquanto valor integrante do património cultural português”⁹⁴ é o objectivo da Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/2000, que entende por “gastronomia nacional o receituário tradicional português, assente, designadamente, em matérias-primas de fauna e flora utilizadas ao nível nacional, regional ou local, bem como em produtos agro-alimentares produzidos em Portugal, e que, pelas suas características próprias, revele interesse do ponto de vista, histórico, etnográfico, social ou técnico, evidenciando valores de memória, antiguidade, autenticidade, singularidade ou exemplaridade”.⁹⁵ As iniciativas preconizadas, dependentes de uma entidade entretanto criada e extinta, a Comissão Nacional de Gastronomia, continuam à espera de ver a luz do dia.

O Plano Estratégico Nacional do Turismo (PENT), apresentado em 2006 e prevendo um horizonte de aplicação até 2015, considera a “Gastronomia e Vinhos”⁹⁶ um dos “dez produtos turísticos estratégicos”: na lista de itens, encabeçada por “Sol e Mar”, “Gastronomia e Vinhos” aparece em... décimo lugar. Todavia, o Plano especifica que, apesar “da situação actual, o país poderá ambicionar um posicionamento de excelência no mercado, beneficiando das condições do Douro, património mundial, e do Alentejo, património cultural e natural, que lhe permite estruturar produtos dirigidos a elementos de elevada qualificação socio-económica”.⁹⁷ O PENT de 2011 continua a colocar a “Gastronomia e Vinhos” na última posição, no conjunto de dez ofertas. No entanto, os objectivos surgem menos difusos: “Promover a gastronomia e vinho nacionais como

⁹⁴ Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/2000, Diário da República, n.º 171, Série I-B, 26 de Julho de 2000, disponível em www.dre.pt.

⁹⁵ *Idem, ibidem*.

⁹⁶ *Plano Estratégico Nacional do Turismo*, http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/conhecimento/planoestrategiconacionaldoturismo/Anexos/PENT_VERSAO_REVISTA_PT.pdf, acedido em 5/04/2011.

⁹⁷ *Idem*, p. 72, acedido em 05/04/2011.

complemento da experiência turística, e como motivação primária em algumas regiões, no quadro do Programa Prove Portugal e seus desenvolvimentos regionais”.⁹⁸

Aguarda-se a concretização de tais objectivos.

IV.2.1. Feiras, festivais, eventos

Marcar presença em eventos nacionais ou internacionais, ser o objecto desses eventos, desenhar campanhas de *marketing* e publicidade sustentadas e pró-activas, tal será o caminho para atrair o nicho específico do turismo gastronómico nacional e estrangeiro.

Nos últimos tempos, tem-se assistido a uma profusão de eventos relacionados com as práticas gastronómicas, quer de âmbito nacional quer local – concursos, mostras, provas, feiras, festivais, tasquinhas, prémios –, que divulgam a gastronomia de modo genérico ou focalizado ou, então, um determinado produto ou tipo de produtos: queijos, vinhos, fumeiros...

Na impossibilidade de enumerar, sequer, tais iniciativas, registam-se alguns exemplos, com origens diferentes e intenções variadas. Um lugar de honra cabe ao Festival Nacional de Gastronomia, que se realiza em Santarém e celebrou em 2010 a 30.^a edição. “Ao longo das últimas três décadas, este evento tem divulgado e projectado, de forma determinante e amplamente a gastronomia portuguesa nas suas vertentes patrimoniais, culturais, turísticas e económicas”.⁹⁹ Este caso de sucesso, além de promover o património gastronómico português, assume uma perspectiva multicultural, uma vez que integra a gastronomia de países convidados.

A iniciativa “Prove Portugal”, dinamizada pelo Turismo de Portugal, ambiciona “[...] devolver uma gastronomia única num mundo globalizado. Convidar à experimentação de sabores autênticos em iguarias reinventadas. Educar os sentidos para os vinhos que adquiriram uma complexa simplicidade”.¹⁰⁰ Relativamente aos objectivos, nada há a opor. Quanto à sua consecução, espera-se melhor sorte que a do respectivo sítio na Internet, em estado vegetativo desde meados de 2010 e apenas alimentado pelas contribuições anónimas para a rubrica “Receitas da Comunidade”.

A Academia Portuguesa de Gastronomia, que atribui prémios anuais em diversas modalidades, ou o recente surgimento de confrarias dos mais variados produtos também

⁹⁸ *Plano Estratégico Nacional do Turismo: Propostas para Revisão no Horizonte 2015 – versão 2.0*, http://www.turismodeportugal.pt/Portugu%C3%AAs/turismodeportugal/Documents/PENT_Revis%C3%A3o.pdf, p. 40, acedido em 05/04/2011.

⁹⁹ www.festivalnacionaldegastronomia.com, acedido em 05/04/2011.

¹⁰⁰ www.proveportugal.pt, acedido em 05/04/2011 e 23/06/2011.

poderiam contribuir para a divulgação à escala nacional e internacional dos saberes e sabores nacionais ou locais, certificando a sua autenticidade e qualidade. Todavia, estas iniciativas acabam por funcionar em circuito fechado, chegando a informação apenas a quem já dela dispõe, desperdiçando-se um capital de competências essencial à difusão e ao prestígio do saber gastronómico nacional.

O concurso “7 Maravilhas da Gastronomia”, pelo contrário, tem sido mediatizado à exaustão. Redutor à partida e processualmente arbitrário, como qualquer competição do género, tem, certamente, o mérito de manter o tema na ordem do dia.

A abundância de eventos dos mais variados formatos corre o risco de causar ruído e tornar-se contraproducente: em vez de atrair as pessoas e catapultar para o reconhecimento a riqueza gastronómica nacional, corre o risco de a banalizar e desviar a atenção no público para propostas alternativas.

Deste modo, torna-se necessário rigor, concertação e exigência na tomada de iniciativas destinadas a induzir as pessoas à descoberta de um saber que desconheciam ou conheciam parcialmente; a possibilitar novas experiências e sensações; a propiciar um apuramento dos sentidos e a contribuir para o reconhecimento do imenso acervo que é o património gastronómico português, tanto nacional, como regional ou local.

Parte II – O que se adquire, quando se aprende uma língua?

*[...] la richesse du multiculturalisme tient à sa diversité. Si nous souhaitons que cette diversité culturelle ne se réduise pas à des collections de trophées touristiques (qui sont, d'ailleurs, de plus en plus standardisés, puisqu'on fabrique des masques africains en Chine) ou, sans doute pire encore, des collections d'objets acquis pour nous donner bonne conscience, il faudrait que cela passe par le multilinguisme. Pas de multiculturalisme sans multilinguisme.*¹⁰¹

Serge Abramovici

¹⁰¹ Serge Abramovici, “La culture c’est la langue”, in *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, org. de Rosa Bizarro, col. Como abordar..., Porto, Areal Editores, 2006, 95-101 (p.100).

Capítulo I – Aprender e querer aprender

Sendo a língua um factor estruturante e agregador de qualquer comunidade, mas também o veículo transmissor das várias marcas culturais dos seus falantes, o seu ensino / aprendizagem não se pode centrar apenas nos conteúdos linguísticos, esquecendo os aspectos comportamentais, sociais ou culturais que lhes estão associados. Ensinar uma língua é, sobretudo, transmitir um modo de ver o mundo, uma maneira de estar, uma forma de se relacionar com o outro. Aprender uma língua é descobrir uma cultura, é ver mais longe e olhar de modo diferente: é uma nova percepção do Mundo e um novo posicionamento do eu relativamente a esse Mundo.

Na aquisição de uma LE, dá-se a convergência de vários factores: o contexto institucional de ensino / aprendizagem (ambiente, condições de aprendizagem, como os recursos utilizados, o tempo disponível), a faixa etária do aluno, o seu percurso de vida e enquadramento sociocultural, a sua motivação e empenhamento, expectativas, características psicolinguísticas e filtro afectivo e, ainda, as competências esperadas no final da aprendizagem.

No caso de um público-alvo adulto, a consciência da mais-valia decorrente da aquisição de uma nova língua potencia uma atitude pró-activa e um maior envolvimento no processo de aprendizagem, numa perspectiva de formação ao longo da vida. Um aprendente adulto de uma nova LE já possui experiências e competências suficientes para aceder criticamente à correspondente matriz cultural. Mas a curiosidade e abertura em relação ao outro tendem a estabelecer relações de reciprocidade. Assim, a cultura que acaba de acolher um novo membro também sai enriquecida pelo contacto com modos diferentes de ser e de estar. Estabelecer pontes interculturais numa perspectiva de equidade e respeito pelo outro beneficia todos os intervenientes e abre o caminho do diálogo para a Paz.

I.1. Aquisição da LE: construção de saberes, nova visão do eu e do outro

Na Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), o aumento de competências em línguas estrangeiras deve ocupar um papel central e constante. Trata-se de um capital que permite ao sujeito uma intervenção mais adequada e eficaz nas diferentes esferas em que se movimenta: actividades de carácter pessoal ou social, nas áreas do trabalho e formação ou educação. Neste sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) é uma ferramenta indispensável para enquadrar, clarificar e aferir “[...] de forma

clara e explícita os objectivos mais válidos e mais realistas em função das necessidades dos aprendentes, do ponto de vista das suas características e dos seus recursos”.¹⁰²

O domínio de línguas estrangeiras abre possibilidades de novas realizações profissionais e sociais, permitindo interacções com indivíduos portadores de matrizes socioculturais diferentes, gerando, conseqüentemente, uma exposição e abertura ao outro, àquele que é diferente, o que deverá levar a uma mútua compreensão e aceitação das diferenças.

Neste âmbito, o ensino / aprendizagem das línguas, bem como a salvaguarda e promoção de línguas minoritárias ou regionais, passa por uma responsabilidade transversal e uma estratégia concertada por parte de organismos e entidades locais, nacionais e internacionais. Como tal, em 2003, a Comissão das Comunidades Europeias elaborou o Plano de Acção “Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística”,¹⁰³ a ser implementado a partir de 2004, onde se preconiza a fórmula entretanto celebrizada “língua materna + duas línguas estrangeiras”. Objectivos reiterados pelo Parlamento Europeu na Resolução de 24 de Março de 2009, “Multilinguismo, uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum”,¹⁰⁴ que destaca o papel das “[...] instituições da UE na garantia do respeito do princípio da paridade linguística, tanto nas relações entre os Estados-Membros como no seio das próprias Instituições da UE, mas também nas relações dos cidadãos da UE com as administrações nacionais e as instituições e os organismos comunitários e internacionais”.¹⁰⁵

Tendo em conta que o saber é um processo e não um estado, instrumentos, recursos e meios só se tornam eficazes numa perspectiva de continuidade, que torne possível a avaliação de competências e a aferição de resultados, num dado momento, de acordo com os objectivos previamente definidos. Como tal, a Comissão Europeia prossegue esforços no sentido de “[...] fomentar a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística na sociedade, promover uma economia sã e multilingue, e assegurar aos cidadãos o acesso à legislação da União Europeia nas suas próprias línguas”.¹⁰⁶ É este o

¹⁰² Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, trad. de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa, Edições Asa, col. “Perspectivas actuais / educação”, 2001, p. 12.

¹⁰³ Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 24/07/2003, COM(2003), 449 final, disponível em <http://eur-lex.europa.eu/pt>.

¹⁰⁴ Resolução do Parlamento Europeu, de 24 de Março de 2009, sobre o multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum (2008/2225(INI)), disponível em <http://eur-lex.europa.eu/pt>.

¹⁰⁵ *Idem, ibidem*.

¹⁰⁶ *30 Projectos para Promover a Aprendizagem de Línguas: Línguas para a Europa*, DG Educação e Cultura, Programa Aprendizagem ao Longo da Vida, p. 3,

compromisso assumido pelo Comissário europeu responsável pelo multilinguismo, Leonard Orban, no prefácio da brochura *Aprendizagem ao Longo da Vida*, onde se faz o balanço dos programas terminados no ciclo anterior e onde se apresentam os pressupostos do novo programa, a vigorar de 2007 a 2013, cujos objectivos estão enunciados do seguinte modo:

Contribuir, pela formação ao longo da vida, para o desenvolvimento da Comunidade enquanto sociedade do conhecimento avançada, caracterizada por um desenvolvimento económico sustentável, mais e melhores empregos e maior coesão social.

Tem como objectivo promover a interacção, a cooperação e a mobilidade entre os sistemas de educação e de formação na Comunidade, por forma a torná-los numa referência de qualidade a nível mundial.¹⁰⁷

A operacionalização dos projectos pressupõe o envolvimento de parceiros locais, regionais e nacionais, bem como intercâmbios e parcerias, mobilizando dez ou mais países. A promoção da diversidade linguística e da aprendizagem das línguas focaliza um eixo central: intercâmbio e mobilidade.

I.2. Língua e cultura – abordagem articulada

Visto que a língua é um elemento fundamental de entre os que caracterizam um povo e o veículo transmissor das suas marcas identificadoras, o seu ensino / aprendizagem deve integrar o contexto sociocultural que a emoldura e no qual se cruzam os diferentes aspectos que constituem o património cultural e a memória colectiva dos falantes dessa língua. “A língua é a nossa primeira marca de identidade, é o primeiro valor que partilhamos, distinguindo o que recebemos, o que realizamos e o que acrescentamos. Na nossa relação com a natureza, a expressão da cultura leva-nos à capacidade de transformar, de aperfeiçoar, de emancipar”,¹⁰⁸ garante Oliveira Martins.

A aquisição de uma LE integrada na sua matriz cultural torna-se mais abrangente e profícua: não só o código linguístico se torna acessível, como também todo um sistema de costumes sociais, valores, crenças, enfim, maneiras de pensar, de estar e de ser. A exposição à língua e à cultura do outro, mas também a exposição da língua e cultura próprias fornecem instrumentos conducentes a um maior autoconhecimento, a um conhecimento mais vasto e integrador do outro e, conseqüentemente, a uma melhor aceitação das diferenças.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lingua/br2007_pt.pdf , acedido em 05/04/2011.

¹⁰⁷ *Idem*, p. 4.

¹⁰⁸ Oliveira Martins, *op. cit.*, p. 117.

Geneviève Zarate destaca a preocupação em incluir dados culturais nos programas escolares de línguas estrangeiras: “Les vingt dernières années ont fortement mis l’accent sur la relation entre apprentissage de la langue et enseignement de la civilisation en s’appuyant, à la fin des années 60, sur les travaux du moment en lexicologie”.¹⁰⁹

Contudo, a autora lamenta que a introdução de itens culturais nos programas não se tenha traduzido num melhor aproveitamento desses conteúdos em termos didáticos: “La description traditionnelle fonctionne sur le principe du recensement de pratiques culturelles spécifiques d’un pays ou d’un groupe donné: les programmes, parfois innovants sur le plan de l’apprentissage de la langue, fonctionnent souvent sur le mode de l’énumération de productions typiques quand il s’agit de ce type de contenus”.¹¹⁰

Para a autora, as inovações tecnológicas têm muitas vezes sido confundidas com inovações pedagógicas, quando, na verdade, apenas se trata do mesmo material e da mesma abordagem assentes em novos suportes. De qualquer modo, ao seleccionar um documento ou escolher determinado suporte, o professor está a agir no quadro do seu próprio horizonte de referências. “Dans la description traditionnelle, l’enseignant de langues est essentiellement un prescripteur : il choisit un matériel pédagogique déjà existant”.¹¹¹ Neste panorama, torna-se necessário que o ensino / aprendizagem das línguas, LM ou L2, se actualize constantemente, em termos conceptuais, metodológicos e de utilização de recursos, de modo a responder às exigências do momento. Cabe, então, ao professor impulsionar a mudança: em vez de utilizador / reproduzidor, o professor deve adoptar uma atitude pró-activa e interventiva: “L’enseignant doit défendre une conception de l’outil scolaire comme un produit culturel à part entière qui ne peut être assujéti aux seules lois de la rentabilité d’un marché, ou plutôt, inviter les acteurs du monde éditorial à intégrer la notion de risque pédagogique et donc d’innovation, dans leurs stratégies”.¹¹²

A bem intencionada posição de Zarate afigura-se difícil, se não impossível, de concretizar em termos institucionais, pelo menos, no caso de Portugal. A penetração das editoras escolares no mercado, em situação de quase monopólio de poucos grupos editoriais, não permite uma acção interventiva por parte dos professores, devido à grande disparidade de forças. No entanto, o pouco peso dos professores num domínio importante para a sua prática lectiva também se deve a um certo alheamento e falta de capacidade de

¹⁰⁹ Geneviève Zarate, *Représentations de l’étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Essais, Collection "Credif", 1995, p. 27. Refira-se que os princípios orientadores dos programas das línguas estrangeiras em vigor no ensino básico e secundário não distinguem os conceitos de cultura e civilização (V. Parte II, Cap. II.1.).

¹¹⁰ *Idem*, p. 58.

¹¹¹ *Idem*, p. 70.

¹¹² *Idem, ibidem*.

mobilização colectiva para enfrentar os interesses editoriais. Todavia, no plano individual, o professor tem bastante margem de manobra. Estando a dimensão cultural pouco representada nos materiais de ensino, o professor, para repor o equilíbrio, tem a responsabilidade e a liberdade de conceber materiais complementares, como a organização de dossiers temáticos ou a pesquisa e selecção de documentos, autênticos ou não, sobre os conteúdos de civilização. Os conteúdos, quer linguísticos quer culturais, têm de ser adaptados à situação de ensino e ao público a que se destinam. Por conseguinte, o público adulto, por ter mais maturidade e experiências de vida, gostos definidos e necessidades diagnosticadas, por se virar mais para o outro do que o público adolescente, apenas preocupado consigo próprio, manifesta maior apetência para a exposição simultânea a uma nova língua e uma nova cultura.

Esta aprendizagem de um novo código linguístico, integrando as referências culturais que lhe estão associadas, potencia a descoberta do outro e a consciência de si próprio, a capacidade de análise da própria cultura e da estrangeira, favorecendo a relação intercultural.

Tornar-se, pois, proficiente num novo código linguístico, além de operacionalizar o velho aforismo *nosce te ipsum*, é lançar pontes para o outro e o Mundo.

I.3. Interculturalidade

As exigências da vida moderna implicam cada vez mais competências e desafios, aos quais é necessário responder adequada e eficazmente. A mobilidade dos cidadãos num espaço multilingue como o europeu pode originar interações com falantes de cada uma das 23 línguas oficiais europeias ou, ainda, com falantes de línguas do espaço extra-europeu. Com o objectivo de promover a mobilidade para efeitos de educação ou formação, o Parlamento Europeu e o Conselho da União Europeia instaram os Estados-Membros a aplicar a “Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade”.¹¹³ Para que a formação empreendida num contexto de mobilidade dê os frutos esperados, os formandos deverão possuir as competências linguísticas convenientes. Este aspecto encontra-se salvaguardado no ponto 5 da Carta Europeia:

Os conhecimentos linguísticos são importantes para uma aprendizagem eficaz, a comunicação intercultural e uma melhor compreensão da cultura do país de acolhimento. Os participantes e as respectivas organizações de envio e de acolhimento deverão dispensar especial

¹¹³ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à mobilidade transnacional na Comunidade para fins de educação e de formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade, (2006/961/CE), disponível em <http://eur-lex.europa.eu/pt>.

atenção a uma preparação linguística adequada. Sempre que possível, os preparativos para a mobilidade deverão incluir:

- a avaliação linguística antes da partida e a possibilidade de frequentar cursos na língua do país de acolhimento e/ou na língua de ensino, se diferente,
- no país de acolhimento, o aconselhamento e apoio linguístico.¹¹⁴

No último dia dos trabalhos, em 2006, além da referida Carta, o Parlamento e o Conselho deliberaram no sentido de os Estados-Membros implementarem um Quadro de Referência Europeu,¹¹⁵ o qual define oito competências essenciais para a ALV. A número dois, “Comunicação em línguas estrangeiras”, “[...] requer também aptidões como a mediação e a compreensão intercultural”. Nas “Competências sociais e cívicas”, número seis, explicita-se que “[...] incluem as competências pessoais, interpessoais e interculturais”. Quanto aos conhecimentos correspondentes à competência social, entre outros, considera-se “[...] essencial entender as dimensões multicultural e socioeconómica das sociedades europeias”. Relativamente às atitudes, preconiza-se o seguinte: “É importante que o indivíduo se interesse pela evolução socioeconómica e pela comunicação intercultural”.

Com efeito, desde 1990, conceitos como “intercultural” e “multicultural” passaram a integrar o quadro legislativo das instituições europeias. E, especialmente na última década, não só deram origem a uma miríade de relatórios, pareceres, recomendações, estratégias, resoluções, como também passaram a fazer parte das “obrigações” do cidadão europeu. Cidadão que, de acordo com os objectivos do Ano Europeu do Diálogo Intercultural (2008), deve “[...] desenvolver uma cidadania europeia activa, aberta ao mundo, respeitadora da diversidade cultural e baseada em valores comuns na União Europeia”.¹¹⁶

Porém, a perspectiva da comunicação intercultural já tinha sido enunciada por James Banks, um dos pioneiros da Educação Multicultural, nos anos 80: dever-se-iam adoptar práticas educativas que permitissem, aos grupos minoritários ou étnicos, alcançar o sucesso escolar e, ao grupo maioritário, descobrir as vivências e culturas dos outros. O conceito alargou-se no sentido da promoção da igualdade e da igualdade de oportunidades, do respeito pelo outro, garantindo a liberdade e estimulando a partilha de conteúdos e modos de sentir, o intercâmbio de experiências e saberes, enfim, uma interacção envolvendo culturas diferentes, com vista ao exercício pleno da cidadania e a uma melhor integração numa sociedade multicultural.

¹¹⁴ *Idem, ibidem.*

¹¹⁵ Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE), disponível em <http://eur-lex.europa.eu/pt>.

¹¹⁶ http://www.euroid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_cot_id=3701&p_est_id=9888#objectivos, acedido em 15/07/2011.

Relativamente às designações, verifica-se uma oscilação lexical. Sónia Mairos Nogueira dá conta do problema no artigo intitulado “Educação Multicultural”: “O debate teórico acerca da definição mais correcta, relativa à educação destinada a todos sem excepção, ser multicultural, intercultural ou pluricultural, demonstra, em parte, a dimensão do problema”.¹¹⁷ Mas Américo Nunes Peres, no artigo “Interculturalidade”, resolve o problema através da denominação “educação multi-intercultural”.¹¹⁸ Todavia, quando se trata de caracterizar a sociedade, a opção recai sobre o adjectivo “multicultural”, sem grandes polémicas ou hesitações.

Então, “multicultural” ou “intercultural”? À divergência de significantes não parece corresponder uma efectiva diferença de significados. Esta também é a opinião de James Banks, expressa pelo próprio, em resposta via *e-mail*: “I don't see any difference between "Multicultural Education" and "Intercultural Education".¹¹⁹ Na actualidade, o autor continua a desenvolver estudos na mesma área e a avaliar os resultados da implementação da “Educação Multicultural” em vários continentes, tendo publicado, em 2009, o livro intitulado *The Routledge International Companion to Multicultural Education*. De acordo com Robert Arnove, autor de uma revisão crítica da obra, Banks deu particular ênfase a alguns países europeus: “In addition to 21 single-country studies, there are two two-country comparative studies (England and Germany, and France and England)”.¹²⁰ Curiosamente, políticos com responsabilidades governativas na Alemanha e Inglaterra declararam na comunicação social que o modelo de sociedade multicultural havia falhado. França, outro país com uma forte incidência multicultural, até agora não se manifestou a esse propósito. Se a sociedade multicultural falhou, será que a educação multicultural também falhou, ou foi apenas insuficiente?

Um dos factores mais relevantes a considerar no ensino / aprendizagem de uma LE prende-se com a natureza da relação entre a cultura de origem do aluno e a cultura ensinada. No caso de um público-alvo adulto, com expectativas de retorno do investimento, em termos pessoais ou profissionais, a consciência das diferenças culturais entre povos ou comunidades partilhando o mesmo espaço geográfico e a necessidade de co-habitação deverão potenciar uma perspectiva intercultural: interacções com pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes, numa óptica igualitária, baseada na reciprocidade

¹¹⁷ “A página da educação”, n.º 102, Maio/01, p.18, <http://www.apagina.pt/>, acedido em 17/02/2011.

¹¹⁸ “A página da educação”, n.º 112, Maio/02, p.4, <http://www.apagina.pt/>, acedido em 17/02/2011.

¹¹⁹ V. Anexo XV – Resposta, via *e-mail*, de James Banks.

¹²⁰ Robert Arnove, “The Routledge International Companion to Multicultural Education by James A. Banks”, in *Comparative Education Review*, vol. 54, n.º 3, Agosto/2010, pp. 429-432. Este artigo, enviado via *e-mail*, por James Banks, encontra-se disponível em <http://www.jstor.org/stable/10.1086/652801>.

e no respeito mútuo, na aceitação do diferente e na tolerância para com o outro, tendo em vista o enriquecimento de ambas as partes e a construção de uma sociedade livre e fraterna.

I.4. Intercompreensão: pontes de sucesso

A capacidade natural dos seres humanos para a aquisição das línguas, que Chomsky denominou gramática universal, não se esgota ao longo da vida, embora, quando não solicitada pela aquisição de novas línguas, se transforme no que Gass e Selinker designam por “fossilização”, “which generally refers to the cessation of learning”.¹²¹

O objectivo da aprendizagem de uma LE é, indubitavelmente, a aquisição de uma competência de comunicação. Porém, fazer esse percurso obriga à reflexão e à tomada de consciência dos mecanismos de funcionamento da língua: aquela em processo de aquisição e a(s) já consolidada(s), incluindo a materna, o que se traduz numa maior capacidade em utilizar os recursos disponíveis e mobilizar estratégias facilitadoras dessa mesma aprendizagem.

Para o êxito de qualquer conversação, é fundamental compreender e ser compreendido. Numa situação de comunicação, o aprendente está simultaneamente exposto à língua e a produzir conteúdos linguísticos. E se, numa interacção oral entre dois interlocutores, cada um falar a sua língua? Por exemplo, português e espanhol ou português e romeno ou português e alemão? Será possível haver compreensão mútua ou o estabelecimento de pontes? E se, em vez da interacção oral, o aprendente for confrontado com um texto escrito?

Em geral, os portugueses crêem-se particularmente dotados para falar línguas estrangeiras. Frequentemente, indivíduos sem qualquer contacto válido, em contexto escolar ou mesmo em ambiente informal, com a língua castelhana arriscam a comunicação nessa língua e até pretendem ter um elevado grau de competência na mesma. Mas quantos portugueses, em circunstâncias idênticas, se põem a falar russo ou *swahili*? Isto significa que os falantes reconhecem que, num caso, o esforço tem retorno e no outro não, apesar de o pretense “espanhol” não ser mais do que um português com uma pronúncia espanholada! E, com boa vontade de ambos os interlocutores, até podem estabelecer uma comunicação, mantendo cada um a sua língua materna, visto que a proximidade linguística permite a compreensão mútua.

¹²¹ Susan M. Gass e Larry Selinker, *op. cit.*, p. 14.

“Intercompreensão” é um conceito de recente, mas, nos últimos anos, tem sido alvo de atenção e objecto de estudo, sendo já considerado por alguns autores como uma capacidade que é fundamental desenvolver no âmbito da didáctica das línguas.

Tal como o dicionário de Galisson e Coste, de 1983, também o Dicionário de Termos Linguísticos,¹²² editado no início dos anos 90,¹²³ não inclui esta entrada. Ana Isabel Andrade atesta o seguinte:

No Dicionário de Linguística e de Ciências da Linguagem, *intercompreensão* define-se da seguinte forma: “On appelle intercompréhension la capacité pour des sujets parlants de comprendre des énoncés émis par d’autres sujets parlants appartenant à la même communauté linguistique. L’intercompréhension définit l’aire d’extension d’une langue, d’un dialecte ou d’un parler” (Dubois et al., 1994, p. 252). Estamos, no entanto, convictas de que tal capacidade é extensível ao contacto com outras línguas que não a LM, tal como provam as palavras de um aprendente árabe de Português como LE [...].¹²⁴

Verifica-se que o conceito de intercompreensão se tem estruturado e densificado, passando a ser entendido como uma capacidade que os professores devem desenvolver nos aprendentes: a mobilização de saberes e do saber-fazer, que leva à melhoria das competências na aquisição de novos códigos linguísticos.

Ana Isabel Andrade aconselha:

[...] preconiza-se que, para que o cidadão comum permaneça aberto, ao longo da vida, ao outro (a outra língua, a outra cultura) e à possibilidade da mobilidade e da mudança, numa construção permanente da sua identidade, se adoptem outras abordagens, assentes em capacidades de intercompreensão e de passagem de uns universos linguístico-comunicativos para outros, e não abordagens assentes num modelo de perfeição linguística próximo do dos locutores nativos.¹²⁵

A intercompreensão pressupõe uma atitude de abertura, de esforço na mobilização de saberes consolidados e de busca de pontos comuns, o que permite estabelecer pontes e descodificar enunciados em códigos linguísticos considerados, à partida, inacessíveis. A aquisição da nova língua beneficia das competências ao serviço das línguas anteriores (similaridade lexical, sintáctica, fonética) ou do uso da função metalinguística, o que só é possível graças às línguas anteriormente adquiridas. Há, assim, uma transferência de competências verbais, entendendo-se esse processo como “[...] a capacidade de relacionar

¹²² *Dicionário de Termos Linguísticos*, 2 vols., org. de Maria Francisca Xavier e Maria Helena Mateus, vol. II, Associação Portuguesa de Linguística – Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa, Edições Cosmos, s.d.

¹²³ Não apresentando data, a edição tem o Depósito legal n.º 35376/90, o que permite deduzir uma datação aproximada.

¹²⁴ Ana Isabel Andrade, “Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas” in *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, org. de Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá, Aveiro, Universidade de Aveiro Edições, Cadernos Didácticos – Série Línguas - n.º 3, 2003, 13-30 (p. 15).

¹²⁵ *Idem*, p. 17.

a nova informação com esquemas e estruturas já existentes na memória do sujeito que sabe aprender”.¹²⁶ E continua Ana Isabel Andrade, citando Vygotsky:

“L'enfant apprend à l'école, et en particulier grâce au langage écrit et à la grammaire, à prendre conscience de ce qu'il fait et, par conséquent, à utiliser volontairement ses propres savoir-faire. Il y a un transfert de son savoir-faire d'un plan inconscient, automatique sur un plan volontaire, intentionnel et conscient. (Vygotsky, 1985, p. 265)”.¹²⁷

Convém explicitar que “transferência” é uma mobilização (mais, ou menos, consciente) de um saber e “interferência” é a transposição incorrecta de dados de um código linguístico para outro. No dicionário de Galisson e Coste, “interferência” aparece definida como “dificuldades encontradas pelo aluno e erros que comete em línguas estrangeiras, devido à influência da sua língua materna e outra língua estrangeira anteriormente estudada”.¹²⁸

Cabe ao professor “mostrar” ao aluno as vantagens do processo de intercompreensão, de modo a que este o apreenda e operacionalize: transferir (mobilizar e rentabilizar) os conhecimentos que já possui na(s) primeira(s) língua(s) equivale a recolher benefícios utilizando recursos já existentes. Querer aprender e aprender a aprender, adoptando uma atitude de abertura em relação às novas línguas, é o caminho mais curto para se tornar um falante plurilingue.

Segundo Maria José Alves Veiga, o processo de intercompreensão pode ser transformado numa competência que se poderá desenvolver mediante uma “[...] série de operações, geralmente mentais, através das quais o aprendente tenta comparar, traduzir, transferir, associar, inferir, confrontar, relacionar, interpretar, ... negociar estruturas semânticas que permitam desbravar novos sentidos para assim ter acesso a novas formas linguísticas e/ou culturais”.¹²⁹

A mesma autora afirma:

O sujeito falante não é obrigado a ter uma competência plurilingue/pluricultural para desenvolver a competência de intercompreensão, mas esta abre um maior número de caminhos para chegar a um conhecimento activo e reflectido de várias línguas e culturas que denominamos por consciência plurilingue. Quer isto dizer que a competência de intercompreensão desempenha um papel facilitador, já que multiplica as fontes de recurso a dados linguísticos e culturais, visando alcançar a competência plurilingue/pluricultural. Embora não dependam, nem directa nem reciprocamente, uma da outra, complementam-se.

¹²⁶ *Idem*, p. 22.

¹²⁷ *Idem*, pp. 22,23.

¹²⁸ R. Galisson e D. Coste, *op.cit.*, p. 414.

¹²⁹ Maria José Alves Veiga, “A competência plurilingue e a competência de intercompreensão” in *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didácticas*, org. de Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá, Aveiro, Universidade de Aveiro Edições, Cadernos Didácticos – Série Línguas - n.º 3, 2003, 31-45 (p. 31).

Em conjunto, as competências de intercompreensão e a plurilingue/pluricultural poderão funcionar como agentes catalisadores para a aprendizagem de um número infinito de línguas estrangeiras. Abrem um horizonte de identificações linguísticas e culturais através do recurso a experiências linguísticas/comunicativas diversificadas que o sujeito possui/domina. Na sua relação com interlocutores que não partilhem o mesmo código linguístico, aquele deixará transparecer uma maior diversificação de estratégias relativas à descodificação de outras línguas/hábitos culturais, aplicando saberes das diferentes línguas, incluindo a materna.¹³⁰

No caso das línguas românicas, a União Latina¹³¹ tem contribuído para divulgar a temática da intercompreensão, a qual tem sido objecto de estudos académicos e discussão em debates e encontros. O seminário de formação “A intercompreensão de línguas como estratégia de educação plurilingue para a América Latina”,¹³² realizado em Outubro de 2010, em Valparaíso, Chile, teve como objectivo aprofundar os conhecimentos de modo a rentabilizar a capacidade de intercompreensão linguística: “Este seminário de formação inscreve-se no quadro das ações realizadas em prol do multilinguismo e da criação de equipas de investigação em intercompreensão nas universidades latino-americanas, de modo a favorecer a criação de ferramentas e dispositivos de formação e desenvolver uma rede latino-americana de intercompreensão”.¹³³

Outro seminário, realizado três meses antes, em Manila, nas Filipinas, “A intercompreensão entre línguas românicas, um vetor de intercâmbios linguísticos e culturais entre continentes”,¹³⁴ destinou-se à partilha de informação sobre os estudos realizados nesta área, de modo a que novas abordagens didácticas permitam, com menos investimento, uma maior proficiência linguística e cultural. A página da União Latina anuncia: “Esta formação teve como objetivo o de informar detalhadamente sobre as novas abordagens em matéria de intercompreensão desenvolvidas atualmente por várias equipas interuniversitárias europeias e sul-americanas, como também o de proporcionar sessões de trabalho sobre as práticas e os fundamentos metodológicos dos projetos em curso”.¹³⁵ O programa do seminário, não disponível em português, informa o seguinte:

Ahora bien, en este ámbito, la perspectiva plurilingüe y pluricultural que ha permitido recientemente la implementación de nuevas prácticas, tales como la intercomprensión entre lenguas próximas, se ha vuelto actualmente ineludible por múltiples motivos. Esta se base en el análisis de las necesidades de los alumnos en diferentes contextos, en la noción de competencia parcial, en la consideración del eje de proximidad entre lenguas (desde diferentes puntos de vista) y en la

¹³⁰ *Idem*, p. 42.

¹³¹ A União Latina é uma organização internacional, fundada em 1954, que se destina a evidenciar e difundir a herança cultural e as identidades de matriz latina. Constituída por 36 Estados-Membros, está presente em quatro continentes.

¹³² www.unilat.org/SG/index.pt, acedido em 27/01/2011.

¹³³ *Idem*, *ibidem*.

¹³⁴ *Idem*, *ibidem*.

¹³⁵ *Idem*, *ibidem*.

utilización frecuente de las TICE, resultando ser además, una solución económica y muy enriquecedora desde el punto de vista cultural.

Varios equipos inter-universitarios europeos y sud-americanos trabajan en esta dirección desde hace ya cerca de veinte años, en varias familias de lenguas y con la particularidad de que su objeto de estudio (las lenguas europeas) representan potentes instrumentos de comunicación y de cooperación a nivel planetario y particularmente entre Oriente y Occidente.¹³⁶

A União Europeia também tem dado relevo à intercompreensão enquanto processo facilitador das aquisições linguísticas. É exemplo disso a Conferência intitulada "Línguas românicas – tradução, multilinguismo e construção europeia",¹³⁷ realizada em Santiago de Compostela, em Março de 2009, e que contou com a presença das Representações da Comissão em Portugal, Espanha, França e Itália. O comunicado de imprensa dá conta dos objectivos a atingir:

Ao desenvolver de forma criativa e inovadora abordagens comuns e sinergias, as línguas neolatinas podem partilhar as suas competências com outras línguas e grupos de línguas do espaço de comunicação europeu e contribuir para uma coexistência activa e solidária das línguas na Europa. Constituem igualmente um trunfo precioso no âmbito do diálogo e dos intercâmbios euromediterrânicos e, mais amplamente, com todos os países nossos parceiros do mundo. A tradução, a interpretação e os métodos de intercompreensão entre línguas da mesma família são os instrumentos que irão permitir responder a este desafio.¹³⁸

Nos últimos vinte anos, os estudos no domínio da intercompreensão têm-se multiplicado e o conceito evoluiu e solidificou-se, mas não extravasou dos muros académicos. Em consequência deste facto, foi criada a Redinter (Rede Europeia de Intercompreensão),¹³⁹ constituída por uma parceria de 28 universidades e 16 instituições associadas, cujos objectivos prevêem não só desenvolver e aprofundar as pesquisas nessa área e a sua aplicação prática no ensino das línguas, mas também promover e divulgar o conceito. Se esta divulgação se destinava aos professores de línguas, então o objectivo ainda está longe de ser atingido, porquanto a intercompreensão permanece um conceito desconhecido da grande maioria dos professores. Contudo, sem a metalinguagem correspondente, muitas das opções metodológicas preconizadas são postas em prática, de forma empírica, pelos professores de LE.

Se é verdade que os mecanismos desencadeados pelo processo de intercompreensão linguística facilitam a aquisição de uma nova língua da mesma família, também é verdade que quanto mais afastados forem os sistemas linguísticos (os já adquiridos relativamente àquele em vias de aquisição) e menor for a “zona de penumbra”,

¹³⁶ V. Anexo XVI, www.unilat.org/SG/index.pt, acedido em 27/01/2011.

¹³⁷ V. Anexo XVII, www.ec.europa.eu/portugal, acedido em 28/01/2011.

¹³⁸ www.europa.eu/index_pt, acedido em 28/01/2011.

¹³⁹ www.redinter.eu/web/, acedido em 28/01/2011.

menos acções mentais podem ser desencadeadas de forma eficaz. De qualquer modo, quanto maior for o leque de recursos à disposição do aprendente e quanto melhor for a sua capacidade de os utilizar, maior será o retorno em qualquer das situações.

Com efeito, mais do que uma focalização na ortoépia, o ensino / aprendizagem da LE deve mobilizar e integrar todos os recursos e capacidades disponíveis, no sentido de desenvolver competências plurilingues e pluriculturais no aprendente, facilitando as interações com o outro e contribuindo, igualmente, para o enriquecimento individual e a construção de uma cidadania transnacional. As competências linguísticas, individuais por natureza, projectadas para a esfera política, económica ou cultural, transformam-se rapidamente numa mais-valia transaccionável à escala planetária.

Capítulo II – Integração do PLNM no plano curricular do ME

Em consequência das alterações do universo da população escolar, que, de um quadro monolíngue, se transformou numa conjuntura multilíngue em evolução constante, o ME foi forçado a tomar medidas no sentido de acolher e integrar crianças e jovens, provenientes de variadas localizações geográficas e em estádios diferentes de escolarização, e de lhes garantir igualdade de circunstâncias relativamente aos alunos de nacionalidade portuguesa, tendo em vista o desenvolvimento das suas competências e a promoção do sucesso escolar e a sua formação integral enquanto cidadãos. (V. Parte I, Cap. II.2.)

No texto de apresentação do projecto “A Diversidade Linguística em Portugal”¹⁴⁰ (duração prevista: Março/2003 a Março/2007), Dulce Pereira dá conta de alguns projectos que, a partir de 1984, se centraram no insucesso escolar de crianças oriundas de minorias étnicas, em especial, cabo-verdianas. Mas, sobretudo, realça a premência de se mostrar “[...] de uma forma sistemática, rigorosa e oficialmente apoiada, que línguas existem nas nossas escolas. Chegou a altura de desocultar as que estiveram escondidas, com as suas culturas próprias, de as estudarmos e valorizarmos e de compreendermos as implicações que todas têm na aprendizagem do português e nas aprendizagens em geral”.¹⁴¹

Na sua comunicação “Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*”, apresentada no “Colóquio sobre Políticas de Língua e Diversidade”, em Novembro de 2006, a mesma investigadora reitera o abandono sistemático a que o ME votou os alunos

¹⁴⁰ Dulce Pereira, “A Diversidade Linguística em Portugal”, FLUL / ILTEC, http://www.iltec.pt/divling/pdfs/cd2_dpereira-divling_em_portugal.pdf, acedido em 17/01/2011 e 20/05/2011.

¹⁴¹ *Idem*, p.6, acedido em 01/06/2011.

pertencentes a minorias étnicas,¹⁴² cuja proficiência fraca ou nula em língua portuguesa os impedia de acompanhar com sucesso as actividades escolares:

Foram os professores que alertaram desde o início dos anos 90 para a existência de *problemas de domínio da língua portuguesa* entre as crianças das chamadas minorias, marcadas pelo insucesso escolar, contrariando, ou pelo menos matizando, a crença comum, mesmo no discurso oficial da época, de que as *dificuldades de aprendizagem* eram essencialmente fruto de condições sociais desfavoráveis e do desconhecimento das regras de comportamento, para já não falar de "dificuldades de raciocínio".

Esses mesmos professores recebiam nas suas aulas, vocacionadas para o ensino em português e do português como língua materna, crianças e jovens que ou não abriam a boca ou escondiam falar outras línguas.¹⁴³

O enquadramento legislativo para integrar o PL2 no currículo nacional, só surgiria, porém, muitos anos depois das preocupações manifestadas pelos professores que acolhiam alunos falantes de outras línguas, os quais careciam de um acompanhamento focalizado nas suas necessidades. O Decreto-Lei n.º 6/2001, que desenha a reorganização curricular do ensino básico, remete para as escolas a responsabilidade de “[...] proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português”.¹⁴⁴ No entanto, a regulamentação por parte do ME das actividades inerentes ao ensino do PLNM só surge em 2006. Efectivamente, o Despacho Normativo n.º 7/2006 vem estabelecer os “[...] princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna”¹⁴⁵ para os três ciclos do ensino básico. No ensino secundário, o PLNM é regulamentado pelo Despacho normativo n.º 30/2007,¹⁴⁶ que entra em vigor a partir do ano lectivo de 2007/2008.

Esta legislação surge na sequência de alguns estudos e recomendações emanados do ME, por vezes em parcerias (incluindo o projecto supra citado), tendo por base a análise de dados sobre a população escolar estrangeira a frequentar o ensino básico e secundário. Um

¹⁴² Dulce Pereira refere que já em 1995 “se tinham matriculado na Escola portuguesa, no ensino básico, 76702 alunos pertencentes a minorias, sendo 28780 de origem africana, 1329 de origem asiática, 39251 de origem europeia e 7342 de outras origens, incluindo a cigana.”, Dulce Pereira, “Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*”, FLUL / ILTEC, pp. 1,2, www.iltec.pt/projectos/em_curso/divling.html, acedido em 17/01/2011.

¹⁴³ *Idem*, p. 2, acedido em 17/01/2011.

¹⁴⁴ Decreto-Lei n.º 6/2001, Diário da República, I Série-A, n.º 15, de 18 de Janeiro, disponível em www.dre.pt.

¹⁴⁵ Despacho Normativo n.º 7/2006, Diário da República, I Série-B, n.º 26, de 6 de Fevereiro, disponível em www.dre.pt.

¹⁴⁶ Despacho normativo n.º 30/2007, Diário da República, 2.ª série, n.º 154, de 10 de Agosto, disponível em www.dre.pt.

dos principais documentos, surgido em Julho de 2005, “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional”,¹⁴⁷ apresenta-se como “documento orientador” e “programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna”. Como objectivos específicos, tão ambiciosos quanto genéricos, enuncia os seguintes:

- Domínio oral e escrito da língua portuguesa como língua veicular;
- Desenvolvimento de uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social;
- Integração efectiva dos alunos no currículo nacional e em qualquer nível ou modalidade de ensino;
- Promoção do sucesso educativo e desenvolvimento de uma cidadania activa.¹⁴⁸

Tratando-se de um texto de enquadramento, além de propor medidas concretas, como a aplicação de um teste de diagnóstico de língua portuguesa ou a definição do perfil do professor de PLNM, também remete para estudos posteriores, focalizados em aspectos específicos. Dentre as medidas futuras, consta a elaboração de “Orientações Nacionais” para o ensino / aprendizagem do PLNM do 1.º ao 12.º ano, o que, com base nas intenções expressas, constituirá um programa curricular e um “manual de instruções” para o professor de PLNM.

Evidentemente, a construção de um instrumento pedagógico-didáctico adequado exige uma caracterização prévia do público-alvo. Neste sentido, o estudo “Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas”¹⁴⁹ permitiu identificar cinco grandes categorias de alunos, com base na/s língua/s usadas nas diferentes situações de comunicação. O documento reflecte sobre o processo aquisitivo de L2 em função das diferentes variáveis sociolinguísticas apresentadas pelos alunos e recomenda opções metodológicas e estratégias adequadas a implementar em sala de aula.

Finalmente, com homologação em Abril de 2008, já quase no termo do ano lectivo e com o citado Despacho normativo n.º 30/2007 em vigor, as “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna”¹⁵⁰ para o ensino secundário vieram suprir uma lacuna há muito sentida nas escolas. Mais do que um elenco de conteúdos, opções metodológicas e avaliação de competências, o documento reflecte sobre as principais variáveis que criam a

¹⁴⁷ Manuela Perdigão (coord.) et al., *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional, Documento Orientador*, Ministério da Educação, DGIDC, Julho / 2005, http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNMDoc_orientador.pdf, acessido em 21/12/2010 e 01/06/2011.

¹⁴⁸ *Idem*, p. 10.

¹⁴⁹ Isabel Leiria (coord.) et al., *Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*, http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf, acessido em 21/12/2010 e 03/06/2011.

¹⁵⁰ Isabel Leiria (coord.) et al., *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM), Ensino Secundário*, ME, DGIDC, 4 de Abril de 2008. <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf>, acessido em 21/12/2010 e 03/06/2011.

especificidade do ensino do PLNM: a aprendizagem, em situação de imersão linguística, de uma L2 com uma dupla função: – disciplina objecto de avaliação e língua de escolarização, determinante no sucesso nas outras aprendizagens curriculares –, a “heterogeneidade linguística” e, ainda, a “heterogeneidade cultural”¹⁵¹ dos alunos de PLNM.

Ao apresentar propostas pedagógico-didáticas adequadas à diversidade e dificuldades evidenciadas pelos alunos, as “Orientações Programáticas” afiguram-se como um importante instrumento de trabalho para o professor de PLNM do ensino secundário, ajudando-o a encontrar as melhores soluções para a multiplicidade de situações que podem ocorrer no mesmo Grupo de Nível de Proficiência Linguística (GNP).

No ensino básico, como já foi referido, o Decreto-Lei n.º 6/2001 e, posteriormente, o Despacho Normativo n.º 7/2006 atribuem às escolas (ou agrupamentos, no caso do último) a responsabilidade pela organização das actividades curriculares de PLNM. Este Despacho estipula, para os alunos posicionados nos GNP Iniciação e Intermédio, noventa minutos lectivos semanais, além da frequência obrigatória das aulas de LP da turma em que estão inseridos. E, segundo o ponto 1 do artigo 7.º, “A direcção executiva de cada agrupamento ou escola assegura os recursos humanos e materiais necessários ao funcionamento dos grupos de nível de proficiência linguística”.¹⁵² Acontece que, de escola para escola, diferem as condições de ensino / aprendizagem: a disponibilidade dos recursos humanos (nomeadamente a colocação de professores e formação adequada dos mesmos), o número de alunos estrangeiros, a heterogeneidade linguística e sociocultural destes, a relação dos encarregados de educação com a escola, a eventual necessidade de mediadores, os recursos físicos, os materiais, as dificuldades na articulação de horários que possibilitem a mobilidade entre níveis, etc. Por exemplo, um GNP Iniciação com dois alunos moldávios e três ucranianos exige muito menos recursos materiais e humanos do que o mesmo GNP constituído por um aluno chinês, um indiano e um georgiano. Contudo, para o ME, apenas importa os números cinco do primeiro caso e três do segundo. Logo, a igualdade de oportunidades não sai do plano teórico, uma vez que as opções pedagógicas e didáticas adequadas e diferenciadas exigem recursos materiais e humanos que permitam a sua operacionalização. E se algumas escolas dispõem de meios que lhes permitam responder eficazmente às necessidades, o mesmo não se verifica em muitas outras.

¹⁵¹ *Idem*, p. 7.

¹⁵² V. nota 144.

Por conseguinte, apesar de a lei garantir que a escola “assegura” as condições necessárias e dos constantes apelos públicos dos professores a diversas entidades, aquando de congressos e debates, a situação do PLNM no ensino básico mantém-se inalterada: equidade dos alunos que não têm o português como língua materna no acesso aos conteúdos de aprendizagem, mas uma equidade maior para uns do que para outros!

II.1. Inclusão de conteúdos culturais nos programas de LE

Actualmente, a oferta formativa do ME para o ensino básico inclui quatro línguas estrangeiras - Inglês, Francês, Alemão e Espanhol -, no âmbito da Reforma Curricular enquadrada pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelo Decreto-Lei n.º 286/89. Todos os programas, à excepção do de Inglês, visam, nos objectivos gerais, relativamente aos conteúdos de índole cultural, levar o aluno a “[...] aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural, através do confronto com aspectos da cultura e da civilização dos povos”,¹⁵³ cuja/s língua/s está a aprender. Ou seja, descobrir uma realidade diferente não é considerado um objectivo; aceder à cultura e civilização do outro é, antes, um meio para conhecer melhor o eu: a alteridade, em vez de promover a abertura ao outro, destina-se a reforçar a noção de identidade. O programa de Inglês objectiva um posicionamento mais crítico por parte do aluno: “Relacionar-se com a cultura anglo-americana, questionando padrões de comportamento diversificados no âmbito da área de experiência deste programa”.¹⁵⁴ Os programas referem “cultura”, mas também “civilização”. Contudo, os conceitos não aparecem explicitados nem demarcados. No caso específico da disciplina de Francês, os conteúdos culturais e civilizacionais operacionalizados em sala de aula dificilmente suscitam o interesse da maioria dos alunos, adolescentes muito mais preocupados consigo próprios do que em descobrir o outro e cotejar diferenças.

O “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”,¹⁵⁵ documento que o ME apresentou em 2001, centra-se num novo paradigma de organização curricular: o estabelecimento de “[...] competências consideradas essenciais, distinguindo entre, as que são “gerais” e correspondem a um *perfil* à saída do ensino básico – as quais se tomam como ponto de partida para todas as formulações subsequentes – e as que são “específicas” de cada área disciplinar ou disciplina”.¹⁵⁶ Relativamente aos alunos cuja língua

¹⁵³ Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=48&ppid=3> .

¹⁵⁴ *Idem, ibidem*.

¹⁵⁵ *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências essenciais*, M.E., D.E.B., disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2#> .

¹⁵⁶ *Idem*, p. 10.

materna não é o português, o documento sublinha a necessidade de elaborar orientações concretas, mas esclarece que “[...] as experiências educativas a proporcionar a estes alunos devem visar o desenvolvimento das competências”¹⁵⁷ apresentadas na publicação.

No caso das línguas estrangeiras, o texto subscreve os objectivos enunciados no QECR, com vista à “construção de uma competência plurilingue e pluricultural”.¹⁵⁸ Curiosamente, a competência geral número três – “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio”¹⁵⁹ – corresponde à seguinte formulação na coluna “Operacionalização nas Línguas Estrangeiras”: “Mobilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural”.¹⁶⁰ A quarta, a das línguas estrangeiras – “Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação”¹⁶¹ –, ao contrário das outras, não apresenta qualquer correspondência na coluna da operacionalização, apenas uma remissão para as competências específicas, onde, transversalmente aos diferentes ciclos e competências, se estabelece os desempenhos esperados dos alunos. No domínio cultural, estes remetem para o reconhecimento dos traços característicos da cultura estrangeira e o confronto entre a cultura de origem e a estrangeira, identificando afinidades e diferenças entre ambas. Aprofundar o olhar sobre o eu e o outro afigura-se essencial para adoptar uma atitude de tolerância e abertura perante o diferente.

No contexto do PLNM, o Documento Orientador já referido considera a interculturalidade como um dos seus princípios básicos, de modo a “[...] fomentar o diálogo entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade. A Escola assume-se como espaço de valorização do plurilinguismo e do pluriculturalismo”.¹⁶² Para promover a igualdade e a reciprocidade, o Documento endossa às escolas a responsabilidade de integrarem no seu projecto educativo “programas de aprendizagem da língua materna e da cultura de origem dos alunos”¹⁶³ como actividades extra-curriculares.

As Orientações Programáticas do PLNM para o ensino secundário, mais actuais que os programas de línguas estrangeiras em vigor e baseando-se no QECR, apenas referem o item “cultura”. Defendem que os temas devem “dar conta da interdependência

¹⁵⁷ *Idem*, p. 11.

¹⁵⁸ *Idem*, p. 39.

¹⁵⁹ *Idem*, p. 43.

¹⁶⁰ *Idem, ibidem*.

¹⁶¹ *Idem, ibidem*.

¹⁶² Madalena Perdigão, *op. cit.*, p.9, acedido em 08/06/2011.

¹⁶³ *Idem*, p. 23.

entre língua e cultura. Assim, os temas seleccionados, sobretudo no nível intermédio, devem contribuir não só para o desenvolvimento da competência comunicativa mas também para a aquisição de conteúdos culturais”.¹⁶⁴ Quanto ao professor, este deve procurar os temas mais adequados a cada situação de ensino / aprendizagem e ter em conta, sempre que possível, aspectos da cultura de origem dos alunos.

Ao aliar à competência linguística a competência cultural, o PLNM põe ênfase nos conteúdos culturais, orientação que Geneviève Zarate verificara já nas últimas décadas do século XX (V. Parte II, Cap. I.2). Deste modo, os factores socioculturais, transversais e considerados numa óptica equitativa, representam uma mais-valia no processo de formação integral e harmoniosa do aluno e cidadão, integrado numa sociedade pluricultural. Contudo, visto que o público-alvo, mesmo o do ensino secundário, se situa numa faixa etária bastante jovem, os conteúdos socioculturais devem ser criteriosa e consistentemente abordados, a fim de produzirem os efeitos desejados.

II.2. Conteúdos programáticos de PLNM

No âmbito do referido Despacho normativo n.º 30/2007 e de acordo com o QECR, as Orientações Programáticas do PLNM desenvolvem-se por dois GNP: Iniciação, correspondente a A1, A2 e Intermédio, que corresponde a B1. O Avançado (B2, C1) não se encontra abrangido, visto que a sua leccionação e avaliação estão a cargo do professor da disciplina de Português e não do de PLNM.

Começando pelas competências básicas – comunicativas –, o processo de ensino / aprendizagem da língua de escolarização orienta-se no sentido de levar o aluno a atingir um nível de proficiência linguística que lhe permita acompanhar o currículo do ensino secundário em condições de igualdade com os seus colegas da língua nativa e submeter-se ao exame nacional de 12.º ano. Esta progressão está patente nas prioridades enunciadas para os três GNP: Iniciação – “[...] desenvolver a compreensão oral, fundamental para que o aluno possa acompanhar as aulas das diferentes disciplinas do currículo; garantir a aprendizagem do léxico fundamental e da gramática básica [...]”;¹⁶⁵ Intermédio – “[...] desenvolver as diferentes competências e assegurar uma progressiva confluência com os objectivos e conteúdos do programa de Português LM [...]”¹⁶⁶ e Avançado – “[...] possibilitar o acompanhamento do currículo nacional [...]”.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Isabel Leiria (coord.) et al., *op. cit.*, p. 16, acedido em 08/06/2011.

¹⁶⁵ *Idem*, p. 5, acedido em 08/06/2011.

¹⁶⁶ *Idem*, p. 6.

¹⁶⁷ *Idem, ibidem*.

A definição destas prioridades implica uma selecção de conteúdos lexicais, semânticos, morfo-sintácticos, possibilitando os actos discursivos inerentes ao dia-a-dia do aluno, numa perspectiva do gradual aumento da sua proficiência linguística. Neste sentido, no GNP Iniciação, o aluno adquire competências linguísticas fundamentais, que lhe permitam identificar-se e relacionar-se com os outros, situar-se no tempo e no espaço, exprimir desejos e opiniões. Logo, os conteúdos lexicais privilegiados dizem respeito à identificação, caracterização física e psicológica, família, casa, alimentação, saúde, escola, tempos livres, profissões, transportes e outros serviços, gostos e projectos pessoais, experiências de vida... Os conteúdos e respectivas opções metodológicas relevam, evidentemente, da didáctica da LE. No GNP Intermédio, os conteúdos lexicais e semânticos, a tipologia textual, as actividades, a metalinguagem referente ao funcionamento da língua identificam-se quase totalmente com os programas de LP do 3.º ciclo.

Os temas relativos ao universo familiar, escolar e social dos adolescentes visam despertar o interesse dos aprendentes e motivá-los para a aquisição das competências linguísticas e culturais necessárias às vivências dentro e fora da escola. À imagem do que sucede com as línguas, quanto maior é o afastamento entre a cultura de origem e aquela onde o aluno imergiu, menor é a área de contacto e maior é o risco de perplexidades e / ou atritos.

Dos conteúdos abordados, a alimentação talvez seja o que ostenta maior peso cultural e aquele em que os alunos se sentem mais implicados, até porque transportam consigo hábitos e práticas ou memórias afectivas da sua origem sociocultural. No caso do ensino do FLE, os alunos portugueses, mesmo antes da iniciação à língua, já possuem um suporte cognitivo que lhes permite associar o *croissant* ou a *baguette* aos franceses. E as especificidades da cozinha francesa, abordadas enquanto conteúdos léxico-semânticos do segundo ano de aprendizagem da língua, não proporcionam grandes interrogações.

No quadro do PLNM, um grupo de alunos com pertenças socioculturais heterogéneas possibilita o confronto de práticas e hábitos alimentares afastados da identidade nacional e também entre si. Aspectos religiosos, crenças, práticas, factores ecológicos determinam diferentes graus de afastamento: um aluno indiano ou chinês revela mais dificuldade em compreender a composição das diferentes refeições portuguesas do que um aluno ucraniano. Como afirma Maria do Rosário Pimentel, a exposição a práticas alimentares do outro representa “[...] um dos aspectos onde mais vincadamente se notam as resistências culturais; se, por um lado, as preferências alimentares são um dos maiores suportes da identidade cultural, a verdade é que também podem ser motivo de segregação

social”.¹⁶⁸ A exposição a uma multiplicidade de experiências, com situações de aceitação / rejeição de alimentos ou práticas não coincidentes ou invertidas, relativamente a uma visão etnocêntrica, no caso dos jovens, assume particular importância, no sentido de ajudar a ultrapassar estereótipos e vencer preconceitos iniciais, o que se traduz num moldar de carácter para a tolerância, aceitação e respeito pelo outro, com vista ao pleno desenvolvimento de uma cidadania intercultural.

II.3. Enquadramento do Português Língua Não Materna

Ao abordar o PLNM, é imprescindível referir, ainda que sucintamente, o QECR. Emanado do Conselho da Europa em 2001, apresenta linhas de orientação para enquadrar e uniformizar todo o processo de ensino / aprendizagem das línguas vivas na Europa.

Com uma aprendizagem centrada no aprendente e não nos conteúdos, como já acontecia com o *Nível Limiar*, do mesmo Conselho da Europa, e uma abordagem orientada para a acção, o aprendente é considerado como um “actor social”, que tem de cumprir “tarefas” (e não apenas actos de fala, como preconizava o *Nível Limiar*) nos vários domínios em que se movimenta – privado, público, educativo e profissional –, com vista à aquisição de uma competência comunicativa plurilíngue e pluricultural. Esta “[...] competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer”.¹⁶⁹

Tomar consciência das estratégias metacognitivas e mobilizar recursos decorrentes do conhecimento e da experiência das línguas anteriormente adquiridas permite ao utilizador ultrapassar mais eficazmente as dificuldades linguísticas ou socioculturais surgidas em diferentes situações de comunicação. Trata-se da competência de intercompreensão¹⁷⁰ aplicada a línguas, mesmo de famílias distintas, e a contextos pluriculturais.

Assim, no sentido de desenvolver uma proficiência comunicativa e cultural em situações reais do quotidiano, o QECR dá particular relevo às necessidades e interesses dos aprendentes, às actividades e tarefas que estes devem desenvolver a fim de colmatarem essas necessidades e às capacidades ou estratégias necessárias para esse efeito.

¹⁶⁸ Maria do Rosário Pimentel, *op. cit.*, p. 265.

¹⁶⁹ Conselho da Europa, *op. cit.*, p. 231.

¹⁷⁰ V. Parte II, Cap., I.4.

Numa perspectiva de mobilidade, autonomia e ALV, o QECR valida a apresentação de um “Portfolio Europeu de Línguas”¹⁷¹ aceite internacionalmente, o qual “[...] permitirá aos aprendentes fazer prova da sua progressão para uma competência plurilíngue, registando toda a espécie de experiências de aprendizagem num grande leque de línguas que, de outro modo, ficariam por certificar e conhecer”.¹⁷²

Num horizonte de mobilidade e de ALV, surge a necessidade de certificação. Para isso, importa uniformizar critérios e objectivos, bem como a medição de níveis de êxito dos aprendentes: “A apresentação de um conjunto de descritores de proficiência facilitará a compreensão de objectivos, níveis, materiais, testes e níveis de êxito em sistemas e situações diferentes”.¹⁷³ Este quadro nivelador, com intenção facilitadora, deverá ser prudentemente analisado e aplicado, sob pena de, em contextos e situações diferentes, com muitas e diversificadas variáveis, se tornar parcial e redutor.

No entanto, é fundamental, por um lado, reduzir as assimetrias entre as certificações atribuídas ao mesmo patamar de competências e, por outro, determinar as equivalências entre os diferentes modelos de certificação correspondentes a um mesmo nível de proficiência. “Um dos objectivos do QECR é ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação.”¹⁷⁴ Esta aferição em meio académico repercute-se nos restantes domínios dos aprendentes e utilizadores das línguas, especialmente no profissional, visto que a mobilidade dos cidadãos é encorajada.

II.4. O português... fala-se, a gastronomia... saboreia-se

Se a alimentação é um dos itens programáticos que mais envolve os aprendentes de PLNM, a gastronomia, na perspectiva de abordagem ao longo desta dissertação, não integra os focos de interesse de adolescentes pouco despertos e motivados para este tipo de questões estéticas, culturais e sensoriais. Contrariamente, a faixa etária adulta constitui, em geral, um público mais receptivo à descoberta do outro e mais interessado em experiências gastronómicas, tanto no sentido de conhecer práticas alheias, como de divulgar as próprias práticas. Além disso, um adulto tem, em princípio, o poder de gerir o seu processo de

¹⁷¹ A versão portuguesa do *Portfolio* inclui, no seu conjunto base de línguas, as duas línguas oficiais nacionais, as quatro LE que integram a oferta curricular do ME e ainda o crioulo. http://sitio.dgide.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositorio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf, acedido em 28/06/2011.

¹⁷² Conselho da Europa, *op. cit.*, p. 44.

¹⁷³ *Idem*, p. 39.

¹⁷⁴ *Idem*, p. 45.

ensino / aprendizagem, desde a escolha da modalidade de ensino mais adequada – em sala de aula, a distância, em situação de imersão, em auto-aprendizagem... – à mobilização dos meios necessários, tendo em vista os objectivos a atingir.

A aquisição da competência linguística e da competência cultural, ocorrendo concomitantemente, integram o mesmo enquadramento pedagógico-didáctico. Mas, se uma língua se aprende falando, a cultura gastronómica aprende-se procurando, experimentando, descobrindo, interagindo. Falar e comer, como se sabe, são necessidades efectivas do ser humano. Relativamente aos adolescentes, os adultos revelam mais atracção pela diversidade gastronómica e, com frequência, bastante disponibilidade para novas experiências.

Partindo destes pressupostos, o processo de ensino / aprendizagem do PLE ou PL2, dirigido a um público-alvo adulto, autónomo e motivado, deverá integrar, no domínio específico da alimentação e gastronomia, um módulo prático, operacionalizado no seio da comunidade, através da execução de tarefas em situações de interacção real, funcional, com os autóctones, as quais constituirão elementos de aprendizagem sujeitos a avaliação formativa e / ou sumativa.

A inclusão desta vertente, dispersa no espaço e fluida no tempo, num projecto curricular apresenta, à partida, duas condicionantes: a exclusão das modalidades de ensino incompatíveis e a selecção de aprendentes com perfis elegíveis. Além disso, a implementação do projecto enfrentará dificuldades a vários níveis: o estabelecimento de protocolos e parcerias com entidades de diferentes áreas de actividade, a operacionalização das experiências de aprendizagem autónomas fora da sala de aula e a sua verificação, validação e avaliação no percurso de aprendizagem dos aprendentes. Apesar da sua não universalidade e das dificuldades de concretização, o conceito poderá induzir uma mudança de paradigma: transformar o fechamento e egocentrismo das instituições em interacção e concertação de esforços para a rentabilização comum de valências individuais.

Para simplificar, considera-se como adequado o ensino de PL2 em sala de aula e os aprendentes com disponibilidade temporal para situações de interacção em imersão linguística e sociocultural. Com uma progressão equitativa do grau de dificuldade nas actividades em sala de aula e no módulo prático, o aprendente executará tarefas adequadas ao seu nível de proficiência comunicativa e social, centradas, especialmente, nas actividades de interacção oral. Estes “[...] actos de comunicação com um ou mais interlocutores são

geralmente levados a cabo pelo utilizador da língua para satisfazer as suas necessidades numa dada situação”.¹⁷⁵

Neste âmbito, as actividades do dia-a-dia, no campo da alimentação e da gastronomia, pertencentes, segundo a terminologia do QECR, aos domínios “privado” ou “público”, transmigram para o “educativo”. Deste modo, tomar um café, participar numa prova de vinhos, num júri de um concurso gastronómico ou apresentar um livro de culinária constituem vivências, situações reais, mas, igualmente, tarefas do “actor social” no contexto da sua aprendizagem e sujeitas a validação e avaliação.

Definidos os objectivos em articulação com as actividades da sala de aula, estas tarefas passam pelas fases de qualquer actividade didáctica: concepção, planificação, aplicação, verificação, reformulação e avaliação final. No entanto, pôr em prática este ciclo é desafio em aberto para um próximo trabalho, seja quem for o seu autor.

Como afirma Rosa Bizarro,

[...] face ao Tempo e ao Contexto em que a Escola de hoje se insere, o Professor não ocupa mais, na sala de aula, o lugar de única fonte do saber e o seu papel aproxima-se mais do de mediador de aprendizagens e guia da descoberta de caminhos que a elas conduzam. É um profissional que deve conciliar o saber/os saberes com o saber fazer e o ser/saber tornar-se, numa prática diária que não fique na esfera das intenções.¹⁷⁶

Como “guia da descoberta de caminhos”, o professor de PL2 pode mostrar aos aprendentes e utilizadores da língua, “actores sociais”, o caminho de saída da sala de aula rumo ao seio da comunidade, para, aí, porem em prática o conselho de Mário de Carvalho: uma trincadela em vez de um milhão de palavras!

Tendo consciência dos obstáculos inerentes à implementação de tal projecto, ainda que em pequena escala e com um grupo restrito, e enquanto o desígnio não se converte em realidade, apresenta-se, em apêndice, a transcrição de algumas (hipotéticas) interacções orais entre os aprendentes de PL2 e os falantes nativos, em situação (virtualmente) real.

Lançado o desafio, urge a ousadia para vencer dificuldades e tentar alcançar o quase impossível. Será este o motor que impulsiona o progresso da Humanidade?

¹⁷⁵ Conselho da Europa, *op. cit.*, p. 85.

¹⁷⁶ Rosa Bizarro, “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”, in *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, org. de Rosa Bizarro, Porto, Areal Editores, 2008, 82-89 (p. 84).

CONCLUSÃO

Pelo Sonho é que vamos, / comovidos e mudos.

*[...] Chegamos? Não chegamos? / – Partimos. Vamos. Somos.*¹⁷⁷

Sebastião da Gama, “O Sonho”

Língua e gastronomia: dois dos ingredientes fundamentais da receita herdada das gerações anteriores e legada às vindouras, sempre construída e eternamente em construção, que é o *ethos* de um povo.

A necessidade de compreender e ser compreendido representa um eixo comum que vai desde o pedido de informação de um turista sobre o hotel mais próximo à negociação das cláusulas de um qualquer tratado internacional.

A acção gastronómica começa no imperativo da nutrição, consubstanciando-se no prazer de desafiar e estimular os sentidos, próprios ou de outrem. Descobrir a gastronomia é descobrir-se na experiência das memórias, no anseio do novo, no repto da singularidade.

A presente dissertação pretendeu reflectir sobre a área da gastronomia, em dois planos: por um lado, enquanto conteúdo sociocultural abordado em situação de ensino / aprendizagem do português a falantes não nativos; por outro, como um bem cultural originando representações variadas e um recurso económico, que importa rentabilizar.

Nos últimos anos, a aquisição de LE tem sido incentivada, especialmente pelas instituições europeias, com o objectivo de dotar os aprendentes e utilizadores de ferramentas que os tornem mais competentes, livres e interventivos, na perspectiva de promover a cidadania intercultural e a mobilidade dos indivíduos. Subjacente, encontra-se a dimensão da ALV e da autonomia, baseada numa atitude pró-activa do aprendente, em relação ao seu processo de aprendizagem.

Se mobilidade, plurilinguismo, sociedade multicultural representam liberdade, estímulos e oportunidades para os cidadãos, também configuram desafios estratégicos e globais para as entidades e organismos competentes, os quais devem congregiar as medidas, os meios e os recursos adequados à consecução dos objectivos definidos.

¹⁷⁷ Sebastião da Gama, *Pelo Sonho é que Vamos*, 3.^a ed., Lisboa, Edições Ática, col. Poesia, 1971, p. 59.

Na sequência do exposto ao longo da presente dissertação e de algumas vivências como docente na área da LP no estrangeiro, considera-se pertinente deixar alguns tópicos para reflexão, embora muitos outros pudessem ser enunciados.

Projectar e prestigiar internacionalmente a LP e apostar na divulgação e promoção do PLE exigem uma política global, coerente e de longo prazo, com objectivos ambiciosos e um plano de acção exequível, sujeitos a monitorização e reformulação. Tal desígnio pressupõe uma estratégia assente na cooperação entre todos os países da CPLP, em concertação de esforços e interacção de mais-valias específicas, tendo em vista a optimização das acções e o exercício de influências, num espaço cada vez mais disputado à escala global. Eis algumas sugestões:

a) Implementar, efectivamente, as medidas constantes do “Plano de Acção de Brasília”, com prioridade para as que dizem respeito à presença da LP nas organizações internacionais e as que se relacionam com o ensino / aprendizagem do PLE;

b) Capitalizar o êxito dos intercâmbios universitários “Erasmus” para fomentar e alargar o ensino / aprendizagem do PLE nas escolas de línguas, mediante programas apelativos e inovadores, promovendo, simultaneamente, o acolhimento em famílias, à semelhança do que acontece com o Inglês e o Espanhol;

c) Estender o ensino / aprendizagem do PLE a um público-alvo mais vasto e diversificado que o do eixo Universidades / Instituto Camões, quer através da divulgação e consequente maior utilização do “Centro Virtual Camões”, quer mediante a diversificação da oferta em escolas de línguas (com programas para fins específicos, por exemplo), quer, ainda, investindo em métodos de aprendizagem em suportes variados, incluindo manuais, dicionários e cursos multimédia interactivos;

d) Difundir e promover a LP no mundo de oportunidades que é a Internet, usando funcionalidades como a “Wikipédia”, blogs, *wiki*, *chats*, fóruns, publicações *on line*, etc.

d) Usar o investimento brasileiro no domínio da didáctica do PLE e, também, o português (mais recente) para melhorar as abordagens metodológicas em situação de ensino / aprendizagem, tanto presencial como a distância.

Além destas linhas de actuação, importa assumir uma nova atitude perante a língua. A intercompreensão e o suposto plurilinguismo dos falantes de LP não os eximem de responsabilidades. Logo, solicitar informações em português, qualquer que seja a variante, em museus estrangeiros ou circuitos turísticos, ou apresentar reclamação escrita, em caso

de não existência, pode ser o pequeno passo que faz toda a diferença. Os governantes e outros dignitários também têm um papel de vulto a desempenhar: em reuniões e cimeiras internacionais devem preferir o uso da LP, em detrimento das LE, nas quais se esforçam por se mostrar proficientes. Por constituírem a exceção, são dignos de nota o discurso de Saramago, aquando da cerimónia de entrega do prémio Nobel da Literatura, o agradecimento de José Mourinho pelo prémio de melhor treinador do mundo ou os discursos de Lula da Silva, em eventos internacionais, investido como Presidente do Brasil.

Sem a alteração do paradigma actual, o Acordo Ortográfico, aguardado como o redentor da lusofonia, nada poderá fazer senão assumir a sua impotência para incrementar a utilização, o prestígio e a “visibilidade” do português no contexto internacional. Essa mudança, além de vital, é urgente, porquanto as economias emergentes transformam a primazia linguística global numa disputa cada vez mais competitiva. Neste contexto, talvez a recente formação inicial de professores de PLE, no esforço para criar o próprio emprego, contribua para impulsionar a mudança.

Ainda algumas breves referências ao PLNM e ao Ensino Português no Estrangeiro (EPE). Em ambos os casos, o ME interveio reactiva e tardiamente, assistindo-se, neste momento, a um não investimento. A formação de professores não existiu, ou foi residual. Até há pouco sob a égide do ME, o EPE, durante décadas, deu origem a projectos que nunca passaram do papel. Sem investimento em manuais e outros recursos adequados, com limitações para a construção de materiais pelo professor, são adoptados os manuais portugueses, que não se ajustam às competências sociolinguísticas dos alunos. Já no caso do PLNM, as editoras, tendo encontrado um novo mercado, produziram uma oferta diversificada de manuais, nalguns casos apresentando falta de rigor científico ou metodológico.

Constituindo a gastronomia a pedra angular do presente trabalho, tecem-se, ainda, algumas considerações, omitindo, embora, muitas outras.

Actualmente, o turismo investe na especialização e na captação de públicos-alvo diferenciados. O turismo gastronómico, associado aos vinhos, tem-se revelado um mercado em plena expansão. Talvez não tenha sido fruto do acaso a candidatura da França, com a sua especificidade gastronómica, à lista do PCI.

Por conseguinte, se Portugal não acompanhar a tendência ou, melhor, se não assumir uma atitude pró-activa e mobilizadora, esse espaço será ocupado por outros países,

independentemente dos méritos da respectiva gastronomia. Neste contexto, levantam-se algumas questões:

Não seria uma estratégia dinamizadora e de alcance internacional a candidatura da gastronomia portuguesa à lista do PCI?

Os concursos de televisão, a edição de livros sobre culinária, os prémios, confrarias e demais eventos mantêm o tema na ordem do dia, porém, sem qualquer repercussão no estrangeiro. A gastronomia não é, certamente, tão empolgante como o futebol. Contudo, sem a realização de acções com projecção internacional, continuará intra-muros. Por que não, beneficiando dos laços entre falantes de português, organizar umas olimpíadas da gastronomia lusófona?

E, finalmente, que dizer de um programa específico de PLE, integrando nos conteúdos culturais uma vertente prática, com especial incidência na descoberta da gastronomia, estimulando os sentidos com a degustação e fruição de saberes e sabores?

A aquisição de línguas estrangeiras abre caminhos para o presente e o futuro. A interacção linguística e cultural inerente ao processo de ensino / aprendizagem do PLE ou PL2 determina a construção de um novo saber para cada um dos intervenientes. E, sobretudo, modela uma atitude de abertura perante o outro, de compreensão e tolerância para com a diferença, numa perspectiva de liberdade, equidade e respeito pelos Direitos Humanos. Se acresce a descoberta do património gastronómico, não apenas em termos teóricos, mas também práticos, então, trata-se da cereja no topo do bolo!

O aprendente envolvido nesta dupla vertente torna-se outro – *adquiere una nueva alma* –, permanecendo o mesmo. É ser mais, num só, tal como pretendia Pessoa. E cada um, no uso da sua liberdade individual, tem o dever de cidadania de ser ainda mais. Como? Usando a sua proficiência linguística para dar voz àqueles que a não têm e erguê-la para lhes outorgar um direito fundamental de que, incompreensivelmente, no mundo civilizado do século XXI, também estão privados: o direito aos cuidados básicos de alimentação e à água potável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICI, Serge, “La culture c’est la langue”, in *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, org. de Rosa Bizarro, col. Como abordar..., Porto, Areal Editores, 2006, 95-101.

ANDRADE, Ana Isabel, “Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas”, in *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*, org. de Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá, Aveiro, Universidade de Aveiro Edições, Cadernos Didáticos – Série “Línguas” – n.º 3, 2003, 13-30.

BERNARDI, Bernardo, *Antropologia*, Lisboa, Editorial Teorema, 1989.

BIZARRO, Rosa, “O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objecto aos objectivos”, in *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, org. de Rosa Bizarro, Porto, Areal Editores, 2008, 82-89.

BOURDIEU, Pierre, *O Que Falar Quer Dizer: A Economia das Trocas Linguísticas*, trad. de Wanda Anastácio, Lisboa, Difel, 1998.

CARVALHO, Mário de, *A Arte de Morrer Longe*, Alfragide, Editorial Caminho, 2010.

Conselho da Europa, *Quadro europeu comum de referência para as línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*, trad. de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares, Lisboa, Edições Asa, col. “Perspectivas actuais / educação”, 2001.

COSTA, José Ricardo Marques da, (recolha e org.), *O Livro dos Provérbios Portugueses*, 1.ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1999.

COUTO, Mía, *Cada Homem é uma Raça*, 3.ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1990.

Dicionário de Didáctica das Línguas, concep., coord. e rev. de R. Galisson e D. Coste, trad. de Adelina A. Pinto et al., Coimbra, Livraria Almedina, 1983.

Dicionário da Língua Portuguesa, 7.ª ed., Porto, Porto Editora, s.d.

Dicionário de Termos Linguísticos, 2 vols., org. de Maria Francisca Xavier e Maria Helena Mateus, vol. II, Lisboa, Associação Portuguesa de Linguística – Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Edições Cosmos, s.d.

Dictionnaire de Sociologie, Paris, Encyclopaedia Universalis, Albin Michel (editor), 2007.

DINE, Madalena Jorge e FERNANDES, Marina Sequeira, *Para uma Leitura dos Contos Tradicionais Portugueses*, 1.ª ed., Lisboa, Editorial Presença, 1999.

FERREIRA, Manuel Ennes, “Os Presidentes, a Língua e a CPLP”, *Expresso* (12/03/2011).

- GAMA, Sebastião da, *Pelo Sonho é que Vamos*, 3.^a ed., Lisboa, Edições Ática, col. Poesia, 1971.
- GARRETT, Almeida, *Romanceiro*, vols. I, II, III, Porto, Lello & Irmão – Editores, col. “Lusitânia”, 1971.
- GASS, Susan M. e Larry Selinker, *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 3.^a ed., Nova Iorque e Londres, Routledge, 2008.
- GIL, José, *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*, 7.^a reimp., Lisboa, Relógio d’Água Editores, 2005.
- *Em Busca da Identidade: o desnorte*, 1.^a reimp., Lisboa, Relógio d’Água Editores, 2009.
- GONÇALVES, Anabela Fernandes, *Do Alimento que os Contos Guardam*, Dissertação de Mestrado apresentada à FCSH, UNL, Lisboa, 2003.
- Grande Dicionário: Língua Portuguesa – Acordo Ortográfico*, Porto, Porto Editora, 2010.
- GUERREIRO, Manuel Viegas, *Para a História da Literatura Popular Portuguesa*, 1.^a ed., s. l., Instituto de Cultura Portuguesa, Biblioteca Breve, n.º 19, 1978.
- HARRIS, Marvin, *Bueno para comer: Enigmas de alimentación y cultura*, trad. para o espanhol de Joaquín C. Basarán e Gonzalo G. Catalina, a partir do original *Good to Eat*, Madrid, Alianza Editorial, 1993.
- LAUREL, Maria Hermínia, “Leituras do desconforto identitário europeu na história da literatura francesa e outras considerações”, in *A escola e a diversidade cultural: multiculturalismo, interculturalismo e educação*, org. de Rosa Bizarro, col. Como abordar..., Porto, Areal Editores, 2006, 59-76.
- LOPES, Ana Cristina Macário, «Provérbios: o “eterno retorno”», in *Literatura Popular Portuguesa: Teoria da Literatura Oral / Tradicional / Popular*, coord. de Manuel Viegas Guerreiro, s. l., Acarte, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992, 269-280.
- LOPES, Policarpo, *A Modernidade Alimentar: in(e)volução simbólica do acto alimentar*, Lisboa, Edições Colibri/CEOS, 2006.
- MACHADO, José Pedro, *O Grande Livro dos Provérbios*, 2.^a ed., Lisboa, Editorial Notícias, 1998.
- MARQUES, Gentil, *Lendas de Portugal*, 5 vols., vol. II: *Lendas Heróicas*, Porto, Editorial Universus, 1963.
- MARTINS, Guilherme d’Oliveira, *Património, Herança e Memória: A cultura como criação*, Lisboa, Gradiva, col. “Trajectos Portugueses”, 78, 2009.
- MATTOSO, José, *O essencial sobre os Provérbios Medievais Portugueses*, s. l., Imprensa Nacional-Casa da Moeda, col. “Essencial”, 24, 1987.

OVANDO, Carlos J., “Language Diversity and Education” in *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, edit. por James A. Banks e Cherry A. McGee Banks, Boston, Londres, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon (editora), 1989, 208-227.

PALLA, Maria José, “Comida em Portugal no Limiar do Novo Mundo”, in *À Volta da Mesa – Os Alquimistas do Prazer*, Lisboa, Instituto do Emprego e Formação Profissional, 2004, 33-37.

PIMENTEL, Maria do Rosário, «“O pão dos outros”», in *Lugares da Lusofonia: Actas do Encontro Internacional*, org. de Petar Petrov, Lisboa, Ed. Colibri, Centro de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade do Algarve, 2010, 263-278.

PINTO, Eduardo Vera-Cruz, “Contributos para uma perspectiva histórica do direito do património cultural em Portugal”, in *Direito do Património Cultural*, coord. de Jorge Miranda, João Martins Claro e Marta Tavares de Almeida, s.l., Instituto Nacional de Administração, 1996, 205-251.

QUEIRÓS, Eça de, *A Cidade e as Serras*, Lisboa, Livros do Brasil (edição baseada nos manuscritos e na edição de 1901), s.d.

TAVARES, Ana, *Português XXI 3*, Livro do Aluno, (Nível B1), Lisboa, Lidel, 2005.

VEIGA, Maria José Alves, “A competência plurilingue e a competência de intercompreensão” in *A Intercompreensão em contextos de formação de professores de línguas: algumas reflexões didáticas*, org. de Ana Isabel Andrade e Cristina Manuela Sá, Aveiro, Universidade de Aveiro Edições, Cadernos Didáticos – Série Línguas - nº 3, 2003, 31-45.

ZARATE, Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Essais, Collection “Credif”, 1995.

LEGISLAÇÃO

Lei n.º 13/85, Diário da República, I Série, n.º 153, 6 de Julho de 1985. (*)

Lei n.º 107/2001, Diário da República, I Série-A, n.º 209, 8 de Setembro de 2001. (*)

Convenção para a Salvaguarda do Património Cultural Imaterial, Paris, 17/10/2003. (**)

Resolução da Assembleia da República n.º 12/2008, Diário da República, 1.ª série – n.º 60, 26 de Março de 2008. (*)

Decreto-Lei n.º 139/2009, Diário da República, 1.ª série, n.º 113, 15 de Junho de 2009. (*)

Resolução do Conselho de Ministros n.º 96/2000, Diário da República, n.º 171, Série I-B, 26 de Julho de 2000. (*)

Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social e ao Comité das Regiões, 24/07/2003, COM(2003), 449 final. (***)

Resolução do Parlamento Europeu, de 24 de Março de 2009, sobre o multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum (2008/2225(INI)). (***)

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à mobilidade transnacional na Comunidade para fins de educação e de formação: Carta Europeia da Qualidade da Mobilidade, (2006/961/CE). (***)

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE). (***)

Decreto-Lei n.º 6/2001, Diário da República, I Série-A, n.º 15, de 18 de Janeiro. (*)

Despacho Normativo n.º 7/2006, D. da República, I Série-B, n.º 26, de 6 de Fevereiro. (*)

Despacho normativo n.º 30/2007, D. da República, 2.ª série, n.º 154, de 10 de Agosto. (*)

(*) <http://www.dre.pt/>

(**) <http://www.unesco.pt/>

(***) <http://eur-lex.europa.eu/pt>

SITOGRAFIA

www.acidi.gov.pt
<http://www.apagina.pt/>
<http://www.clp.su.se/>
www.chefesdecozinha.com/index
<http://www.culturaonline.pt>
www.dre.pt
www.dtil.unilat.org
www.ec.europa.eu/portugal
www.econsultancy.com/uk/blog
www.elsgnoms.comreceptes
<http://eur-lex.europa.eu/pt>
<http://www.eurocid.pt/>
www.europa.eu/index_pt
www.festivalnacionaldegastronomia.com
<http://www.fl.ul.pt/caple/>
www.iltec.pt
www.instituto-camoes.pt
<http://www.jstor.org>
<http://www.letras.up.pt/deper/>
www.min-edu.pt
<http://www.objectivo2015.org/inicio/>
<http://www.observatorio-lp.sapo.pt>
www.pordata.pt
<http://www.portalingua.info>
www.proveportugal.pt
www.redinter.eu/web/
<http://sitio.dgdc.min-edu.pt>
www.turismodeportugal.pt
www.unesco.org
www.unesco.pt
www.unilat.org/SG/index.pt