

Araújo e Sá, M. H. & Maciel, C. (Eds.) (2021). *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais de língua portuguesa*. Peter Lang. 418 p.

Têm aparecido, no panorama editorial recente em língua portuguesa, obras que poderão constituir uma referência para os estudiosos da educação em Português (Moita Lopes, 2014; Pinto & Melo-Pfeifer, 2018; Souza & Calvo del Olmo, 2020). O volume “Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais de língua portuguesa”, co-editado por Maria Helena de Araújo e Sá, da Universidade de Aveiro (Portugal) e Carla Maciel, da Universidade Pedagógica de Maputo (Moçambique), junta-se a este conjunto de obras, alargando o seu escopo à educação intercultural e plurilingue, que ainda não tinha constituído o foco principal de obras anteriores. Em comum, todas elas apresentam dois elementos essenciais. Primeiro, o de partir de uma perspetiva de (geo)política linguística para descrever e analisar cenários educativos (por ser esta, eventualmente, a área em que os organizadores se movem em contexto académico). O outro, embora pareça óbvio, convém assinalar, pelo efeito que não é só simbólico, mas igualmente estratégico: o de serem publicados, na íntegra, em Português, integrando vozes dos diferentes espaços de língua portuguesa, contribuindo para a vitalidade das ciências sociais e humanas que se fazem e circulam nessa língua (e vice-versa).

É precisamente neste último aspeto que a publicação co-editada por Araújo e Sá & Maciel, embora embalada no diálogo, adquire uma voz própria. Ao optarem pela coleção internacional “Champs Didactiques Plurilingues: données pour des politiques stratégiques”, a cargo de Patrick Chardenet na Peter Lang, as editoras optam por abrir o diálogo ao cenário internacional sem abdicarem do uso da língua portuguesa¹. O diálogo é ainda inovador pela forma como as co-editoras giram o caleidoscópio do objeto “língua portuguesa”, até então analisado sobre prismas predominantemente geopolíticos e de política linguística, e focam a imagem na perspetiva pós-colonial. Aqui se desprendem de uma visão que pode ainda originar equívocos em torno do conceito de lusofonia e do reconhecimento do pluricentrismo da língua portuguesa, e abarcam contextos em que o Português apenas já traz ecos do passado. Dito isto, o diálogo é real (desde logo porque há autores que vão permeando as diferentes obras), é interdisciplinar dentro do domínio de referência que é a educação em línguas e intercultural (chamando didatas, linguistas, sociolinguistas, tradutólogos, etc.) e inclui perspetivas múltiplas sobre a educação intercultural e plurilingue.

A obra está estruturada em três partes, sob as quais se classificam artigos centrados na análise de discursos (Parte I), de práticas (Parte II) de educação e de formação, e de políticas de ensino orientadas para o desenvolvimento bilingue de falantes de Português como Língua Não Materna (Parte III), em contextos em que o Português é a língua de escolarização. Essas três partes são introduzidas por uma apresentação assinada pelas organizadoras, na qual justificam, recorrendo a argumentos pedagógico-didáticos, sociolinguísticos e geopolíticos, a génese da obra e a sua localização disciplinar: educação em línguas. No final, o posfácio de P. Speller coloca o livro em perspectiva, através de uma narrativa autobiográfica, pelos caminhos e descaminhos da política linguística e educativa dos contextos pós-coloniais incluídos na obra.

A primeira parte intitula-se “Plurilinguismo e interculturalidade nos discursos de educação e formação” e é constituída por sete capítulos, que tratam a análise de discursos nos domínios do ensino do Português e do Francês, as relações entre o Português e o Inglês, em cinco geografias: Macau, Moçambique, Índia, Portugal e São Tomé e Príncipe.

O primeiro capítulo, “Português e Inglês na história do multilinguismo indiano: relações interculturais no contexto das políticas linguísticas educacionais”, da autoria de P. Sailaja e G. Müller de Oliveira, retrata as relações coloniais e pós-coloniais das línguas inglesa e portuguesa na Índia, um contexto marcado por complexas relações interculturais e plurilingues, desde logo porque co-existem, no território indiano, quatro famílias linguísticas diferentes: Indo-Europeia, Dravidiana, Mon-Khmer e Sino-tibetana. Os autores discutem, “com base numa releitura da literatura histórica disponível, como as duas principais línguas europeias na história da Índia – o português e o inglês – obtiveram hegemonia em termos de políticas linguísticas educacionais, como interagiram uma com a outra e como se influenciaram mutuamente, em um contexto de rivalidade e cooperação” (p. 36). Uma conclusão particularmente rica deste capítulo é o facto de que a exportação do modelo europeu “uma língua-um país” para a Índia, como o que foi tentado primeiro por Portugal e depois pela Inglaterra, não teve e não parece vir a ter qualquer aplicabilidade no complexo quadro de relações interculturais, religiosas e linguísticas do sub-continente indiano.

O capítulo “Imprensa colonial e literatura: espaços de reflexão e resistência”, de H. Garmes e C. Festino, inclui-se no que poderia designar por “Estudos Literários” e evoca o período da publicação, em Goa e, em menor grau, Macau, de imprensa na área da literatura. Tal como no capítulo anterior, os autores confirmam que, “diferentemente do multilinguismo europeu, em que as línguas são compartimentalizadas, na Índia o plurilinguismo é entendido como um sistema em que as diferentes línguas se entrelaçam e formam uma prática gramatical e de comunicação profundamente híbrida” (p. 56). Partindo de uma reflexão acerca do papel do jornalismo e da literatura na luta dos territórios colonizados pela libertação e do papel da educação na transformação

social e política, os autores analisam dois artigos de opinião publicados num jornal de circulação em Goa em 1941-1942: um, em que a literatura é tida como exercício de cidadania e de emancipação e outro, em que se desconstrói o estereótipo das literaturas pré-coloniais como “bucólicas”, elevando-as, pelo contrário, ao estatuto de “modernidades alternativas”. Em ambos os casos, a literatura aparece concetualizada em termos de instrumento mediador entre culturas e línguas e como instrumento de intervenção social.

O capítulo de P. Feytor Pinto, intitulado “A língua e a cultura do Outro no discurso oficial português sobre educação e formação nos países africanos de língua oficial portuguesa”, estuda, através de análise de conteúdo, a presença de “representações das línguas e culturas africanas implícita ou explicitamente patentes no discurso oficial português sobre educação e formação” (p. 73) relativas a cinco países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Adicionalmente, o autor assinala as contradições entre o discurso oficial exclusivamente português, que tende a apresentar os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa como marcados pela presença incontestável do Português nesses países, construindo-os como nações monolíngues, e o discurso oficial partilhado com os cinco países africanos, em que o multilinguismo e multiculturalismo endógenos são reconhecidos. Assim, o autor desconstrói a tendência assimilacionista - neocolonialista? - de política linguística patente no discurso oficial exclusivamente português.

B. Afonso e L. Santos oferecem um panorama da complexidade dos discursos e representações sobre línguas em São Tomé e Príncipe, evidenciando o seu impacto no sistema educativo daquele país. Referindo a tensão entre a aprendizagem da norma do Português Europeu e a língua, de facto, usada pelos falantes, as autoras reconhecem o preconceito linguístico (embora sem utilizarem este termo) que advém da classificação dos discursos dos falantes como “errado” quando se afastam dessa norma distante das práticas reais. Afonso e Santos desenvolvem um estudo do estado da arte acerca das línguas de São Tomé e Príncipe e da forma como os sujeitos com elas se relacionam (sobretudo em contexto escolar), para formular “recomendações de política linguística, educativa, formativa e investigativa que contribuam para o reconhecimento e valorização do património linguístico do país, e para a compreensão do seu impacto no contexto educativo” (p. 86). Mais especificamente, as autoras centram o seu estudo em três áreas temáticas, em torno das quais analisam a literatura disponível: panorama (político)linguístico-comunicativo de São Tomé e Príncipe, o português em/ de São Tomé e Príncipe e as línguas de São Tomé e Príncipe no contexto escolar. As autoras descrevem o multilinguismo do arquipélago, reconhecem a co-existência de duas variedades de Português – o europeu e o santomense – e propõem caminhos para as políticas linguísticas educativas que reconheçam e coordenem os dois elementos anteriores.

O capítulo “Multilinguismo e interculturalidade: um olhar para a formação de professores de línguas na Universidade Pedagógica de Maputo”, da autoria de A. Lemos, parte do pressuposto de que a diversidade linguística e cultural africana, em geral, e moçambicana, em particular, deve ser considerada elemento chave para pensar o *design* de políticas linguísticas educativas, passando-se de uma perspetiva da diversidade como défice para outra, mais produtiva, de diversidade como característica inerente dos contextos, que deve servir como ponto de partida para a sua conceptualização e implementação. Todavia, como reconhece a autora, “a supremacia do português como língua de ensino e de comunicação oficial coloca as restantes línguas, principalmente as línguas moçambicanas de origem bantu, numa posição muito desfavorecida” (p. 104). Através de análise de documentos normativos de política linguística e de formação e de respostas a inquéritos por questionário a professores de Português e de Francês, a autora questiona o papel atribuído à diversidade linguística e cultural nas práticas de ensino. A análise combinada das duas fontes de informação revela que a diversidade linguística e cultural e a educação para a interculturalidade não parecem ser feitas de forma integrada e, quando presentes em práticas educativas, parecem ser pouco conscientes e sistemáticas.

Ainda em contexto Moçambicano, F. Pedro, G. Achard-Bayle e F. Capucho analisam a perspetiva intercultural em programas e manuais de ensino do Francês Língua Estrangeira naquele país, partindo do pressuposto que, se aquela perspetiva estiver incluída, os professores tenderão a incluí-la também nas suas práticas, devido ao papel regulador que programas e manuais detêm. Conforme referem os autores, “os livros didáticos são uma fonte essencial e indispensável para a recolha de dados sobre o processo de ensino- aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira em cada contexto particular” (p. 122). Depois de uma apresentação da evolução da abordagem intercultural ao longo da história da didática de línguas numa perspetiva europeia e de comentarem alguns escolhos terminológicos e de compreensão disciplinar do conceito de interculturalidade, os autores dedicam-se ao estudo empírico, apresentando os documentos analisados (documentos oficiais e manuais) e procedendo à análise qualitativa e quantitativa dos mesmos. Os autores concluem que há uma tensão entre os dois documentos: os primeiros assinalam a necessidade de desenvolver a competência intercultural, ao passo que os manuais se centram numa apresentação quase etnocêntrica da realidade cultural moçambicana, que, ademais, é representada de forma homogeneizante. Se é verdade que a aprendizagem da língua estrangeira tem sido criticada por não permitir ao aprendente “falar de si” (veja-se Curdt-Christiansen, 2018 sobre os manuais de Inglês), os manuais analisados neste capítulo parecem ter seguido uma dimensão diametralmente oposta, instrumentalizando a língua estrangeira para “falar de si”. Caso para dizer: nem oito, nem oitenta!

O último capítulo desta secção, por L. Xavier, analisa os caminhos que se abrem ao ensino do Português em Macau no ensino básico e secundário. Refletindo acerca da hegemonia do Cantonês naquele território, devido ao contexto geográfico e político, a autora conclui que é o caminho do ensino como língua estrangeira que parece ser o mais viável para a difusão do Português. Isto porque, de entre outros fatores, “a história não mostra evidências de sucesso de medidas legislativas concretas que pudessem ter sedimentado uma cultura de bilinguismo em Macau e que permitissem a manutenção do português antes da transição do território” (p. 145). Assim, porque muito embora a língua portuguesa seja língua oficial de Macau, ela não está presente como língua veicular e de socialização. Numa nota positiva, a autora elenca os domínios em que um incremento da procura pela língua portuguesa e pela educação bilingue chinês-português tem aumentado nos últimos anos, para o qual contribui também o incremento do apoio estatal. No entanto, note-se a nota de ceticismo final da autora, que se interroga sobre o Português em Macau como (tornar-se uma) língua de fachada.

A segunda parte, sob o nome “Plurilinguismo e interculturalidade nas práticas de educação e formação”, com um total de quatro capítulos, foca especificamente as perspetivas didática e de ensino de línguas e as metodologias de investigação em quatro diferentes contextos: Timor-Leste, Macau, Brasil e Moçambique.

Inicia-se com o capítulo “Nós, os nossos vizinhos e os que vieram daquela lonjura: o desenho como dispositivo de investigação em contextos multi/plurilingues”, da autoria de L. Soares e de M. H. Araújo e Sá. As autoras refletem acerca do desenho como instrumento de recolha de dados e dispositivo de investigação em contextos plurilingues e interculturais. Neste capítulo, ricamente ilustrado, em que as autoras tomam as representações sociais acerca de diferentes povos e línguas como objeto de estudo, o recurso ao desenho como método visual é justificado pelo facto de este ser um “meio de acesso às [...] representações sociais, revelando, através de traços gráficos, as imagens que estes jovens construíram sobre os seus falantes e, eventualmente, sobre as línguas” (p. 166). Ao analisarem as produções visuais das crianças timorenses, em que desenharam australianos, indonésios, portugueses e timorenses, as autoras consideram as categorias de análise seguintes: os estereótipos ideológicos, o imaginário etno-socio-cultural, e o imaginário criativo. Depois de uma apresentação detalhada de cada grupo nacional, Soares e Araújo e Sá analisam as proximidades e os afastamentos na representação dos diferentes grupos, isto é, das auto e hetero-representações, refletindo, para encerrar, acerca das limitações de um estudo baseado apenas em métodos visuais e acerca das recentes dinâmicas da política linguística timorense.

Em contexto brasileiro, A. Marques Nascimento analisa as “redes sociais e autorepresentação indígena nas aulas de Português intercultural”, na perspetiva da educação linguística e intercultural. O autor reflete acerca das práticas de formação universitária cultural e epistemologicamente sensível ministrada a professores(as) indígenas para a

atuação nas escolas das suas aldeias, de forma a ultrapassar processos de subalternização e manifestações de violência simbólica e real que os povos indígenas enfrentam no Brasil, não obstante os progressos assinaláveis alcançados nos últimos anos. As práticas assinaladas passam pelo recurso a redes sociais como instrumentos de resistência e de ressignificação das identidades indígenas, e colocam o conceito de “descolonização” no centro das atividades reflexivas. Através do uso das redes sociais, os participantes na formação podem manifestar a sua *agency* e autonomia, pelo meio da auto-representação como resposta a discursos discriminatórios e segregadores. O autor refere, em forma de conclusão, que “as novas tecnologias de comunicação e informação, como as redes sociais, foram fundamentais como canal para intervenção na realidade intercultural brasileira que, como visto, é estruturalmente marcada por conflitos étnico- raciais interseccionados por interesses econômicos” (p. 204).

Já em latitudes macaenses, H. Lili analisa “Aspetos linguísticos e culturais sobre o ensino de interpretação chinês-português em Macau”. Depois de uma detalhada reconstrução da história da interpretação naquele par linguístico, cujo início data do século XIX, a autora discute perspectivas interculturais e plurilingues para o ensino da interpretação em Macau, considerando alguns elementos contrastivos que devem ser tidos em conta neste complexo processo de mediação. A autora descreve os processos que subjazem à interpretação com essas duas línguas (sobretudo português-cantonês) e a um modelo trilingue que inclui a passagem por uma língua *pivot*, no caso, o mandarim. Notando que as línguas possuem diferentes elementos paraverbais com diferentes efeitos pragmáticos, o uso de uma terceira língua, no fenómeno de *relay*, permite ultrapassar as eventuais dificuldades do intérprete em situações em que tem que passar notações emocionais (daí o valor estratégico de uma língua *pivot*). A este domínio da profissionalidade do intérprete H. Lili chama “proficiência extralinguística e cultural” (p. 215). Assumindo que “a interpretação de uma língua (idioma) para uma outra é uma interpretação de uma cultura para uma outra” (p. 216), a autora apresenta e discute opções de traduções de expressões idiomáticas e metafóricas (como “cozinha quente”), em que se nota o valor acrescido da língua *pivot* na mediação intercultural e plurilingue. Por este motivo, a autora defende, em termos de formação de profissionais tradutores e intérpretes, um modelo trilingue português-cantonês-mandarim, não obstante os elevados custos que daí adviriam.

A encerrar esta segunda parte, as co-organizadoras assumem também o papel de co-autoras e, no capítulo intitulado “Vozes sobre culturas e línguas indo-arianas: que possibilidades para uma didática do plurilinguismo?”, interrogam-se acerca da invisibilidade das línguas indo-arianas nos discursos e práticas de educação e de formação, não obstante a presença destas línguas em vários contextos pós-coloniais, como é o caso de Moçambique. Depois de traçarem as diferentes fases da diáspora indiana para países de expressão portuguesa e a evolução das políticas linguísticas

portuguesas em Moçambique, afirmadoras exclusivamente do Português, as autoras refletem “sobre possibilidades de uma abordagem educativa plurilingue e intercultural focada na integração e valorização das culturas e línguas indo-arianas que coexistem nos quotidianos sociais dos alunos” (p. 228), em Moçambique. Maciel e Araújo e Sá reconhecem que, não obstante os discursos e práticas bilingues em voga em Moçambique tenderem a valorizar uma perspectiva intercultural e plurilingue, “estes discursos e ações valorizadores da diversidade intrínseca destes países não contemplam as diversas culturas e línguas indo-arianas: consideradas minoritárias e exógenas, elas permanecem por tal motivo largamente ocultas e silenciadas, em especial em contextos de educação e formação” (p. 232). Com base em inquéritos por questionário e entrevistas a indivíduos (N=442) quer pertencentes quer não pertencentes a comunidades indo-moçambicanas, as autoras analisam imagens, crenças e atitudes acerca de línguas e culturas indo-arianas. No geral, independentemente do grupo entrevistado, as auto e hetero-imagens tendem a ser bastante estereotipadas e até negativas, relegando aquelas línguas para um espaço de não-importância, sendo a gastronomia, o vestuário e os filmes os maiores transmissores de imagens positivas. Dado o desconhecimento destas línguas e a falta de contacto com elas, as autoras sugerem atividades de ensino-aprendizagem capazes de as incluir nos imaginários linguísticos dos aprendentes.

A terceira parte, “Educação bilingue, bilinguismo e empoderamento social” também se desenvolve ao longo de quatro capítulos, cobrindo os domínios das representações e das ideologias associadas ao ensino bilingue, em contextos moçambicano, angolano e cabo-verdiano.

Os dois primeiros capítulos centram-se em contexto moçambicano, e ambos refletem acerca dos discursos, das políticas e das práticas de educação bilingue em Moçambique, que parecem continuar a adotar uma perspectiva assimilacionista, privilegiando o Português, herdada do período colonial. O primeiro, intitulado “Ensino bilingue em Moçambique: análise de algumas opções didático-metodológicas na produção de materiais e do seu impacto para além do nível mais imediato da escola”, da autoria de C.J. Manuel, parte de uma caracterização do Português, do Elomwe e do Emakhuwa no contexto do ensino bilingue em Moçambique, para a partir daí refletir acerca das opções pedagógico-didáticas e da criação de material didático (que tinha sido caracterizado como pouco inovador no processo de avaliação interna e externa das experiências bilingue piloto), numa perspectiva linguística e culturalmente sensível, que aproxime escola da comunidade e a dimensão local da dimensão nacional.

Numa perspectiva complementar, na linha do modelo socio-histórico e intercultural, P. Bila analisa “políticas, materiais, conteúdos da educação bilingue e a interculturalidade em Moçambique”, ou seja, discursos e práticas de educação bilingue, destacando o carácter não sistemático e não integrador das práticas bilingues desenvolvidas, discutindo alguns problemas e desafios que se lhes colocam, designadamente

decorrentes de práticas de tradução de materiais da língua de escolarização hegemónica nas restantes línguas, com concomitante perda de conteúdos culturais e simbólicos. O autor analisa “a forma como, na prática, a política, os materiais e conteúdos da Educação Bilingue em Moçambique relacionam e/ ou representam a cultura, os saberes locais, as identidades étnicas e as memórias históricas das comunidades de origem dos alunos, num paradigma da interculturalidade” (p. 280).

O capítulo “O português e o kimbundu no contexto linguístico angolano. Contributos para uma educação bilingue” situa-se na tradição da análise linguística contrastiva e transferência interlinguística. M. Manuel, P. Osório e G. Fernandes elaboram uma análise das produções em Português Europeu de estudantes universitário falantes de Kimbundo como L1 numa perspetiva contrastiva bilingue, refletindo acerca das conclusões dessa análise para o ensino bilingue e para a formação inicial de professores em contexto angolano. Os autores defendem que os professores devem ser iniciados às práticas contrastivas interlinguísticas, de modo a desenvolver a sua competência pedagógica. Deste estudo emerge a questão da emergência de uma variedade angolana da língua portuguesa, com marcas próprias e não como produto de interferências com a variedade normativa do Português Europeu.

Os perfis linguísticos e profissionais e as atitudes e representações dos professores cabo-verdianos acerca da educação linguística, são o objeto de estudo de E. Reis. Neste capítulo, intitulado “A Educação Linguística em Cabo Verde: Atitudes e Representações dos Professores”, a autora analisa resultados de um inquérito realizado a professores cabo-verdianos do ensino básico, advogando a necessidade de uma maior integração entre a LM dos alunos (a língua cabo-verdiana) e a língua de escolarização nas práticas de ensino do Ensino Básico e o desenvolvimento de programas de formação contínua para dotar os docentes de saberes e de saber-fazer que lhes permitam gerir pedagogicamente o bilinguismo dos alunos.

O livro encerra com o posfácio de P. Speller, que o formula em termos programáticos como “Aprendendo com os países “lusófonos”, onde se fala muito mais do que a língua portuguesa”, optando por colocar a tónica na diversidade linguística destes contextos. O uso das aspas em “lusófono” também não é uma coincidência, como fica patente no relato biográfico das suas peripécias em diferentes contextos e à frente de diferentes organismos de política linguística. O autor reflete, num tom que lembra Camões em “Os Lusíadas” e o “vi, claramente visto”, acerca dos desafios e da riqueza da pluridiversidade linguística dos designados países lusófonos, defendendo duas vias de acesso ao desenvolvimento plurilingue e intercultural: a promoção das línguas locais, regionais e co-oficiais no concomitante desenvolvimento do português e a promoção da educação plurilingue e intercultural, nos diferentes níveis de ensino. Como contraponto à “lusofonia” (com aspas), mas não como contradição, refiro os jogos de palavras avançados por M. Bagno (2020), ao referir-se à “ilusofonia”, ou por P. Gonçalves

(2012), na sua “luso-afonia”, sendo que cada autor, à sua maneira e nos seus *ethos* particulares, refletem acerca da *superdiversity* que caracteriza a maioria dos conteúdos geolinguísticos marcados pela co-presença do português.

Comentário final

Pela apresentação dos diferentes capítulos, ainda que brevemente (as co-editoras fazem essa apresentação de forma detalhada na Apresentação), percebemos que o *leitmotiv* comum se poderia resumir ao reconhecimento dos repertórios linguísticos do aluno/falante, o que equivale a dizer, o reconhecimento que o Português não é, muitas vezes, nem a única, nem a principal língua de comunicação e de aprendizagem, das famílias e dos diferentes contextos de socialização secundária. Também de forma transversal, são as tendências de promoção de um discurso de priorização do Português (e, em alguns casos, da norma do Português Europeu), em detrimento das restantes línguas, em contexto social e escolar, que tendem a acentuar relações hierárquicas entre línguas (e entre normas da mesma língua) e falantes, anteriores aos períodos pós-coloniais retratados na obra. Será caso para dizer, como o fez Severino Ngoenha durante a cerimónia de apresentação da obra, a 11 de março, que “Portugal é um país em vias de descolonização”? Um outro elemento bastante focado nesta obra é a necessidade de diagnosticar as representações e atitudes em relação às diferentes línguas e culturas, à educação plurilingue e intercultural e a diferentes modalidades de coexistência curricular das línguas (como no modelo bilingue) como forma de avançar as agendas da educação em línguas.

Duas perplexidades emergem da leitura da obra: a primeira, o relativo apagamento do Brasil na economia da obra; a segunda, a ausência da Guiné-Bissau, como contexto pós-colonial da língua portuguesa. Estes dois elementos poderiam ter merecido uma reflexão, designadamente em torno do que significa pós-colonial e do que designarei aqui “pós-colonialidades”. Embora “pós-colonial” seja o adjetivo selecionado para referir todos os contextos tratados, teria sido importante ir além do sentido mais literal e crono-político do conceito (ou seja, países ou regiões que, a partir de um certo período, deixaram de ser colónias) e refletir sobre as matizes que a ele estão ligadas. De forma mais explícita: será o Brasil tão pós-colonial como Angola ou Macau? Guiné-Bissau e Goa? E que dizer de outras geografias não incluídas, como Taiwan (outrota Formosa)?

Outra reflexão acerca do conceito de pós-colonialidade que me fica da leitura desta obra é o facto do adjetivo pós-colonial, como em “contextos pós-coloniais”, me remeter automaticamente para três espaços temporais: o pré-colonial, o colonial e o pós-colonial. Ou seja, só podemos reconhecer o período pós-colonial e as suas características se pensarmos os períodos anteriores, também nas suas singularidades

e peculiaridades. Ora, essas três temporalidades não são evocadas em todos os capítulos. Essa evocação poderia ter sido interessante para analisar continuidades e ruturas entre os três períodos, pelo que as fases anteriores ficarão, agora, abertas a exploração.

Embora os autores se foquem em diferentes contextos pós-coloniais de língua portuguesa, a verdade é que, como se depreende da apresentação feita, nem sempre a língua portuguesa é o foco da reflexão das diferentes contribuições. Isto mostra um ponto de inovação adicional aos que tinha elencado previamente: apesar de, como nas obras anteriores, a importância seja dada a diferentes contextos nacionais, o uso do Português afigurara-se sempre como elemento aglutinador, mínimo denominador comum das anteriores publicações. Nesta obra, porém, o núcleo deixa de ser a língua portuguesa, deslocando-se para diferentes cenários educativos (ensino de línguas primeiras, estrangeiras e segundas, da tradução, ensino bilingue, etc) e para os contactos interlinguísticos e a diversidade endógena e exógena de cada contexto. O que dá, então, unidade à obra é a forma como os diferentes autores perspetivam as “pedagogias do possível” (empresto a expressão a Hélot & Ó Laoire, 2011) em cada um dos contextos analisados. Assim se exprimem os autores:

“A pedagogy of the possible means that rather than responding to the exigencies of the multilingual classroom in a negative way and waiting for centralist policies to decree new objectives, the notions of ecology and agency invite teachers and learners to see their realities in a new light and to act on this reality: in other words, to respond to all possibilities and potentialities at the classroom level, thus forging one’s own policies that are locally effective and empowering” (p. xvii).

Notas

- ¹ Note-se que a obra editada por Moita Lopes foi, posteriormente, retomada em língua inglesa, em 2015, sob o nome “Global Portuguese Linguistic Ideologies in Late Modernity”.

Referências

- Bagno, M. (2020). Por que insistir na ilusofonia?. In S. Souza & F. Calvo del Olmo, (Eds.). *Línguas em Português. A Lusofonia numa Visão Crítica* (pp. 259-268). Porto: Universidade do Porto Press.
- Curd-Christiansen, X. L. (2018). Ideological tensions and contradictions in lower primary English teaching materials in Singapore. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.). *Language, ideology and education. The politics of textbooks in language education* (pp. 129-144). London: Routledge.
- Gonçalves, P. (2012). Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia?. Homenagem a Ataliba Teixeira de Castilho. São Paulo: Universidade de São Paulo. URL <https://catedraportugues.uem.mz/>.

- Hélot, Ch. & Ó Laoire, M. (2011). Introduction: from language education policy to a pedagogy of the possible. In C. Hélot & M. Ó Laoire (Eds.), *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible* (pp. xi-xxv). Bristol: Multilingual Matter.
- Moita, L. L. P. (Ed.) (2015). *Global Portuguese Linguistic Ideologies in Late Modernity*. London: Routledge.
- Moita, L. L. P. (Ed.) (2014). *O Português no Século XXI. Cenário Geopolítico e Sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Pinto, P. F. & Melo-Pfeifer, S. (Eds.) (2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel.
- Souza, S. & Calvo del Olmo, F. (Eds.) (2020). *Línguas em Português. A Lusofonia numa Visão Crítica*. Porto: Universidade do Porto Press.

Sílvia Melo-Pfeifer

Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Hamburgo

Email: silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de

ORCID: 0000-0002-7371-3293