



Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna

Paulo Osório (Universidade da Beira Interior)

RESUMO: Este estudo pretende mostrar a complexidade do acto de escrita, nomeadamente no contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa a falantes não nativos. Deve entender-se a escrita como um processo (e não como produto), tornando-se o seu ensino fundamental para o desenvolvimento de competências metalinguísticas nos alunos.

Palavras-chave: escrita; consciência metalinguística; português língua não materna.

Breve nota introdutória

Portugal foi, durante muito tempo, um país de grande emigração. Basta reparar na sua história e é fácil observar a quantidade de população que foi saindo do país e se foi espalhando pelos vários continentes. De notar que o continente americano foi sempre um dos locais, preferencialmente, escolhidos pelos portugueses. Hoje existem tendências contrárias, na medida em que Portugal passou a ser um país de acolhimento e, por isso, há a registar grandes fluxos de imigração.

Assiste-se, assim, à presença de muitos alunos integrados na aula de “Língua Portuguesa” (materna) para os quais o português é língua não materna. Esta heterogeneidade presente nas turmas tem causado, não raro, imensas dificuldades, tanto no que respeita às dificuldades de aprendizagem sentidas por esses mesmos discentes, como em relação aos docentes que não sabem que abordagem metodológica utilizar.

Quando se equaciona esta questão, torna-se importante referir que a designação de “português língua não materna” é ampla e abarca “português língua 2^a” (PL2) e, por vezes, “português língua estrangeira” (PLE). Entre PL2 e PLE há, naturalmente, diferenças que residem nomeadamente em alguns critérios, como língua de escolarização, língua oficial do país de origem, fenómenos de imersão linguística, entre outros. No entanto, basta analisarmos alguma da (pouca!) bibliografia existente, para repararmos que as fronteiras entre PL2 e PLE se encontram pouco delimitadas e para vermos que se trata de um assunto pouco consensual e longe de estar resolvido. É, por esse motivo, que optei, neste artigo, pela utilização de “português língua não materna” (PLNM), embora as propostas metodológicas que apresento, bem como os casos explorados, se situem mais no âmbito do PL2 do que no do PLE.

A escolha do processo de escrita prende-se com o facto de ser fundamental para o uso dos diferentes mecanismos e funcionalidades da língua. Assim, no acto de escrita, um aluno tem, forçosamente, de utilizar os conhecimentos gramaticais da língua em causa. Obviamente que este aspecto radica naquilo que defendo enquanto espaço da gramática numa aula de língua: a gramática não é um fim em si



mesma (como foi durante muitos anos, em que, não raro, o ensino da gramática ocupava uma maior dimensão do que o desenvolvimento de outras competências), mas um meio ao serviço de melhores produções textuais, tanto ao nível do oral, como do escrito. Deste modo, em contexto de PLNM há que convocar, nos alunos, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da gramática, uma consciência que se deseja metalinguística. Mais do que o processo de memorização de conteúdos, é importante que o aluno seja capaz de reflectir o porquê de determinado uso, face a determinada situação discursiva. O acto de escrita, concebido numa dimensão processual, torna-se útil para a prática dessa manifestação da consciência metalinguística. Quando escrevemos um texto e vamos, sucessivamente, fazendo substituições e reescrevendo grafemas, palavras, expressões ou mesmo frases, é prova indiscutível de que estamos a activar essa consciência e que sentimos necessidades em fazê-lo.

1. A escrita como processo

Muita bibliografia tem sido publicada sobre esta temática. Em traços muito gerais, poder-se-á dizer que a visão por mim defendida (uma dinâmica processual) apoia-se em alguns princípios defendidos e preconizados pela Psicologia Cognitiva¹ mas está, essencialmente, ilustrada nas investigações efectuadas por Flower e Hayes (1981) e Bereiter e Scardamalia (1983). Segundo Flower e Hayes (1981), há processos mentais que intervêm no acto de escrita e que têm a ver com a memória de longo prazo do escrevente, por um lado e, por outro, com o contexto de produção desse mesmo acto. Dentro desta actividade processual, os autores apresentam três importantes subprocessos: a planificação, a redacção e a revisão.

A planificação prende-se com a parte anterior ao processo de textualização e é um momento de extrema importância. Torna-se fundamental, deste modo, que os alunos façam os seus esquemas, rascunhos antes de começar a escrever. Todavia, o subprocesso da planificação poderá estar presente ao longo de todo o processo de escrita, pela própria natureza recursiva deste acto. Barbeiro (1999, p. 61), quanto à planificação, refere que

Para chegar à escrita de um texto, é necessário não apenas gerar elementos, mas também activar critérios e procedimentos. Estes conduzem a recolha ou criação, a selecção e a organização, permitem a tomada de decisão relativamente a este subprocesso, (...) ligados à situação de comunicação em que o texto se insere e ao desempenho da tarefa.

O subprocesso da redacção «tem de corresponder às exigências de explicitação próprias da comunicação escrita (...) [e] coloca em evidência os mecanismos de coesão textual» (BARBEIRO, 1999, p. 61-62). Assim, a textualização tem de atender a determinadas componentes da construção textual, nomeadamente no que concerne à própria dimensão enunciativo-pragmática da língua e aos mecanismos de coerência e coesão que devem presidir à elaboração de um texto. A revisão é, também, uma fase muito importante, na medida em que integra os subprocessos da avaliação e da reformulação, apelando (ou devendo



apelar) à consciência metalinguística do aluno. No entanto, Fayol e Schneuwly (1987) integram na revisão a detecção, identificação e correção do erro. Aliás, diga-se, em abono da verdade, que o acto de escrita é, pedagogicamente, privilegiado para o professor de PLNM fazer o trabalho conducente a uma pedagogia do erro. Assumindo uma particular relevância, o subprocesso da revisão é, como refere Santos (1994, p. 148), um

mecanismo pedagógico de supervisão das produções textuais dos aprendentes, para além de fomentar as suas capacidades de análise das produções textuais, leva à 'desconstrução' do texto e à explicitação dos mecanismos que o instituem.

Na verdade, muitos alunos, mesmo de "português língua materna", têm inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita. Vários poderão ser os factores: muitos alunos por turma, pouca adequação dos programas à sua própria realidade, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros. Há, todavia, um factor inegável e preponderante que consiste na dificuldade inerente ao próprio acto de escrita, uma vez que o escrevente, como afirma Bruer (1992, p. 223), tem que

proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a 'essência abstracta' (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil.

Em contexto de ensino-aprendizagem de PLNM, o ensino da escrita tem muito a beneficiar com a insistência, em sala de aula, do subprocesso da revisão, uma vez que são convocadas diferentes estratégias, nomeadamente um modelo do próprio conhecimento e um modelo da transformação desse mesmo conhecimento (BEREITER e SCARDAMALIA, 1987). O subprocesso de revisão implica, antes de mais, uma actividade reflexiva e que conduz a uma actividade de controlo do próprio texto que o aluno está a produzir.

Uma pedagogia da escrita na sala de aula está longe de ter sucesso. Pior, quando existem situações de grande heterogeneidade relativamente à proficiência linguística dos alunos. Normalmente, os professores limitam-se a indicar que os alunos escrevam e, depois, devolvem o texto ao aluno, por vezes, com anotações pouco precisas e rigorosas. Este procedimento se é pobre para o ensino em contexto de ensino de língua materna, mais redutor e, totalmente, ineficaz se revela no âmbito do PLNM. Tal situação é, claramente, apresentada por Cabral (1994, p. 112), ao afirmar que, não raro, o professor

solicita um trabalho (...), o aluno produz o texto pedido, entrega-o ao professor, este corrige-o, anota-o, classifica-o e devolve-o ao aluno. Por vezes chama a atenção para um ou outro aspecto mais grave, geralmente ortográfico ou sintáctico, faz um elogio genérico aos trabalhos melhores, e o aluno guarda o texto, quantas vezes sem ter lido sequer com atenção as anotações ou correções do professor que, ao fazê-las, teve um trabalho insano totalmente inútil.



2. Trabalho de campo: um exemplo

Levei a cabo, no ano lectivo transacto, um estudo das práticas de escrita numa dessas turmas com elevado nível de diversidade linguística (e, naturalmente, cultural), a fim de diagnosticar as maiores dificuldades sentidas pelos alunos, tentando, posteriormente, propor e aplicar estratégias de remediação, tendo em vista a superação dessas mesmas limitações ao nível da escrita dos discentes observados.

Tratou-se de uma turma do 8º ano de uma Escola Básica da região da Grande Lisboa. Numa 1ª fase, os alunos responderam a dois inquéritos: A e B. O inquérito A pretendia indagar um conhecimento global dos inquiridos, nomeadamente a sua proveniência, hábitos de socialização, idade, informações sobre o agregado familiar, o tipo de conhecimento da língua portuguesa (língua materna, PL2 ou PLE), etc. O inquérito B pretendia explorar o que os alunos pensavam relativamente ao próprio acto de escrita.

2.1. Inquérito A

1. Identificação

Nome:

Idade:

Sexo:

2. Algumas informações sobre a relação estabelecida com a língua portuguesa

Em que país nasceste?

Qual é a tua nacionalidade?

Qual é a nacionalidade dos teus pais?

Se viveste no estrangeiro, qual era a língua falada em tua casa?

Em que língua começaste a falar?

Que outras línguas utilizavas?

Em que língua começaste a ler e a escrever?

Onde e quando aprendeste a ler e a escrever em português?

3. Algumas considerações sobre a situação escolar



Já tiveste repetências? Não _____ Sim _____

Em caso de resposta afirmativa:

Quantas? _____

Em que ano(s) de escolaridade? _____

4. O encarregado de educação

Idade:

Grau de parentesco:

Profissão:

Habilitações literárias:

5. Agregado familiar

Pai/ padrasto: (riscar o que não interessa)

Idade:

Profissão:

Habilitações literárias:

Mãe/ madrasta: (riscar o que não interessa)

Idade:

Profissão:

Habilitações literárias:

Número de irmãos:

Idade(s):

Pessoas com quem vive:



A relação com os teus pais ou pessoas com quem vives é:

Excelente _____
Boa _____

Razoável _____
Má _____

6. Auto-caracterização

Assinala as características que melhor te definem:

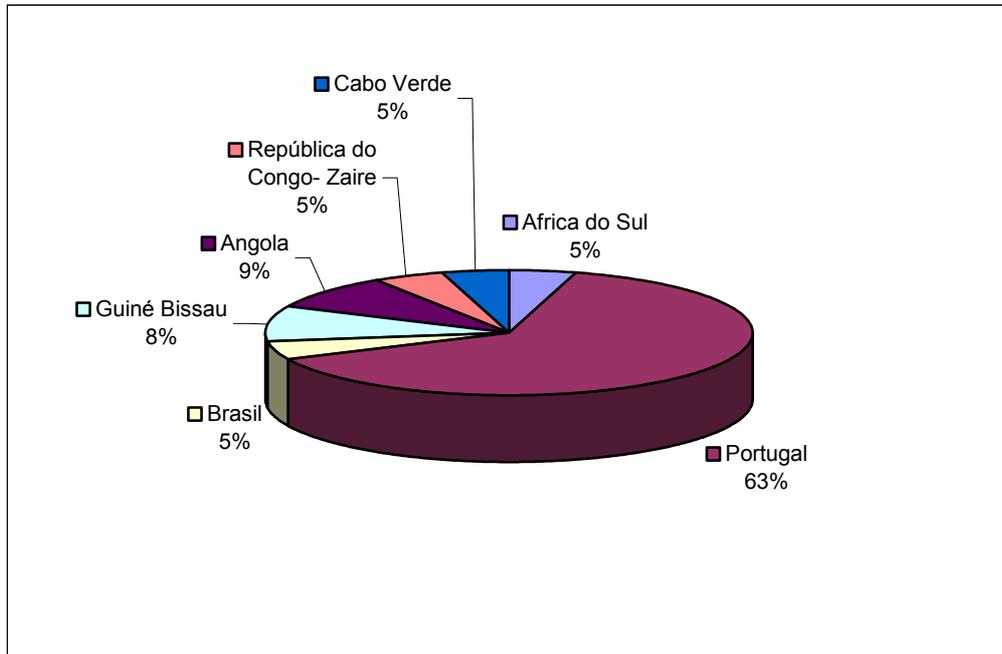
- a) Triste _____ b) Preguiçoso (a) _____ c) Desorganizado(a) _____
d) Alegre _____ e) Trabalhador(a) _____ f) Organizado(a) _____
g) Optimista _____ h) Impaciente _____ i) Sincero(a) _____
j) Pessimista _____ k) Conversador(a) _____ l) Outras _____

Como ocupas os teus tempos livres?

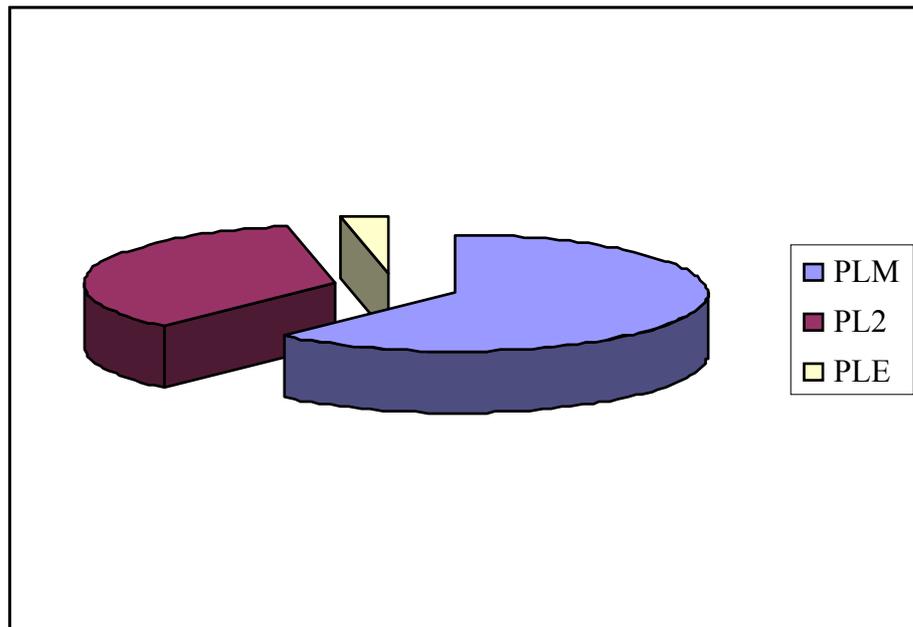
- a) A ouvir música _____ b) Estilo de música preferido _____
c) A praticar desporto _____ d) Desporto preferido _____
e) A ver televisão _____ f) Programa preferido _____
g) A ler _____ h) Leitura preferida _____
i) A ver filmes _____ j) Jogos preferidos _____
k) A jogar jogos _____ l) Outras actividades _____

Das respostas obtidas neste inquérito, pretendo, apenas, aqui, sinalizar os dados que dizem respeito à:

- a) origem dos alunos:



b) relação estabelecida com a língua portuguesa: português língua materna, PL2 ou PLE dos alunos



Trata-se, portanto, de uma turma muito heterogénea, linguística e culturalmente, com bastantes alunos de PL2.



2.2. Inquérito B

A – Gosto ou não gosto de escrever?

- A1** – Gosto muito. **A1**
- A2** – Gosto. **A2**
- A3** – Mais ou menos. **A3**
-
- A4** – Às vezes, depende da situação. **A4**
-
- A5** – Não gosto. **A5**

B – O que faço quando escrevo?

- B1** – Penso, reflicto e escrevo. **B1**
- B2** – Elaboro um plano/rascunho e escrevo. **B2**
- B3** – Escrevo, leio, releio e corrijo as falhas que detectei. **B3**
- B4** – Escrevo qualquer coisa para “encher a folha”. **B4**

C – Quando escrevo, que dificuldades tenho?

(Nesta questão deverás assinalar nas quadrículas de cada alínea, todas as dificuldades que sentes. Depois assinalas o grupo onde verificaste possuir maior grau de dificuldade).

- C1** – Tenho dificuldades gramaticais: **C1**
- Na ortografia:
 - Não sei como se escrevem algumas palavras, dou erros.
 - Na pontuação:
 - Não sei fazer a pontuação correcta e expressiva do meu texto.
 - Na acentuação:
 - Raramente coloco acentos nas palavras ou coloco-os de forma errada.
 - Na sintaxe:
 - Por vezes escrevo frases mal construídas.



Tenho dificuldades em unir as frases e em encadear as ideias correctamente.

C2 – Vocabulário insuficiente:

C2

Não encontro as palavras certas.

Repito, muitas vezes, as mesmas palavras.

C3 – Temática:

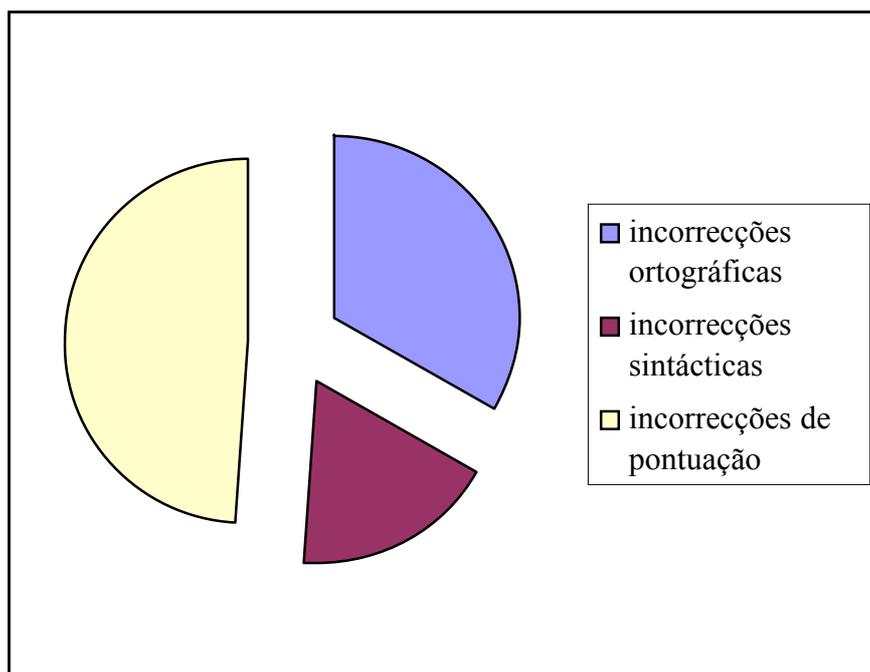
C3

Não tenho ideias, falta-me inspiração.

Não tenho muitos conhecimentos acerca do tema da escrita.

São curiosos os dados obtidos, na medida em que a maioria dos alunos diz gostar de escrever. No entanto, as principais dificuldades residem ao nível da gramática, nomeadamente no que se refere à sintaxe.

Numa 2ª fase da investigação, deu-se aos alunos um texto escrito que continha erros linguísticos diversos, a fim de eles os assinalarem e, posteriormente, corrigirem-nos, dando a explicação linguística de tal correcção. Este exercício teve como objectivo conseguir observar a manifestação da consciência metalinguística². Muitas foram, todavia, as incorrecções não detectadas:





Por fim, os alunos construíram os seus próprios textos e procedeu-se ao diagnóstico das maiores dificuldades. Foram, assim, criadas estratégias de remediação com vista à resolução dessas mesmas dificuldades. O trabalho foi contínuo (um ano lectivo) e as produções escritas dos alunos passavam pelas seguintes fases:

- definição/explicitação do tipo de texto e dos critérios de escrita (actividade orientada pelo docente);
- recolha de ideias/informações (actividade orientada pelo docente);
- planificação (esquema/rascunho);
- textualização;
- auto-avaliação (revisão e reformulação);
- avaliação pelos outros (consciência metalinguística);
- avaliação pelo professor;
- clarificação de competências básicas/competências textuais (actividade orientada pelo docente);
- reescrita.

Parece-me este, um bom (ou um possível) esquema para uma pedagogia da escrita em sala de aula. Naturalmente que o professor tem em todo o processo de ensino-aprendizagem um papel determinante e fundamental, nomeadamente enquanto facilitador desse mesmo processo. A propósito, afirma Almeida (1993, p. 64) que

Ter um papel de 'facilitador' da aprendizagem implica, ao mesmo tempo, a presença e a ausência do professor no processo de ensino-aprendizagem, sendo particularmente ansiogénicos para o professor os momentos de silêncio ou de ausência.

O professor, no ensino da escrita, tem de ser um "facilitador" na medida em que se trata de um acto que envolve não só processos linguísticos, mas convoca uma multidimensionalidade de relações, pois, a propósito, as palavras de Barbeiro (1999, p. 136) são, assaz, elucidativas:

Não se encontrando restringida à representação de algo preexistente, a construção escrita activa processos mentais próprios da resolução de problemas, com o recurso a competências de vários níveis de complexidade, como o conhecimento, a compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação. Dessa activação não resulta apenas o desempenho para a produção de um texto, mas resulta também a aquisição de novos conhecimentos. Para esta aquisição contribui o próprio carácter não sequencial do processo, que obriga o sujeito a retomar frases anteriores, procurando estabelecer novas relações.

Breve (in)conclusão



O aprofundamento da consciência metalinguística ou o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua tem, por objectivo último, o incentivo a uma comunicação oral e escrita eficazes, possibilitando a inserção plena do aluno na vida social e profissional que o aguarda. Insere-se, por conseguinte, o aspecto abordado neste texto, num objectivo ainda mais lato, respeitante a uma promoção para uma educação para a cidadania, na qual avulta a importância da formação para uma hábil e proficiente utilização da língua, que conduza a uma comunicação com sucesso, possibilitando, ainda, a construção da identidade do educando (uma vez que entendo a questão da língua enquanto suporte de reflexão crítica).

O ensino do PLNM deve inscrever-se no horizonte da preparação para uma cidadania plena, que inclui as vertentes do conhecimento metalinguístico, da consciência linguística e, por fim, da dimensão estética da linguagem. Deve assentar num modelo de comunicação, entendida enquanto acção, que privilegia duas competências fundamentais: a comunicativa e a estratégica. A competência comunicativa, mais englobante, envolve os aspectos linguísticos, discursivos/textuais, sociolinguísticos e estratégicos e a competência estratégica envolve saberes procedimentais e textuais, cujo objectivo é fazer do aluno um sujeito, progressivamente, mais activo e autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens, inscrevendo-se no objectivo de uma formação global, entendida enquanto inserção plena e consciente dos discentes na vida e no meio circundante. Julgo que este entendimento pode, porém, descuar a dimensão propriamente estética e simbólica, que constitui, indubitavelmente, um suporte essencial à tarefa da construção de uma cidadania democrática no mundo actual, que se perfila, também, como uma tarefa hermenêutica, ou seja, como «a prática de uma realidade textual e narrativa, uma forma de discurso e tradição, e, por isso, de memória e de rememoração crítica» (BÁRCENA, 1997, p. 150).

Uma didáctica do PLNM implica, *ipso facto*, uma metodologia muito particular. Se a didáctica se debruça nos métodos de ensino, isto é, nos processos de ensino-aprendizagem, a didáctica do PLNM terá de recobrir, naturalmente, a complexidade que abarca os fenómenos linguístico e cultural. Defendo, deste modo, que o ensino da língua vai para além de uma didáctica disciplinar, em que o campo de estudo não se limita, somente, aos conteúdos específicos da própria área em análise. Na verdade, uma língua não é um conjunto de princípios normativos pré-estabelecidos. Uma língua é, antes de mais, a forma de pensar de um povo. Essa forma de pensamento e de reflexão dos seus utilizadores atravessa todas as áreas do saber e convoca, também, outros conhecimentos. Assim, para além de um ensino disciplinar, na leccionação do PLNM torna-se fundamental uma didáctica interdisciplinar, sendo necessárias as diversas visões do mundo, de si e dos outros e uma didáctica transdisciplinar para nos referirmos às diferentes visões do mundo, a si e aos outros. Desta pluridimensionalidade do acto comunicativo, emerge a necessidade de uma tripartição do acto didáctico quando aplicado ao ensino do PLNM, em particular, e das línguas, em geral.

Neste contexto dinâmico, multivivencial e multimodo do ensino de línguas, poder-se-á dizer que a própria língua surge como projecto didáctico, no sentido de que a língua serve para ensinar e a língua é, simultaneamente, ensinada e de que a própria didáctica da língua surge, eminentemente, enquanto actividade linguística e



metalinguística. Estamos, assim, perante o carácter reflexivo das línguas: elas servem para se referirem a si próprias e para indicarem/mostrarem o(s) outro(s) e o mundo. Se acreditamos nesta visão abrangente do processo didáctico convocado no ensino da língua portuguesa, as metodologias a utilizar convocam uma panóplia de saberes, na medida em que uma língua exige pensar nessa língua e implica conhecer a cultura e o pensar desse mesmo código linguístico. Trata-se, assim, da necessidade de defender uma perspectiva cultural, inter e transdisciplinar no ensino do PLN.

ABSTRACT: This study aims at showing the complexity of the act of writing, namely in the context of the teaching and learning the Portuguese language to non-native speakers. One has to understand writing as a process and its teaching becomes as fundamental for the development of metalinguistic competence in the students.

Keywords: writing; metalinguistic conscience; Portuguese as non native language.

Notas explicativas

¹ No acto de escrita, são necessárias operações e estratégias de natureza cognitiva.

² Refere Pliássova (2005, p. 161) que “[...] a apresentação de materiais, que sejam elaborados com o objectivo de detecção e eliminação de incorrecções de natureza diversa pelos alunos, se possa revelar bastante útil para o diagnóstico, a avaliação ou até mesmo a sistematização de diversos conhecimentos. Efectivamente, um exercício destinado à correcção e ao melhoramento textual obriga os aprendentes a activar a sua memória e a fazer funcionar o mecanismo da consciência (meta)linguística, responsável pela distinção entre enunciados correctos/incorrectos ou aceitáveis/inaceitáveis”.

Referências

ADRAGÃO, J. V. e REIS, C. *Didáctica do português*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

ALMEIDA, L. S. Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e treino cognitivo dos alunos. In: *Capacitar a escola para o sucesso: orientações para a prática educativa*, Vila Nova de Gaia, EDIPSICO, 1993, pp. 59-93.

ÁLVARES PEREIRA, M. L. Três retratos-tipo de professores de escrita. Contribuindo para o conhecimento da acção didáctica em Português. In: *Professores de Português: quem somos? Quem podemos ser?*, Lisboa, Associação dos Professores de Português, 2001, pp. 139-145.

AMOR, E. *Didáctica do português – fundamentos e metodologia*, Lisboa, Texto Editora, 1993.

BARBEIRO, L. F. Como estimular ... práticas inovadoras em escrita. In: *Noésis*, 49, 1999, pp. 14-16.

BARBEIRO, L. F. *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

BARCENA, F. *El ofício de la ciudadanía*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica, SA, 1997.



- BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. Cognitive operations in constructing main points in written composition. In: *Journal of memory and language*, 27, 1987, pp. 261-278.
- BEREITER, C. e SCARDAMALIA, M. *The psychology of written composition*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
- BLOOM, P. *Language acquisition*, Cambridge, The MIT Press, 1994.
- BRUER, T. *Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula. Escritura: temas de educación. Transformar el conocimiento*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- CABRAL, L. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp. 107-125.
- DE VEJA, M. *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza Editorial, 1984.
- DUARTE, I. *Língua portuguesa: instrumentos de análise*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- FAYOL, M. e SCHNEUWLY, B. La mise en texte et ses problèmes. In: *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck, 1987, pp. 223-239.
- FLOWER, L. S. e HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. In: *College composition and communication*, 32, 1981, pp. 365-387.
- GIMENO, J. *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1987.
- GOMES, I. e CASTRO, S. L. *Dificuldades de aprendizagem da língua materna*, Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- GREENE, J. *Memory, thinking and language*, Londres, Methuen, 1987.
- MARTINS, M. A. e NIZA, I. *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*, Lisboa, Universidade Aberta, 1998.
- PACHECO, J. *Planificação didáctica*, Braga, Universidade do Minho, 1990.
- PLIÁSSOVA, I. *Manifestações da consciência (meta)linguística na escrita escolar*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2005.
- REBELO, D. *Estudo psicolinguístico da aprendizagem da leitura e escrita*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1990.
- SANTOS, A. A escrita no ensino secundário. In: *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp. 21-24.
- SANTOS, O. Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita. In: *Pedagogia da escrita. Perspectivas*, Porto, Porto Editora, 1994, pp. 125-153
- SEQUEIRA, F. A análise dos sistemas semióticos modelizantes no ensino-aprendizagem do português. In: *I encontro de didácticas nos Açores*, Ponta Delgada, Universidade dos Açores, 2002.