

# Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento

Maria Helena Mira Mateus

& Luísa Teotónio Pereira (orgs) (2005)

Lisboa: Edições Colibri e CIDAC

A problemática da diversidade linguística nos Palop e em Timor e da cooperação de Portugal com esses países é assim clarificada por Luísa Teotónio Pereira:

trata-se de cimentar a coesão nacional, transformando uma língua estrangeira, imposta durante séculos pelo colonizador, numa língua oficial em todas as esferas da actualidade, na qual todos os cidadãos possam expressar-se livremente (ou seja, com à-vontade, com gosto), sem por isso terem de abdicar do conhecimento e da prática de outras línguas, nomeadamente das que são suas línguas maternas (p.9).

Maria Helena Mira Mateus sublinha alguns pressupostos para essa cooperação: reconhecimento da diversidade cultural e linguística; o facto de o Português não ser a língua materna da maioria dos falantes; aceitação do conceito de *Cooperação para o Desenvolvimento* no sentido de um intercâmbio de interesses e serviços.

Ora Portugal, em contraste com outros países colonizadores, está atrasado no estudo das línguas dos países que colonizou, estudo que facilitaria a comunicação entre falantes linguisticamente diferenciados. E essa diversidade linguística, propõe a autora, exige uma reflexão sobre os métodos didácticos e pedagógicos a utilizar, de modo a que os professores de língua portuguesa e os cooperantes possam consciencializar-se da especificidade dos públicos a ensinar, nomeadamente quanto à pertinência de uma educação bilingue.

Esta tese de uma educação bilingue penetra boa parte dos estudos incluídos, tanto

na primeira parte da obra que parte de um projecto de apoio ao ensino básico no arquipélago de Bijagós e inclui outros estudos sobre ensino do Português na Guiné-Bissau, como na segunda parte, que inclui colaboração de profissionais africanos e portugueses que têm trabalhado no ensino do Português nos cinco Palop.

A tese da *educação bilingue* é assim exposta por Feliciano Chimbutane, docente da Universidade Eduardo Mondlane:

ao desenvolver capacidades de leitura e escrita na sua língua materna, o aluno estará a desenvolver as bases conceptuais sobre as quais assentará o desenvolvimento das capacidades académicas em língua segunda, ou seja, ele não terá que adquirir de novo as mesmas capacidades em língua segunda, mas sim transferi-las para a nova língua (p.164).

Chimbutane apoia-se em Cummings (1997) e lembra que a teoria da educação bilingue se opõe à teoria da *exposição máxima*, ou seja, de que a fraca proficiência em língua segunda só pode ser ultrapassada através de uma instrução intensiva e o mais cedo possível. Mas o autor menciona algumas dificuldades no uso da educação bilingue, nomeadamente a de fazer-se a ponte para uma segunda língua que é suporte de maior capital social.

Uma *competência plurilingue e pluricultural* é prevista pelo Conselho da Europa, num relatório redigido por prestigiados académicos (2001, p.231), num contexto em que não existe o problema da diferença de capital cultural entre as diferentes línguas mas em que a argumentação é semelhante à que acabamos de constatar em Chimbutane:

à medida que a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande (...) as línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas (p.26)

Assim, em adição a outros argumentos, o bilinguismo poderá também ser a base para o plurilinguismo. Voltando à obra que nos ocupa, um projecto guineense descrito por Maria Antónia Barreto assume também o bilinguismo:

o crioulo enquanto língua de identidade nacional deveria ser língua de ensino e língua estudada e a língua portuguesa seria estudada numa metodologia de língua estrangeira apenas na segunda fase do ensino elementar (3ª classe) para alguns, ou apenas a partir do complementar (5ª classe) (p.44).

Note-se a diferença em relação ao pensamento de Amílcar Cabral, que, exemplificando com noções como raiz quadrada ou a noção de que a intensidade de uma força é igual à massa vezes a aceleração, defendia o uso da língua portuguesa: “se queremos levar para a frente o nosso povo, durante muito tempo ainda, para escrevermos, para avançarmos na ciência, a nossa língua tem que ser o português” (citado por Laranjeira, 1995, p.408). Aliás, no mesmo texto, aquele dirigente previa o desenvolvimento do crioulo para uma fase posterior.

Luísa Solla, a propósito de um outro projecto realizado na Guiné-Bissau para a produção de manuais escolares, volta à problemática da educação bilingue. E interroga-se: qual a melhor língua para as aprendizagens iniciais da escola? Deixa a resposta aos guineenses, mas vai lembrando uma outra interrogação da poetisa Odete Semedo: “Em que língua escrever/ as declarações de amor/ Em que língua contar as histórias que ouvi contar?”. E Luísa Solla responde, a propósito do bilinguismo ou, talvez melhor, do plurilin-

guismo, com um verso de Dagerman: “Que é do mar, se os rios se recusam?”.

Vale a pena mencionar algumas linhas de uma mesa redonda nas ilhas Bijagós, evocadas por Luigi Scantamburlo:

Existem vantagens no ensino/aprendizagem das línguas maternas, porque elas:

- facilitam a transmissão de conhecimentos;
- facilitam a articulação entre a educação familiar e a educação escolar;
- incentivam o aluno à participação, à inovação e ao desenvolvimento da criatividade (p.70).

Para terminar, evoquemos uma situação descrita por Luísa Solla a propósito do projecto que se destinava a produzir manuais de língua portuguesa para o ensino básico da Guiné-Bissau, uma situação provavelmente comum à cooperação portuguesa com os Palop. “no final tínhamos os livros, mas não o dinheiro para publicar os manuais para todos os alunos”. Evoquemos ainda a descrição por Feliciano Chimbutane de uma aula típica moçambicana, em que os alunos não têm manual, e todos olham para uma imagem de um carpinteiro que o professor mostra, procurando explicar uma a uma, algumas profissões.

Ora, na introdução, Luísa Teotónio Pereira menciona “a miríade de pequenos projectos prosseguidos por diferentes entidades públicas e privadas, sem que se construam ocasiões de diálogo”. E sublinha o contraste entre essa multiplicidade descoordenada de projectos com base em pressupostos tidos como “novos” e os projectos inovadores que se desenvolvem nos países de língua oficial portuguesa, de que se dá conta na presente obra.

Uma conclusão: um mínimo de coordenação é preciso!

### **Post Scriptum**

O documento *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2005), de que são coordena-

nadoras Maria Helena Mira Mateus, Glória Fisher e Dulce Pereira, apoia-se na teoria de Cummins (1997), já mencionado, ou seja, a de que os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes se tornam rapidamente fluentes, num período de cerca de dois anos, quanto à *interacção conversacional* na língua dominante na sociedade acolhedora, mas é necessário um período de um mínimo de cinco anos para desenvolvimento de um *nível proficiente para fins académicos* nessa mesma língua.

Daí a necessidade de um planeamento para desenvolvimento emocional, cognitivo, linguístico e integração no ambiente escolar. E mencionam-se estudos sobre Educação Bilingue que mostram uma correlação positiva entre o desenvolvimento de habilidades de literacia em língua materna e o desenvolvimento das habilidades de literacia na segunda língua. Entre outros, mencionam-se *modelos bilingues de transição* em que os alunos efectuem as aprendizagens básicas da leitura e escrita na sua língua materna e paralelamente uma aprendizagem da língua maioritária. Ao fim de um período entre dois a seis anos, ingressam nos modelos regulares da escola.

Trata-se de um interessante documento de reflexão para a escola portuguesa, tal como, embora de modo menos directo, a obra acima recenseada, pensada primeiramente como um conjunto de estudos sobre o ensino da língua portuguesa nos Palop e implicitamente Timor.

Em termos de aplicação à situação portuguesa, um modelo bilingue de transição nos termos acima descritos tem implicações administrativas complexas, mas pelo menos uma gestão dos fluxos de alunos falantes de outras línguas maternas poderia possibilitar a presença na aula de um professor-intérprete para apoio não apenas vocabular mas situacional, incluindo ligação com as famílias.

**José B. Duarte**

### Referências bibliográficas

- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (Sigla: QECR). Porto: Asa.
- Cummins, J. (1997). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario: CA Association for Bilingual Education.
- Laranjeira, P. (1995). *Leituras Africanas de Expressão Portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mateus, M.H.M., Fisher, G. e Pereira, D. (2005). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Instituto de Linguística Teórica e Computacional.