

A Diversidade Linguística em Portugal

Dulce Pereira

FLUL / ILTEC

Houve um tempo, em Portugal, em que se pensava que o bilinguismo fazia mal às crianças. Impedia-as de adquirir plenamente qualquer das suas línguas, contribuindo, assim, para o desaire escolar. Nessa altura, já os alunos de origem africana eram olhados, nas escolas, de um modo diferente. Em África nem línguas havia, só dialectos. E o crioulo, forma de linguagem indistinta, para uns vinda de Cabo Verde, para outros falada em toda a África dita de língua portuguesa, se não também um dialecto, era um português mal falado, sem regras próprias nem forma de transmitir ideias abstractas.

E ten dos fidju fêmia: “Eu tem dois filho fêmea?”; *nha dona more*: “minha dona morre”? Quem perceberia que as crianças, noutra língua, queriam dizer *ela tem duas filhas e a minha avó morreu?*

Crianças pequenas, em idade de usarem a língua materna a seu bel-prazer, para expressarem os pensamentos e a curiosidade pela vida, contarem segredos ou serem encantadas por estórias de encantar, viam-se a braços com a tarefa adulta de gerirem o silêncio, em nome da vergonha.

E eram muitas, muitas crianças...

Em 1992 havia 14841 alunos de origem crioula matriculados no ensino básico; nessa altura, os alunos de origem africana (28794) eram 46% do total das minorias (62691).

Estes, os primeiros dados publicados. Mas antes?

Foi um tempo de escuridão.

Que os 11863 alunos de origem caboverdiana matriculados em 1992, falavam Crioulo de Cabo Verde, não temos muitas dúvidas. Mas os da Guiné-Bissau? Falariam Crioulo

Guineense? Falariam Fula, Mandinga, Papel, Manjaco, Balanta...? E os de S. Tomé e Príncipe? Forro, Angolar, Lung'ie, Caboverdiano?

E se não temos respostas para estas perguntas muito menos tinham os professores que saíam das escolas de formação e dos estágios sem que nunca lhes tivessem mencionado sequer a possibilidade de encontrarem nas suas aulas alunos falantes de outras línguas maternas que não o português: línguas como os crioulos, o caló, falado pelos ciganos, as línguas asiáticas, nomeadamente da Índia, de Timor e da China, as línguas africanas, etc.

Nesse tempo, falava-se aos pais crioulos em português, com grande naturalidade, sobre as dificuldades dos filhos em língua portuguesa.... Mas os pais (quando os havia...) vivendo em bairros muito pobres, deixando os filhos ao Deus-dará para poderem trabalhar todo o dia, não tinham instrução nem meios que lhes permitissem dar aos filhos a cultura exigida na escola. Esta era a ideia oficial, em meados dos anos oitenta do século passado: é que o insucesso escolar das chamadas “minorias étnicas” tinha essencialmente razões de ordem sócio-cultural e era idêntico ao das outras “classes sociais desfavorecidas”, vivendo em “zonas degradadas”.

Como escrevia em 1991 Margarida Navarro, uma das primeiras colaboradoras do Ministério da Educação (DGEBS) que foram sensíveis à diversidade linguística na escola portuguesa, “a preocupação com o insucesso escolar das crianças cabo-verdianas teve início [em 1984] no Serviço de Orientação Educativa, quando se verificou, no âmbito do projecto “Escolas de Intervenção Prioritária/Zonas Degradadas que as escolas

frequentadas por um grande número de crianças cabo-verdianas se encontravam entre as que registavam mais elevadas taxas de insucesso”.¹

De todas as crianças de origem africana, foram as caboverdianas que, embora por razões então vistas como negativas, tiveram, *sem querer*, o papel mais importante na primeira viragem do pensamento oficial sobre o ensino das minorias e no desencadear de um conjunto de acções de “sensibilização” e de cursos de formação de professores incidindo privilegiadamente sobre a dimensão intercultural e o chamado reforço da língua portuguesa.

Um longo e acidentado caminho tem vindo a ser percorrido desde então, nesse parto difícil que é passar de um ensino uniforme, egocêntrico e autista, para um ensino capaz de, na prática, escutar, como diria Mia Couto, “as vozes diversas em que todos são, em simultâneo, centro e periferia”².

O multilinguismo e, ousaria dizer, o *inter-linguismo*, quando não esquecidos, foram durante muito tempo relegados para segundo plano e tratados de um modo indirecto: ou como uma forma específica de multiculturalismo (ocupando as línguas maternas dos alunos, no discurso da aula, lugar idêntico ao das danças, da alimentação ou do vestuário), ou na perspectiva dos seus efeitos na língua portuguesa, dando-se especial atenção ao reforço das aulas de apoio, ou adoptando novas metodologias e novos materiais, como no caso do projecto *O ensino da língua portuguesa como 2ª língua* liderado por Glória Fisher, no ME, em 1995.

¹ Sabemos, por um inquérito lançado em 1987, que eram de 41% na primeira fase e de 60% na segunda fase.

² Em *Pensatempos*, 2005:155.

Da visão meramente assimilacionista, passando pela assunção mais ou menos folclórica da multiculturalidade e pela procura da interculturalidade como filosofia educativa, lá fomos chegando ao reconhecimento da existência da diversidade linguística, do seu valor e do seu papel na explicação das coisas.

Para tal, contribuíram várias acções de formação (que em parte eu própria orientei, desde 1983) e vários projectos pioneiros movidos por vontades muitas vezes marginais, como a de Raja Litwinoff, na Pedreira dos Húngaros, em 1990, com o seu *Projecto piloto de educação bilingue e bicultural com crianças de idade pré-escolar, de origem caboverdiana*, apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian, ou o da Escola da Quinta da Princesa (*Várias Culturas, uma Escola*). Sem esquecer o papel agregador e incentivador do Entreculturas (agora integrado no Alto Comissariado para a Imigração e as Minorias Étnicas), com o seu próprio *Projecto de Educação Intercultural* e, mais tarde, com o *Projecto de Educação Bilingue no Jardim de Infância*, no bairro 6 de Maio e em Marvila ³.

Para tal contribui, também, a força de muitos professores e educadores de boa vontade que, confrontados com a crueza implacável, embora positiva, de uma realidade multilingue para a qual não tinham sido preparados, procuraram pelos seus próprios meios (e orgulhosamente à margem dos créditos de que nem precisavam) encontrar pistas que os orientassem na sua auto-formação e numa actividade pedagógica e didáctica adequada.

No entanto, ainda no dia 22 de Outubro último, dia da publicação dos célebres *rankings*, se lia no DN, a propósito da “pior [escola] a Português”, “onde cerca de 90% dos alunos

³ *Orientações e Práticas Educativas no Jardim de Infância, em Contexto Bilingue.*

vêm de países africanos ou são filhos de imigrantes”, o seguinte título: *Português é quase Segunda Língua na Azevedo Neves* ⁴.

Nesse mesmo artigo, Lássana, aluno guineense que viera para Portugal quando estava no 3º ano, desabafava: “Quem vem de África tem muita dificuldade, é como mudar de língua”. “Quando cheguei tive de ir para o 1º ano porque não sabia falar português”.

Nem mesmo a lucidez intuitiva de Lássana ajudou a esclarecer a jornalista, enredada em nebulosas ideias de africanos que chegam de África mas, afinal, não são imigrantes e para quem, apesar de não falarem português, este é *quase* uma segunda língua...

Diz-se que o tempo tudo cura.

Tiveram sorte, os meninos caboverdianos e os outros meninos crioulos, africanos e ciganos...Outros tempos chegaram.

Vindos da Europa, ouviram-se finalmente os ecos das múltiplas directrizes e recomendações internacionais de apoio às línguas maternas, à diversidade linguística e ao ensino bilingue e multilingue, com base no princípio, entre outros, de que “o plurilinguismo deve ser valorizado ao nível do indivíduo e assumido colectivamente pelas instituições educativas”⁵.

Vindos do outro lado da Europa e da Ásia chegaram também muitos imigrantes, trazendo consigo línguas com história e prestígio, línguas fortes, com escrita e tradição de ensino que não podem ser ignoradas nem se deixam ignorar e tão radicalmente

⁴ Artigo de Joana Rei, p. 9.

⁵ Exemplar desta nova forma de encarar e promover a biodiversidade linguística, é, na sequência do Ano Europeu das Línguas, em 2001, a série de estudos produzidos pelo Conselho da Europa, com vista à criação de um *Guia para a elaboração das políticas linguísticas educativas na Europa* cujo subtítulo dá o mote ao tão esperado futuro: *da diversidade linguística à educação plurilingue*.

diferentes da nossa que nos obrigaram a aceitar, de uma vez por todas, que já não estamos sós.

Chegou então a altura de procurarmos todos saber, 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.

Isso fez – e fará – este novo Projecto que aqui nos traz hoje: Diversidade Linguística na Escola Portuguesa.

Em nome da curiosidade científica, de uma política de língua nova e – acima de tudo – das crianças e jovens a quem gostaríamos de garantir ou devolver o direito à riqueza e à liberdade linguísticas.