

Seminário sobre Metodologias e Materiais para o Ensino do Português como Língua Não Materna

Gulbenkian 29, 30 de Outubro de 2009

Dulce Pereira

Departamento de Linguística Geral e Românica da FLUL/ILTEC

dulce_pereira@yahoo.com

Turma Bilingue (Português/ Caboverdiano): Um Projecto experimental de educação bilingue em Portugal

In recent years there has been a shift in our approach to multilingualism.[...] multilingualism can no longer be just about respecting different languages - it must be about learning and speaking new languages.

Leonard Orban, Comissário Europeu responsável pelo Multilinguismo (2008)¹

Research should be conducted on the impact on integration and intercultural dialogue of the learning by first-generation migrants of the language of the host society, by second-and third generation migrants of their heritage languages, and by members of the host society of migrant languages.

High Level Group on Multilingualism (2007)²

O Projecto

O Instituto de Linguística Teórica e Computacional (ILTEC), com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, criou e está a desenvolver, desde o ano lectivo de 2008/2009, um Projecto de educação bilingue (em português e caboverdiano), numa turma do primeiro ciclo do ensino oficial.³ A experiência acompanhará os alunos, do primeiro ao quarto ano de escolaridade.

A esse Projecto se deu o nome de *Turma Bilingue*.

Objectivos educativos

Considerando as múltiplas vantagens do bilinguismo individual, este Projecto propõe-se:

- Aproveitar a fase de maturação linguística em que se encontram as crianças, para desenvolver capacidades de comunicação oral nas duas línguas.
- Valorizar e desenvolver os saberes linguísticos e culturais de origem.
- Acrescentar novos saberes linguísticos, culturais e académicos.
- Aproveitar as transferências de saberes linguísticos para potenciar a aprendizagem formal do português e do caboverdiano, recorrendo, quando necessário, ao contraste entre as duas línguas.

¹ Alocução proferida no *European Language Council – Forum 2008* sobre "Integration, expansion, globalisation - a new multilingual challenge for Europe", Univ. De Bruxelas, 5 de Dezembro de 2008.

² *Relatório Final* apresentado à Comissão Europeia:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf

³ Na Escola Básica do 1.º Ciclo c/ Jardim -de- Infância do Vale da Amoreira, Concelho da Moita.

- Aproveitar a *ginástica* linguística requerida pelo uso das duas línguas e pela aprendizagem de dois códigos de escrita diferentes, para desenvolver as capacidades de abstracção e de raciocínio das crianças, bem como a sua criatividade.
- Educar linguisticamente as crianças, desenvolvendo a sua consciência linguística nas diferentes áreas da língua e levando-as ao reconhecimento da existência de várias línguas, das suas diferenças e semelhanças, da sua equivalência comunicativa e social e das suas funções.
- Desenvolver atitudes de curiosidade pela diversidade, abertura à aprendizagem e à integração de novos saberes, aceitação activa e crítica das diferenças e compreensão das semelhanças subjacentes, afirmação das perspectivas e vontades próprias e espírito de cooperação com os outros.

Desenho do Projecto: características gerais

O *desenho* do Projecto resultou do confronto entre as propostas teóricas dos modelos inspiradores de educação bilingue (essencialmente, *Dual language linguistic education*⁴), as experiências afins a nível internacional⁵, os resultados das melhores práticas de educação bilingue em contextos de imigração e as condições e condicionamentos reais de aplicação no sistema escolar português, em particular na escola seleccionada. Foram, assim, fixados os seguintes parâmetros:

- Duração de 4 anos.
- Número relativamente equilibrado de alunos de ambas as origens.
- Uma hora diária em língua crioula.⁶
- Uma professora para cada língua: uma falante de português e uma bilingue (trabalhando em colaboração).
- Separação temporal das aulas de português e de crioulo, embora na mesma sala.
- As crianças são livres de usar a língua crioula na aula de português e a língua portuguesa na aula de crioulo, controladamente (em particular para facilitar a compreensão)⁷, incentivando-se a aprendizagem cooperativa.
- Na aula de português, os alunos seguem o currículo e os programas oficiais, acentuando-se a perspectiva intercultural.
- A iniciação à leitura e à escrita (no 1.º ano) é feita em português. Os alunos são expostos desde o início, de forma sistemática, à leitura e à escrita em crioulo, mas estas só são introduzidas formalmente a partir do segundo ano.
- Na aula de caboverdiano, os alunos começam por desenvolver a oralidade, seguindo um programa de língua próprio, embora, em termos de objectivos mais gerais, concordante com o de língua portuguesa.

⁴ V. Lindholm, 2001, 2005; Baker, 2006, 2007; García, 2006, 2009; Howard & al. 2007...

⁵ Nomeadamente, os casos de sucesso referidos no Directório do *Center for Applied Linguistics* (2007).

⁶ Condicionamento imposto pela realidade, uma vez que seriam desejáveis mais horas. No entanto, como diz Ofélia Garcia (2009: 291), “No one allocation is better than another [...] research has shown that as long as the two languages are respected and given their appropriate value, bilingualism could be developed with a very unequal time allocation”.

⁷ Como afirma Ofélia Garcia (2009: 301) “In situations of unequal power, when instruction is in the minority language, responsible code-switching into the majority language should be minimized by the teacher, so as to protect the minority language. [...] In all cases, however, it is important to remember that responsible code-switching is an instrument to develop students’ metalinguistic understandings and metacognitive awareness, important for today’s bilingually educated individuals”.

- Em termos de distribuição de conteúdos académicos:
 - No primeiro ano, as aulas em crioulo reforçam as aquisições feitas em português, nomeadamente a nível da matemática e do estudo do meio.
 - A partir do segundo ano, alguns conteúdos, como os do estudo do meio, passam a ser veiculados, em primeira instância, em caboverdiano e consolidados em Português.
- Os pais e a escola são implicados directamente no projecto.
- Em termos pedagógicos, promove-se
 - uma pedagogia de apoio à construção do conhecimento (*scaffolding*)⁸
 - no ensino da língua crioula, a combinação harmoniosa da abordagem comunicativa (contextualizada e assente em conteúdos) e da abordagem cognitiva (com recurso a processos metacognitivos⁹, à instrução explícita e à reflexão metalinguística, para desenvolver a consciência e a compreensão da prática¹⁰).
- A avaliação linguística faz-se a partir de uma variedade de fontes: aplicação periódica de testes, observação e filmagem das aulas, trabalhos produzidos pelos alunos nas aulas...

Um pouco de história

A ideia de desenvolver um Projecto desta natureza, em Portugal, assentou na convicção, cientificamente fundamentada, de que a aquisição e a aprendizagem precoce de mais de uma língua são vantajosas do ponto de vista linguístico, cognitivo, cultural e social, facilitando o progresso escolar dos alunos. As crianças das comunidades imigrantes estão teoricamente em condições muito favoráveis para o desenvolvimento do bilinguismo. No entanto, por ironia, raros são os casos em que lhes é permitido manter as línguas de origem nas escolas, o que as obriga a situações de diglossia ou mesmo a um recalçamento da sua identidade sociolinguística. As escolas, por sua vez, ao manterem exclusivamente um ensino monolíngue, desperdiçam a oportunidade única de oferecerem aos seus alunos um contexto de aprendizagem linguística e culturalmente diversificado.

A escolha do caboverdiano

Em 2003, no âmbito do Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, o ILTEC fez um inquérito a que responderam 410 escolas do primeiro e do segundo ciclos da zona metropolitana de Lisboa e constatou que, das 58 línguas que os alunos diziam falar em casa, o crioulo caboverdiano era a língua estrangeira mais vezes mencionada (por 2992 alunos).

⁸ Contextualizando a compreensão dos conceitos, nomeadamente, com recurso à imagem; repetindo a mesma informação de modos diferentes ou usando as duas línguas, etc.

⁹ *Pensando alto*, reflectindo sobre o que cada um sabe ou sabe fazer, quando e porquê usar o que sabe e o que sabe fazer, etc.

¹⁰ Através, nomeadamente, da comparação das duas línguas a nível gramatical, vocabular, funcional, etc.

Em 2007, segundo dados do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), os caboverdianos residentes¹¹ constituíam uma das duas comunidades estrangeiras mais representativas em Portugal, a par dos brasileiros, o que, se considerarmos ainda o grande número de indivíduos de origem caboverdiana de nacionalidade portuguesa¹², faz do crioulo de Cabo Verde uma das línguas mais faladas no nosso país.

Esse foi um dos factores que levou à escolha do caboverdiano, a par do português, para a experiência de educação bilingue agora em curso. Outras razões houve, no entanto. Sendo o caboverdiano um crioulo, durante muito tempo desprestigiado, em consequência da ideologia colonial, a sua escolha contribui para lhe devolver o estatuto, que tem por direito, de língua como qualquer outra, passível de ser escrita, estudada e ensinada, contribuindo, também, para valorizar e acolher socialmente a comunidade que a fala¹³.

A turma

Com esse intuito de harmonização sociolinguística, procurou-se criar uma turma composta por crianças de origem caboverdiana e de origem portuguesa, em partes iguais. No entanto, no sistema escolar oficial, não é possível prever, nem sequer condicionar, a composição social e linguística das turmas do 1.º ano, que permanece uma incógnita até quase ao primeiro dia de aulas. Só o conhecimento da realidade social envolvente pode fornecer alguns indicadores sobre a nacionalidade ou origem das crianças que procuram a escola,¹⁴ embora as estatísticas não nos forneçam dados sobre a realidade linguística correspondente. Na verdade, nacionalidade e origem não são indicadores fiáveis, nem das línguas faladas em casa, nem das línguas faladas pelos alunos, sobretudo quando se trata de famílias mistas. Dito de outro modo, não é possível estabelecer uma correlação directa entre origem, línguas faladas e grau de conhecimento das línguas, excepto quando os alunos são recém-chegados de Cabo Verde, onde o crioulo é língua materna de todos.

Assim sendo, a caracterização linguística da turma escolhida para a realização do Projecto só pôde ser feita, de forma realista, no contacto directo com os pais e com as próprias crianças.

Para isso, previram-se três tipos de instrumentos complementares:

- questionários aos pais sobre as línguas faladas entre si e com os filhos .
- observação directa do comportamento linguístico das crianças.

¹¹ 63925 caboverdianos, num universo de 435.736 estrangeiros residentes.

¹² Em 1999, um estudo da Embaixada de Cabo Verde/IESE/Geoideia contabiliza, entre naturalizados e estrangeiros, mais de 85.000.

¹³ A “entrada” da língua caboverdiana na Escola portuguesa é tanto mais justa quanto o crioulo de Cabo Verde é uma das línguas que há mais tempo convive, em Portugal, com a língua portuguesa: desde a fixação dos primeiros imigrantes caboverdianos, no final dos anos 60, início dos anos 70 do século passado, nomeadamente, em zonas como o Vale da Amoreira. A imigração de caboverdianos ainda hoje é uma constante, como mostram os dados do SEF: em 2008, Cabo Verde foi a segunda nacionalidade com maior número de pedidos de residência (5 620), logo a seguir ao Brasil (32 751).

¹⁴ Em nome da paridade, houve, pois, que abandonar as zonas de implantação maioritariamente caboverdiana, como o Bairro da Cova da Moura, onde o número de crianças de origem portuguesa é tradicionalmente muito reduzido, nas escolas. As escolas do Vale da Amoreira, apesar de esta ser uma freguesia de forte concentração caboverdiana, são também frequentadas por um número razoável de alunos da comunidade de acolhimento.

- aplicação de testes de diagnóstico linguístico (inicialmente apenas em português e, após ter desenvolvido nas crianças o reconhecimento do valor das duas línguas, também em caboverdiano¹⁵).

Procurou-se, com esta diversidade de métodos, minimizar a margem de erro previsível em cada um deles¹⁶.

A turma ficou assim constituída, inicialmente, por 22 alunos participantes activos¹⁷, todos nascidos em Portugal e todos falantes de português (de acordo com os resultados do teste de diagnóstico inicial).

Desses alunos, 9 são considerados *de origem portuguesa* (embora, em 3 casos, os pais sejam um português e o outro angolano). Estes alunos só tiveram contacto, em casa, com a língua portuguesa.

Os restantes 13 alunos¹⁸ têm uma história linguística mais complexa:

- Um deles é filho de pai guineense e de mãe marroquina. Em casa fala-se português, crioulo guineense, francês e árabe. A própria criança fala crioulo guineense¹⁹ e português.
- Outra é filha de pai guineense e de mãe caboverdiana. Segundo os pais, só falava português em casa. A observação revelou que sabia falar caboverdiano.
- Todos os outros vivem num ambiente linguístico simultaneamente português e caboverdiano. Segundo os pais, 7 falavam crioulo em casa, 3 falavam pouco mas entendiam e 1 não falava.²⁰

Contra a expectativa inicial de juntar dois grupos relativamente homogéneos de alunos, um de falantes de português e outro de falantes de língua caboverdiana como língua predominante em casa, deparou-se-nos um grupo linguisticamente heterogéneo, em que a aquisição, o domínio e o uso do português e do caboverdiano, de configuração muito variável nos alunos de origem crioula, eram marcados e condicionados por desigualdades de estatuto e de funcionalidade das duas línguas e por atitudes sociolinguísticas hierarquizantes.

Apesar do entusiasmo dos pais e dos alunos, repetidamente afirmado, relativamente ao projecto em geral e à aprendizagem e desenvolvimento da língua crioula em particular, muitas crianças de origem caboverdiana tendiam a assumir a escola como o lugar de uso do português, mesmo quando tinham algumas dificuldades nesta língua, mostrando alguma inibição em tomar a palavra, por iniciativa própria, na outra língua.²¹

¹⁵ Reconto de uma pequena história, descrição de uma imagem e resposta a uma pergunta sobre o quotidiano escolar.

¹⁶ A resposta aos questionários é indicativa mas não conclusiva, uma vez que a avaliação subjectiva que as comunidades crioulas vulgarmente fazem sobre as suas línguas, em especial em contextos de imigração, é um factor conhecido de distorção da realidade. Também a observação directa da fala espontânea das crianças pode induzir em erro, pois uma eventual incapacidade ou dificuldade de expressão numa língua não implica necessariamente incapacidade de compreensão.

¹⁷ Mais uma criança de origem portuguesa com deficiência profunda e com uma frequência pontual e meramente passiva, na aula.

¹⁸ Dos quais, dois são apontados como tendo necessidades educativas especiais (NNE).

¹⁹ Numa variedade bastante próxima da do crioulo da ilha de Santiago de Cabo Verde.

²⁰ De notar que, de acordo com a observação directa inicial da professora de crioulo, Ana Josefa Cardoso, os números são diferentes: dos 13 alunos, 10 tinham um domínio activo do crioulo, 2 tinham um domínio apenas passivo e 1 não falava crioulo (aluno com necessidades educativas especiais).

²¹ No entanto, alguns indicadores apontam para uma diferença de domínio do português, nos dois grupos. Em meados do primeiro ano, existe uma correlação muito forte entre a origem e a avaliação feita pela professora de português da prestação dos alunos na sua aula: cerca de 77,7% dos alunos de origem portuguesa têm uma avaliação positiva na aula de português, enquanto só 46% dos alunos de origem

Perante este cenário, poder-se-ia perguntar:

Afinal a *turma bilingue* não é bilingue?

Que se entende por *Turma Bilingue*?

Podemos comparar o conceito de turma bilingue com o de comunidade bilingue. Quando afirmamos que uma comunidade ou um país é bilingue, não queremos com isso dizer que todos os seus cidadãos são bilingues, mas sim que aí convivem e contactam quotidianamente, de forma sustentada, duas línguas nacionais. As formas como cada indivíduo vive e concretiza o contacto com essas duas línguas é variável, quer em termos de domínio, quer em termos de uso ou de atitudes. Deste modo, uma comunidade bilingue pode ter, em si, falantes monolíngues e outros que só usam uma das línguas esporadicamente, em contextos restritos, ou que a entendem mas não a falam. A evolução do bilinguismo nas comunidades, no sentido da sua expansão ou da sua retracção, depende, em muito, da política e da planificação linguísticas nacionais, naturalmente influenciadas pelas perspectivas dos organismos internacionais. Uma política de língua que promova a igualdade de estatuto das línguas em contacto (sobretudo daquelas que tradicionalmente têm estatutos desiguais) e alargue os seus contextos de uso, nomeadamente, a nível dos meios de comunicação e da educação, favorecerá o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do bilinguismo²².

Assim acontece (e se quer que aconteça) na *Turma Bilingue* — pequena comunidade bilingue, no sentido acima definido — que reflecte, na sua composição social e linguística, a realidade envolvente de uma zona que acolhe tradicionalmente imigrantes, sobretudo caboverdianos e em que convivem diariamente indivíduos de diferentes origens culturais e linguísticas (em particular, portuguesa e africanas).

A heterogeneidade multifacetada da turma é um verdadeiro desafio a classificações dicotómicas como as que opõem línguas maternas a não maternas ou línguas primeiras a línguas segundas, nas comunidades migrantes.²³

Como já o fazia notar o sociolinguista W. Labov, nos anos setenta do século passado²⁴, a realidade linguística raramente se compadece com modelos de representação estáticos e discretos (de *sim* ou *não*), sendo mais realistas os modelos dinâmicos que contemplam a variação, a mudança e o contínuo (*mais* ou *menos*).

crioula atingem a mesma classificação. Em contrapartida, existe uma clara diferença na valoração do desempenho linguístico em crioulo, uma vez que os alunos de origem crioula com a classificação mais elevada (Excelente) são 37%, enquanto os de origem portuguesa são apenas 11,1%.

²² É o que acontece hoje em Cabo Verde que tem como objectivo político de médio e longo prazo o bilinguismo funcional generalizado.

²³ A especialista em bilinguismo e educação bilingue, Ofélia Garcia (2009), contrapõe o conceito de *bilingue emergente* ao de *aprendiz de uma segunda língua* e os de *línguas de casa* e *línguas adicionais* aos de *L1* e *L2*, respectivamente.

²⁴ V. em particular *Il Continuo e il Discreto nel Linguaggio*. Bologna: Il Mulino, 1977.

O mesmo se aplica ao conceito de bilinguismo.²⁵ O bilinguismo é multimodal e dinâmico. Implica a capacidade de usar as línguas, em graus diferentes e com diferentes fins. Como afirma Ofélia Garcia (2009: 55), no século XXI “we need to move from ways of looking at bilingualism as two separate languages”. Se nos centrarmos no indivíduo e nas suas práticas linguísticas reais, também aqui se poderá falar de um *contínuo* de bilinguismo (que vai do bilinguismo emergente ao *recursivo*²⁶, do activo ao passivo, do que abrange todas as competências ao que se restringe apenas a algumas...).

Esta forma de conceber o bilinguismo (e o plurilinguismo) conduz a uma concepção também dinâmica de educação bilingue que aceita a natureza não linear do desenvolvimento das duas línguas, que promove a transferência de saberes entre elas e que valoriza as práticas de alternância de línguas (*translanguaging*²⁷), como forma de construção da compreensão, de inclusão no grupo e de cooperação e tolerância linguísticas.

Ao acrescentar uma nova língua ao conhecimento linguístico das crianças de origem portuguesa, ao ampliar os contextos de uso da língua caboverdiana, ao desenvolver novas variedades do crioulo nas crianças que, embora em modos e graus diferentes, já o dominavam, ao fazer activar conhecimentos linguísticos até aí passivos ou incipientes, *libertando*, na aula, as línguas da comunidade envolvente, reflectindo sobre elas e valorizando-as, o Projecto assume-se como de *educação bilingue* de uma turma que – e a resposta é *sim* – já era bilingue.

Daremos conta, neste Seminário, dos primeiros resultados do Projecto e da sua filosofia, no final do primeiro ano, mostrando os seus efeitos positivos no desenvolvimento da *biliteracia*, entendida esta como “toda e qualquer instância em que há comunicação em duas (ou mais) línguas através da escrita ou em torno dela” (Hornberger 1990: 213)²⁸.

²⁵ Em meados do primeiro ano parece haver uma correlação muito forte entre a avaliação na aula de Português e a origem dos alunos: cerca de 77,7% dos alunos de origem portuguesa têm uma avaliação positiva na aula de português, enquanto só 46% dos alunos de origem crioula atingem a mesma classificação.

Em contrapartida, mesmo optando a professora de caboverdiano por atribuir uma classificação positiva a todos os alunos, existe uma clara diferença na valoração do desempenho linguístico em crioulo, na sua aula, uma vez que os alunos de origem crioula com a classificação mais elevada (Excelente) são 37%, enquanto os de origem portuguesa são apenas 11,1%.

²⁶ Que implica a revitalização de uma língua em fase de recuo (quer por perda de falantes, quer por perda de prestígio e funcionalidade) como acontece com muitas línguas minoritárias, em contextos migratórios.

²⁷ Passagem de uma língua a outra que assume várias modalidades, como o *code-switching* e a própria tradução.

²⁸ Tradução minha.

Referências bibliográficas

- Baker, C.(2006) *Foundations of Bilingual Education & Bilingualism* (4.^a edição). Multilingual Matters, Clevedon.
- Baker, C (2007) ‘Becoming Bilingual at School’. P. Auer & Li Wei (eds) *Multilingualism*. Mouton de Gruyter.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Center for Applied Linguistics (2007) *Directory of Two-Way Bilingual Immersion Programs in the U.S.* Disponível em <http://www.cal.org/twi/directory>.
- Embaixada de Cabo Verde em Portugal/IESE/Geoideia (1999) *Estudo de caracterização da comunidade caboverdeana residente em Portugal*. Lisboa: Embaixada de Cabo Verde em Portugal.
- França, L. e outros (1992), *A Comunidade Caboverdiana em Portugal*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento. García, Ofelia (2009) *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Basil Blackwell.
- Garcia, Ofelia (2005) “Minority Language Education”. In *Encyclopedia of Language and Linguistics*, ed. por Keith Brown. Vol. 8. Oxford: Elsevier: 159-163.
- García, Ofelia (2009) *Bilingual Education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Basil Blackwell.
- Garcia, Ofelia e Colin Baker (eds.) (2007) *Bilingual Education: An Introductory Reader* Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Garcia, Ofelia, Lesley Bartlett and JoAnne Kleifgen (2007) From Biliteracy to Pluriliteracies. *Handbook of Applied Linguistics*. Vol. 5: *Multilingualism*, ed. por Peter Auer e Li Wei. Berlin: Mouton/de Gruyter: 207-228.
- Góis, Pedro (org.) (2008) *A comunidade cabo-verdiana em Portugal*. Lisboa: ACIDI, IP.
- Hornberger, Nancy H. (2004) "The Continuum of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice" . *Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 7, n.º. 2 &3, 2004: 155 -169.
- Hornberger, Nancy H. (1990) ‘Creating successful learning contexts for bilingual literacy’, in *Teachers College Record* 92(2), 212–229.
- Horta, Ana Paula Beja e Jorge Malheiros (2004).. “Os Cabo-verdianos em Portugal: Processo de consolidação, estratégias individuais e acção colectiva”. *Revista do Instituto de Estudos Estratégicos e Internacionais*, n.º 20:83-103.
- Howard, E. R., Sugarman, J., Christian, D., Lindholm-Leary, K. J., & Rogers, D. (2007) *Guiding principles for dual language education* (2.^a ed.). Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Disponível em www.cal.org/twi/guidingprinciples.htm.
- Lindholm, Kathryn J. (2001): *Dual Language Education*. Multilingual Matters: Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney.n