

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS *

ISABEL AIRES DE MATOS**

“A escola é o espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional das crianças e jovens (...). Assegurar uma integração eficaz e de qualidade é um dever do Estado e da Escola.”

Ministério da Educação – DGIDC
Português Língua Não Materna no Currículo Nacional

1. Introdução

Os fluxos migratórios conhecidos em toda a Europa central desde o fim da II Guerra Mundial apenas tiveram verdadeira expressão no território nacional na última década do século XX. Portugal foi até então sobretudo um país de emigração.

Nos números oficiais – e sabemos que neste domínio, dada a natureza do fenómeno, os números não oficiais serão com grande probabilidade significativamente mais elevados – temos neste momento entre nós 450.000 imigrantes, provenientes de 170 países, que falam 230 línguas diferentes.¹

Esta nova situação – Portugal como país de imigração – praticamente desconhecida da sociedade portuguesa até à contemporaneidade veio alterar substancialmente a paisagem linguística e cultural das nossas cidades e em muitos casos também do mundo rural, mas não tem tido por parte dos responsáveis pela política linguística educativa uma resposta adequada.

Sendo Portugal um país de grande homogeneidade linguística (Boléo e Silva 1961: 85), não há praticamente tradição no nosso sistema educativo de ensino e aprendizagem de línguas minoritárias.

Se exceptuarmos o caso do mirandês – que pela Lei 7/99 viu reconhecidos os direitos linguísticos da comunidade mirandesa, seguido do Despacho Normativo 35/99 do Ministério da Educação, que prevê o ensino do mirandês nas escolas do ensino

* Texto da comunicação apresentada no Encontro *Línguas no Espaço Europeu: novos desafios para professores de línguas*, que decorreu no ISPV de 30 a 31 de Outubro de 2004, com algumas adaptações.

** Professora Coordenadora da Área Científica de Português da Escola Superior de Educação do Instituto Superior Politécnico de Viseu.

¹ Serviço de Estrangeiros e Fronteiras: www.sef.pt.

básico – não existe legislação que sustente o ensino de línguas minoritárias como acontece, por exemplo, na maioria dos países europeus.

2. Imigrantes: primeira geração

Temos assistido sobretudo nos centros urbanos a algumas respostas da sociedade civil dirigidas a um público adulto inserido no mercado de trabalho, no sentido de disponibilizar cursos de língua portuguesa em instituições religiosas, escolas e universidades, organizações não governamentais e instituições privadas de solidariedade social que se encontram particularmente vocacionadas para o apoio a populações imigradas.

Os animadores deste tipo de ensino são essencialmente voluntários, professores do ensino básico e secundário, ou meros falantes nativos de português com alguma qualificação académica, independentemente de possuírem formação em didáctica de Português Língua Segunda.

Os serviços do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas têm centralizado e divulgado junto dos potenciais interessados e suas organizações a informação sobre estes cursos.

Em Julho de 2001, foi lançado, no âmbito da política de integração social de imigrantes, o programa “Portugal Acolhe”, que inclui formação em “Português Básico para Estrangeiros”, actualmente disponibilizada na rede nacional de Centros de Formação Profissional do Instituto de Emprego e Formação Profissional dependente do Ministério do Trabalho e Segurança Social.

Infelizmente, apesar da gratuitidade da oferta, da especialização de formadores e da disponibilidade de materiais pedagógicos de apoio, não se veio a verificar uma procura significativa por parte do público-alvo.

Embora nos pareça que este público deva merecer o melhor acompanhamento por parte das organizações não governamentais e também por parte da Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos, que organiza este ensino, são sobretudo os filhos destes trabalhadores imigrantes que carecem, em nosso entender, de grande atenção por parte das entidades oficiais.

3. Imigrantes: “segunda” e “terceira” gerações

Dentro das diferentes comunidades imigrantes presentes no nosso país, os problemas de inserção social não são idênticas para todos, nem as dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa envolvem o mesmo tipo de questões.

As comunidades africanas provenientes dos PALOP, que constituem os grupos de imigrantes mais antigos em território nacional, encontram-se frequentemente em situação de grande marginalidade social e são muitas vezes objecto de racismo e de xenofobia por parte da população autóctone.

Algumas experiências escolares têm sido desenvolvidas sobretudo na área metropolitana de Lisboa, nomeadamente na Damaia e em algumas escolas da margem sul do Tejo, onde a percentagem de alunos de origem estrangeira é maioritária, particularmente aqueles que têm como língua materna crioulos africanos de base portuguesa.²

É, aliás, de sublinhar neste âmbito o esforço realizado pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, através de acções integradas no Programa Sócrates – Comenius II, no sentido de favorecer a integração das diferenças linguísticas e culturais na Educação Básica.³

Também a Associação de Professores de Português (APP) tem coordenado projectos, como o do Trans.L2, que tratou a problemática da educação dos filhos de trabalhadores migrantes, particularmente na área da formação de professores e na elaboração de materiais didácticos.⁴

Outro grupo numericamente importante é constituído por imigrantes provenientes do leste europeu, com destaque para a Ucrânia, a Moldávia, a Rússia e a Roménia. Embora heterogéneo na sua constituição, é substancialmente diferente do primeiro, quer do ponto de vista linguístico e cultural, quer no que se refere à qualificação académica.

Apesar de aparentemente mais distante linguística e culturalmente é provavelmente mais capaz de se adaptar a mudanças, porventura mais susceptível de se integrar socialmente, possuindo também expectativas escolares mais elevadas, relativamente aos filhos. Constitui por isso, em nossa opinião, um subgrupo com características específicas, devendo ser encarado de modo diferenciado do primeiro.

4. Integração escolar e língua materna

O relatório da Rede Eurydice – EU, de Setembro de 2004, sobre a população imigrante estudantil em trinta países da Europa revela que existem noventa mil estudantes de outras nacionalidades a frequentar o sistema de ensino português.

Ora, há cinquenta anos que a UNESCO (1953) alerta para um facto que, de tão óbvio, não deveria carecer de demonstração: o melhor meio de alfabetizar uma criança é

² Heilmair, H.-P. (1998).

³ Ver a este propósito publicações do DEB (1998).

⁴ Pinto, P. Feytor (1998).

a sua língua materna. No entanto, “os actuais programas do ensino básico são imunes às alterações sociolinguísticas dos últimos tempos e revelam uma total amnésia em relação ao multilinguismo na escola: falam em língua portuguesa, sobre a língua portuguesa e para falantes de língua portuguesa como língua materna. As minorias são aí linguisticamente invisíveis” (Pereira, 1998: 119).

Vários estudos realizados tanto na Europa como na América do Norte (Cummins, 1978), (Cummins and Swain, 1986), (Hamers et Blanc, 1983), onde as experiências de escolarização de minorias linguísticas são uma realidade há décadas, vão no sentido de demonstrar que “o apoio ao desenvolvimento da língua materna beneficiará a aprendizagem da língua segunda; o reconhecimento do bilinguismo minoritário das crianças pela escola pode ser uma força positiva no seu desenvolvimento; [e] (...) as capacidades desenvolvidas na língua materna podem facilmente ser transferidas para a língua segunda” (Naysmith, 2002: 71).

Assim, quanto mais a escola valorizar, apoiar e desenvolver as línguas e as culturas dos grupos minoritários, particularmente daqueles que se encontram mais marginalizados socialmente, melhor será a sua integração escolar e mais fácil se tornará a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Para alguns destes grupos a manutenção das línguas de origem, além de uma valorização pessoal na promoção do bilinguismo, poderá ser encarada como uma porta aberta para um eventual retorno ao país de origem – como acontece em muitos países europeus, cuja política linguística educativa visa favorecer o regresso das populações migrantes que se encontram no seu território aos seus países de origem – mas também a manutenção de laços linguísticos, culturais e afectivos com os respectivos países de emigração.

5. Proposta de estratégias possíveis

Assim, a introdução de línguas eslavas, nomeadamente o russo, no ensino básico e secundário, poderia eventualmente contribuir para este fim. Sendo a oferta destas línguas aberta a todos os alunos da comunidade escolar, impedir-se-ia que elas passassem a ser encaradas como “línguas de imigração”.

É sobretudo junto das comunidades africanas provenientes dos PALOP, em particular as de língua materna crioula, que a intervenção ao nível do sistema de ensino deveria ser mais incisiva: em primeiro lugar, porque se trata de um grupo particularmente afectado pelo insucesso e pelo abandono escolar e, em segundo lugar, porque a intervenção ao nível da escola e os resultados aí obtidos converter-se-iam em benefícios a médio prazo, não só para os próprios, mas também para a sociedade portuguesa no seu todo.

Assim, na nossa proposta, a estratégia deveria passar por (i) diversificar a oferta de línguas estrangeiras oferecidas aos alunos do ensino básico e secundário; (ii) reforçar a formação de professores, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua e especializada, no que respeita ao ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Segunda; (iii) divulgar as experiências já realizadas no sentido de integrar programas de língua e cultura de origem das populações imigradas, promovendo o ensino bilingue, sempre que o contexto escolar o justifique.

Apesar da aparente contradição, o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa no ensino básico e secundário poderá e deverá fazer-se por intermédio da inclusão da(s) língua(s) materna(s) dos alunos de origem estrangeira.

6. Conclusão

Não cabe evidentemente à instituição escolar resolver todos os problemas que envolvem os filhos de imigrantes, que são variados e complexos e passam também, em muitos casos, pelos planos social, histórico, cultural, familiar e afectivo; mas compete à escola promover a sua integração, particularmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa, instrumento indispensável não só do sucesso escolar, mas também da integração social.

Só aceitando este novo desafio a escola portuguesa estará em condições de ser veículo de promoção social e de igualdade de oportunidades para todos os cidadãos que residem em território nacional, incluindo aqueles que sendo de origem estrangeira se preparam para viver e trabalhar – provavelmente para sempre – em Portugal, fazendo dele o seu país de adopção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BOLÉO, M. Paiva & SILVA, M. H. Santos (1961). ‘Mapa dos dialectos e falares de Portugal Continental’. In *Boletim de Filologia XX*. Lisboa.
- CUMMINS, J. (1978). ‘Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language groups’. In *La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 34/3, 395-416.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986). *Bilingualism in Education: Aspects of theory, research and practice*. London and New York: Longman.

- DEB (ed.) (1998). *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- HAMERS, J. & BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- HEILMAIR, H.-P. (1998). ‘Realidade sociolinguística de alunos cabo-verdianos em Portugal. Interferências do crioulo de Cabo Verde no Português’. In DEB (ed.). *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- NAYSMITH, J. (2002). ‘A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua’. In António Moniz (ed.). *Professores de Línguas face à Mudança*. Lisboa: Edinova.
- PEREIRA, D. (1998). ‘Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores’. In DEB (ed.). *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PINTO, P. Feytor (1998). ‘O Projecto Trans. L2, Transversalidade da Língua Segunda’. In DEB (ed.) *O ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- UNESCO (1953). *The use of vernacular languages in education*. Paris: Unesco.