

1. A tensão doutrinária

À medida que a descolonização da África de expressão britânica, francesa e belga se vinham processando, durante os últimos anos cinquenta e os primeiros da década seguinte, a anexação de Goa pela Índia e a impulsão de rebeliões em Angola, Guiné-Bissau e Moçambique iam-se intensificando as pressões internacionais contra Portugal. O Governo Português, apesar do esforço de guerra, respondia com a afirmação de que a sua presença continuada, em África, era necessária para a preservação das sociedades multirraciais.

Desta feita, afirmava o Professor Marcello Caetano, último Chefe do Governo, cujo regime foi deposto pela “Revolução dos Cravos”, em 25 de Abril de 1974:

“... Repetidamente tenho versado este tema – da razão por que defendemos de armas na mão o Ultramar. E mostrei que não podemos deixar de proteger populações cuja vontade é permanecerem portuguesas, nem deixar de preservar uma obra de civilização erguida e mantida por obra e graça de Portugal e que só com Portugal subsistirá. Nomeadamente ao sul do Equador, as duas grandes províncias de Angola e de Moçambique, que Portugal criou a partir de um mosaico de pobres e geralmente decadentes tribus esparsas por territórios inóspitos, Angola e Moçambique são povoados por pretos, brancos e asiáticos, que amam a África e, por nascença ou por escolha, a têm por terra-mãe. Ali se caldeiam raças, se permutam culturas, se estreitam relações, se aliam esforços para continuar e aperfeiçoar um tipo de sociedade onde os homens só contem pelas suas capacidades, pelos seus méritos ou pelos seus serviços, Consideramos, por isso, nosso dever defender os que, confiantes em Portugal, são fiéis à sua bandeira; e entendemos ser nossa obrigação sal-

*vaguardar uma obra que representa um positivo contributo para o progresso da Humanidade e da Civilização.*¹

Marcello Caetano

Discurso na Assembleia Nacional

5 de Março de 1974

Enquanto a maior parte dos estadistas portugueses e muitos estadistas americanos e europeus aceitaram a validade das asserções luso-tropicalistas de tolerância racial nas colónias, um número importante de angolanos negros, mestiços, e brancos condenaram o luso-tropicalismo como um mito cruel, perpetrado para cegar o mundo às realidades da opressão e exploração racial². Atacaram sobretudo as doutrinas do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – o pai de luso-tropicalismo – e aqueles que aprovavam as suas teorias, por insistirem nas ligações sexuais inter-raciais, enquanto ignoravam os factos económicos e políticos. Em meados da década de 50, Mário Pinto de Andrade afirmava: “*O luso-tropicalismo, não sendo válido para explicar a formação do Brasil, é inteiramente falso para as circunstâncias coloniais em África.*”³

Críticos, como ele, frisavam que era preciso ir além dos objectivos e aspirações da ideologia portuguesa sobre relações de raça e observar as vidas diárias dos negros nas colónias. Mencionavam o facto de que, após quinhentos anos de colo-

¹ CAETANO, Marcello (1974), *Linha de Rumo para o Ultramar*, Lisboa, discurso proferido na Assembleia Nacional, em 5 de Março de 1974.

² Virtualmente todos os líderes nacionalistas proeminentes e a maior parte dos seus adeptos, dentro e fora dos movimentos de libertação, que escreveram acerca das relações de raça em Angola, adoptaram esta posição. Excertos de discursos e artigos importantes de Agostinho Neto, Holden Roberto, Jonas Savimbi, Mário Pinto de Andrade, Viriato da Cruz e outros podem ser encontrados na valiosa colecção de documentos nacionalistas publicados por CHILCOTE, Ronald (1972), *Emerging Nationalism in Portuguese Africa: Documents*, Stanford, Hoover Institution Press.

³ ANDRADE, Mário Pinto de (Buanga Fele) (1955), *Qu'est-ce que c'est le 'Luso-tropicalisme'?* Paris, Presence Africaine, pp. 27-29.

nialismo, menos de um por cento dos africanos em Angola eram considerados “civilizados” ou “assimilados”⁴ sob a lei portuguesa (pré-1961) e perguntavam se isso se poderia conciliar com a pretensão de Portugal ao sucesso da sua “missão civilizadora”⁵.

De notar que a assimilação conotava a europeização dos africanos e não o inverso. Sempre que os valores e os padrões de vida africanos influenciavam os Portugueses, considerava-se isso um retrocesso⁶.

Também o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, na sua obra “O povo brasileiro”, considera que “*a característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele. Nessa escala, negro é o negro retinto, o mulato já é o pardo e como tal meio branco, e se a pele é um pouco mais clara, já passa a incorporar a comunidade branca. Acresce que aqui se registra, também, uma branquização puramente social ou cultural*”⁷. De notar que este tipo de referência corrobora a opinião do intelectual angolano Mário Pinto de Andrade, sobre a funcionalidade do luso-tropicalismo, mesmo no Brasil.

⁴ Antes das reformas legislativas de 1961, assimilados eram os africanos e mestiços a quem os portugueses consideravam (legalmente) como tendo assimilado com êxito a cultura e a língua portuguesas. No entanto, tanto o sector privado como o sector público pagavam aos africanos, incluindo os assimilados, salários mais baixos do que os auferidos pelos brancos. A justificação era que os salários reflectiam apenas a produtividade diferencial das duas raças. In, MENDES Afonso (1957-1958), *A não discriminação e o direito de associação nos territórios não metropolitanos e os trabalhos indígenas em Angola*, Estudos Ultramarinos, 7, pp. 83-95.

⁵ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 11.

⁶ ISAACMAN, Allen F.; ISAACMAN, Barbara (1975), *The Prazeros as Transfrontiers-men: A study in Social and Culture Change*, The International Journal of african Historical studies, 8, p. 35.

⁷ RIBEIRO, Darcy (1997), *O povo brasileiro*, São Paulo, Companhia das Letras, p. 225.

Ainda neste contexto, um aspecto importante relatado por Darcy Ribeiro é a informação de que “*os negros ascendendo socialmente, com êxito notório, passam a integrar grupos de convivência dos brancos, a casar-se entre eles e, afinal, serem tidos como brancos. A definição brasileira de negro não pode corresponder a um artista ou a um profissional exitoso*”⁸.

A título de exemplo, Darcy Ribeiro fala-nos de um diálogo mantido entre o pintor negro Santa Rosa, e um outro jovem negro, que procurava ascender na sua carreira diplomática. Este último, queixando-se ao primeiro dos entraves que eram colocados aos negros no Brasil e as dificuldades que os mesmos encontravam para alcançarem postos mais elevados nas suas respectivas carreiras profissionais, recebeu, de forma comovida, a seguinte resposta: “*Compreendo perfeitamente o seu caso, meu caro. Eu também já fui negro*”⁹.

No último quartel do século XIX, quando mais de meio milhão de portugueses se encontrava no Brasil, havia apenas três mil em Angola e ainda menos em todas as outras colónias africanas juntas (São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné e Moçambique)¹⁰.

Os homens livres, habitualmente, só com relutância se tornavam soldados, administradores, padres ou, sobretudo, colonos em Angola. Quase todos os portugueses, que se encontravam na colónia, eram, até às primeiras décadas do século XX, condenados exilados ou degredados.

Durante mais de quatro séculos as masmorras de Portugal foram a fonte mais importante de colonos brancos para Angola¹¹.

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*

¹⁰ Números compilados por Oliveira Martins a partir dos recenseamentos realizados entre 1869 e 1879 (1887, p. 181, mapa I, e p. 189, nota I).

¹¹ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p. 15.

1.1 Diversidade linguística e assimilacionismo cultural

Segundo o Professor Felix Neto, a aculturação tem sido muitas vezes utilizada com o sentido de assimilação, o que pressupõe que a pessoa em aculturação perde inevitavelmente a sua cultura de origem e é absorvida na sociedade receptora. Uma das consequências mais frequentemente referidas da aculturação é a desintegração social e a crise pessoal. As pessoas podem sentir-se perdidas na mudança, dado que muitas vezes desaparecem as normas culturais antigas¹². Em África, a língua de comunicação, é um dos mais fortes componentes culturais, que de geração em geração, transmite valores, formas de pensar e de agir... enfim, toda uma filosofia de vida. Ao nível do grupo, os antigos padrões de autoridade podem deixar de funcionar e ao nível do indivíduo pode surgir a incerteza, a confusão de identidade, a depressão, a solidão. O *stress* de aculturação, constitui assim o lado negativo da assimilação¹³, que mesmo sendo frequente não é inevitável.

Uma abordagem para o estudo da aculturação baseia-se num modelo que se focaliza no processo linear de assimilação. Segundo essa abordagem, os indivíduos num grupo em aculturação deixarão os seus valores e hábitos culturais e adoptam atitudes e comportamentos característicos da sociedade domi-

¹² NETO, Felix (1993), *Psicologia da Migração Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, pp. 87-89.

¹³ Do latim *adsimilatio*, *assimilatio*: acção de tornar semelhante. Do ponto de vista biológico, assimilação é a operação pela qual os seres vivos transformam as matérias absorvidas na própria substância. Por analogia com este processo orgânico, fala-se de assimilação social para definir o processo segundo o qual indivíduos ou grupos, pertencendo a culturas ou a meios diferentes, se transformam num todo homogéneo. A assimilação dá a ideia de uma absorção por um conjunto sociocultural mais forte ou mais vasto de elementos heterogéneos (grupos estranhos ou marginais, imigrantes) que nele entram com a sua cultura, o seu modo de vida, os quais desaparecem ou se integram através desse processo. In BIROU, Alain, op. cit., pp. 37 e 38.

nante. O estágio último da adaptação é visto como sendo a absorção dos grupos em aculturação, para formar uma sociedade homogênea e unitária.

1.2 Diversidade linguística e integracionismo cultural

A integração social foi, antes demais um conceito elaborado pelos americanos em função de um certo ideal de “*way of life*” e de “bem estar social”. Para muitos deles é o grau de adaptação dos comportamentos individuais e de grupos parciais ao que a colectividade espera.

A integração¹⁴ exprime-se por normas, hábitos e correntes de opinião dominantes (modelos socioculturais de conduta). Esta definição insiste sobre a noção de concordância e de discordância, de grau de adesão e de desvio, sem tentar interpretar a integração em função dos valores positivos e negativos da sociedade global.

A afirmação de Robert C. Angel¹⁵, definindo integração como um conjunto de fins e de valores comuns para os quais os membros de um determinado grupo são orientados, sendo estes determinantes para a vida desse grupo, parece-nos ser a que mais se coaduna para a execução de uma política integracionista.

Mas, a integração implica na manutenção parcial da identidade cultural do grupo étnico juntamente com uma participação cada vez mais acentuada no seio da nova sociedade.

¹⁴ Etimologicamente de raiz latina, *tag*, tocar, donde deriva *interger, intactus*. *Integrare* significa ou renovar ou tornar inteiro. Devido a uma tendência natural do espírito humano, que gosta de se apoiar nos esquemas da vida para falar das realidades sociológicas, a integração, no domínio das ciências sociais, será frequentemente tomada com a adaptação das partes ao todo, sendo as partes os membros ou os micro-grupos e o todo a sociedade global. Logo sociologicamente a integração é vista como a acção de trazer à unidade os factores diferenciados. In BIROU, Alain, op. cit., pp. 210-212.

¹⁵ Citado por BIROU, Alain, in op. cit., p. 212.

Nesta situação a pessoa conserva a sua identidade e outras características culturais próprias (língua, hábitos alimentares, religião, festas, etc.), participando simultaneamente nas estruturas económicas, políticas e jurídicas com outros grupos na sociedade receptora. No integracionismo a manutenção cultural é procurada, enquanto que no assimilacionismo há pouco, ou porventura nenhum interesse, em tal continuidade. A integração só é possível no caso da sociedade receptora ou dominante ser tolerante e valorizar a diversidade¹⁶.

1.3 Diversidade linguística e pluralismo cultural

O respeito pela diversidade cultural isenta de preocupações hegemónicas é a corrente onde se situa o pluralismo cultural, que defende um modelo de relacionamento social no qual, cada grupo étnico preserva as respectivas origens partilhando, no entanto em simultâneo, um conjunto de características culturais e de instituições com os restantes grupos.

Esta corrente que as diferenças existentes ao nível dos interesses e referências culturais dos diferentes grupos, não devem constituir motivo de conflito e de profunda divisão social. Por um lado é fortalecida a identidade grupal e por outro a viabilidade de cooperação entre os diferentes grupos. A sua aplicação prática implica a não hierarquização das culturas e de grupos, bem com uma distribuição equilibrada do poder no seio da sociedade global.

O pluralismo pode também ser observado no domínio cultural, quando os grupos têm estilos de vida, crenças e valores específicos, muito embora possam possuir também outros, que são comuns aos restantes grupos sociais. Do ponto de vista estrutural este pluralismo torna-se evidente quando os grupos apresentam as suas próprias instituições e estruturas, tais como:

¹⁶ NETO, Felix, *op. cit.*, pp. 89-91.

igrejas, associações..., partilhando, todavia, outras com a sociedade geral (língua, sistema jurídico, moeda, etc.)¹⁷.

Chamam-se normalmente *mosaicos* às sociedades organizadas segundo este modelo, uma vez que representam entidades unas, mas compostas por diferentes elementos, distintos e separados entre si. A manutenção de algum afastamento entre as várias comunidades étnicas afigura-se, de acordo com esta corrente, que é sem dúvida alguma imprescindível à continuidade dos grupos e obviamente indispensável à preservação das suas tradições, mesmo que comunguem de determinados aspectos da macrocultura da sociedade em que estão radicados. Esta teoria viria pois a influenciar as políticas sociais, culturais e educativas, dando lugar ao aparecimento da educação multicultural, cuja finalidade é valorizar e legitimar as diferentes culturas em presença, numa dada sociedade.

Mas se por um lado o multiculturalismo surge no Canadá em 1971 e nos EUA por volta dos anos 80, na Europa, há uma reacção à abordagem compartimentada e um tanto divisionista das culturas. E em meados da década de 70 surge a teoria intercultural, que parte do princípio que a identidade sócio-cultural se encontra em estreita relação com o universo cultural em que o indivíduo foi socializado, e que reflecte também a classe social a que este pertence, o sexo, e a idade que tem. O princípio da interculturalidade, parte ainda do princípio, de que cada ser humano estar ligado simultaneamente a vários subgrupos culturais e inserido em várias micro-culturas. Logo, a educação intercultural tem como principal objectivo assegurar que o desenvolvimento educacional e a inserção social dos indivíduos não sejam condicionados pelo sexo, idade, classe, aptidões de ordem física ou mental, língua religião e outras características culturais que lhe são próprias.

¹⁷ ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz, *Sociologia das Migrações*, Lisboa, Universidade Aberta, p. 253.

Ao procurar que todas as culturas presentes no meio escolar possam usufruir de igual estatuto, a educação intercultural procura que todos os estudantes disponham de condições pedagógicas que permitam otimizar as suas potencialidades, e assim, desfrutar das oportunidades educativas e dos benefícios sociais que delas advêm. Defensora da criação de condições que permitam facilitar o diálogo entre elementos de diferentes culturas, esta corrente assenta na convicção, de que a interacção e interpenetração de vários universos culturais, será factor de enriquecimento recíproco e da própria sociedade em geral¹⁸.

1.3.1 Considerações na base da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos¹⁹ é um projecto, que surge em Barcelona, a 6 de Junho de 1996, promovido pelo Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Clube Internacional e pelo Centro Internacional Escarré para as Minorias Étnicas e as Nações – CIEMEN, com o objectivo de corrigir os desequilíbrios linguísticos, de modo a assegurar o respeito e o pleno desenvolvimento de todas as línguas, para além de estabelecer os princípios de uma paz linguística planetária justa e equitativa, como factor principal da convivência social.

De notar que a situação actual tem-se caracterizado pela secular tendência unificadora da maioria dos Estados, em reduzir a diversidade e a favorecer atitudes adversas à pluralidade cultural e ao pluralismo linguístico. Também o processo de mundialização da economia, tem interferido na comunicação e na cultura, afectando as relações e as formas de interacção, que garantem a coesão interna de cada comunidade linguística.

¹⁸ ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz, *op. cit.*, p. 257.

¹⁹ DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1996), *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comitè de Seguiment.

Logo, esta Declaração, fruto de um largo processo de reflexão, que teve o seu início em Setembro de 1994 – contando com a colaboração de 32 centros PEN e 64 organizações do mundo inteiro, que trabalham na investigação jurídica, linguística, sociológica e na defesa dos direitos dos povos – tem em primeira instância como preocupação as comunidades linguísticas e não os Estados. Deste modo, esta Declaração, inscreve-se no esforço levado a cabo por instituições internacionais, com preocupações de garantir para toda a humanidade um desenvolvimento sustentado e equitativo.

Do ponto de vista dos princípios gerais, a Declaração Universal de Direitos Linguísticos considera que todas as línguas são a expressão de uma identidade colectiva e uma maneira particular de perceber e de descrever a realidade, pelo que devem gozar das condições necessárias para o seu desenvolvimento em todos os domínios.

Cada língua é no fundo uma realidade constituída colectivamente, logo, é no seio de uma comunidade que ela se coloca à disposição dos seus membros, como instrumento de coesão, de identificação, de comunicação e de expressão criativa²⁰.

Entre outros princípios esta Declaração considera que todas as comunidades linguísticas são iguais em direitos e considera ainda inadmissíveis as discriminações resultantes de critérios assentes no grau de soberania política, situação social, económica ou qualquer outra, assim como o nível de codificação, actualização ou modernização que essas mesmas línguas tenham alcançado. Com base no princípio da igualdade, a Declaração de Direitos Linguísticos, considera também, que se devem estabelecer as medidas indispensáveis para que essa igualdade seja de facto efectiva²¹.

²⁰ DECLARAÇÃO DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (1996), Declaració de Barcelona, Comité de Seguimiento, Título Primero – Principios Generales, ponto 2, art.º 7, p. 17.

²¹ Idem, art.º 10, p. 19.

Necessariamente, esta Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, fundamenta todos os seus propósitos com base em princípios universais e de justiça social, que estão na base de muita documentação jurídica, que pela sua importância passo a enumerar:

- Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que no seu preâmbulo reitera a sua “fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres”, e que no seu artigo segundo estabelece que “todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades” sem distinção, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento, ou de qualquer outra situação”;
- Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos de 16 de Dezembro de 1966 (art.º 27) e o Pacto Internacional dos Direitos Económicos Sociais e Culturais, da mesma data, que nos seus preâmbulos afirmam que o ideal de ser humano livre, liberto do medo e da miséria não pode ser realizado, a menos que sejam criadas condições que permitam a cada um desfrutar dos seus direitos económicos, sociais e culturais, bem como dos seus direitos civis e políticos;
- Resolução 47/135 de 18 de Dezembro de 1992 da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, que adopta a Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas;
- Declarações e convénios do Conselho da Europa como a Convenção Europeia para a Protecção dos Direitos Humanos as liberdades fundamentais, de 4 de Novembro de 1950 (art.º 14), a Convenção do Conselho de Ministros do Conselho da Europa, de 29 de Junho de 1992, na qual

se adota a Carta Europeia sobre as Línguas Regionais ou minoritárias, a Declaração da Cimeira do Conselho da Europa a 9 de Outubro de 1993 sobre as minorias nacionais e a Convenção-quadro para a protecção das minorias nacionais do mês de Novembro de 1994;

- A Declaração de Santiago de Compostela do PEN Club Internacional e a Declaração de 15 de Dezembro de 1993 do Comité de Traduções e Direitos Linguísticos do PEN Club Internacional sobre a proposta de se realizar uma Conferência Mundial de Direitos Linguísticos;
- Declaração do Recife, Brasil, de 9 de Outubro de 1987, o 22.º Seminário da Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural, que recomenda às Nações Unidas que tomem as medidas necessárias, com vista a adoptar e aplicar uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos;
- Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho, de 26 de Junho de 1989, relativa aos povos indígenas independentes;
- Declaração Universal dos Direitos Colectivos dos Povos, Barcelona, Maio de 1990, que declara que todos os povos têm direito de expressar e desenvolver a sua cultura, a sua língua e as suas normas de organização e, para alcançá-lo, há que se dotar as próprias estruturas políticas, de educação, de comunicação e de administração pública, em marcos políticos diferentes;
- Declaração Final da Assembleia Geral da Federação Internacional de Professores de Línguas Vivas, em Pécs (Hungria) em 16 de Agosto de 1991, que recomenda que os direitos linguísticos sejam considerados como direitos fundamentais da pessoa;
- Relatório da Comissão de Direitos Humanos do Conselho Económico e Social das Nações Unidas de 20 de Abril

de 1994 sobre a minuta de Declaração dos Direitos dos povos indígenas, aprovado na sessão nº 1278 de 18 de Setembro de 1995.

Ainda como linhas de força para a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, são tomados em conta nos preliminares desta Declaração, as seguintes premissas:

- A maioria das línguas ameaçadas do mundo pertencem a povos não soberanos e que os factores principais, que impedem o desenvolvimento destas línguas e aceleram o processo de substituição linguística, são a falta de autonomia política e a política de Estados que impõem a sua estrutura político-administrativa e a sua língua²²;
- A invasão, a colonização e a ocupação, assim como outros casos de subordinação política, económica ou social, implicam na imposição directa da língua estrangeira ou na distorção da percepção do valor das línguas e no surgimento de atitudes linguísticas hierarquizantes, afectando assim a lealdade linguística dos falantes, e considerando que por estes motivos, incluindo as línguas de alguns povos que alcançaram a sua soberania, estão imersas num processo de substituição linguística por uma política que favorece a língua das antigas colónias ou dos antigos poderes imperiais²³;

²² DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGÜÍSTICOS, *op. cit.*, pp. 9 e 11.

²³ *Ibidem*. A título de exemplo, passamos a transcrever o Decreto n.º 77 do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, n.º 5, 1.ª série, de 9 de Dezembro de 1921: Art.º 1; ponto 3: *É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa*; ponto 4 : *É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira*. Art.º 2: *Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas*. Art.º 3: *O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa*. Parágrafo 1.º: *É vedado na catequese das missões, nas escolas*

- O universalismo deve assentar numa concepção de diversidade linguística e cultural que supera as actuais tendências de carácter hegemónico e as tendências ao isolamento exclusivista;
- Para garantir a convivência entre comunidades linguísticas urge estabelecer princípios universais que permitam assegurar a promoção, o respeito e o uso social público e privado de todas as línguas;
- Que diversos factores não linguísticos (históricos, políticos, territoriais, demográficos, económicos, socio-culturais, sociolinguísticos, e do domínio dos comportamentos colectivos) geram problemas que provocam o desaparecimento, a marginalização e a degradação de numerosas línguas e que portanto, se torna necessário que os direitos linguísticos se afirmem dentro de uma perspectiva global, para que se possa aplicar em cada caso, as soluções específicas adequadas.

*e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. Parágrafo 2.º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena. Parágrafo 3.º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitivamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa. Art.º 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém o governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos “cidadãos” e das populações indígenas. In BARBOSA, Jorge Morais (1969), *A Língua Portuguesa no mundo*, Lisboa, Junta de Investigação Tropical, pp. 139 e 140.*

No tocante à educação passaremos a citar os aspectos que nos parecem de maior relevância no presente contexto, que se encontram apresentados através de um articulado, que compõe a presente Declaração Universal dos Direitos Linguísticos²⁴:

Art.º 23:

Ponto 1: “A Educação deve contribuir para fomentar a capacidade de livre expressão linguística e cultural da comunidade linguística do território onde se encontra inserida;

Ponto 2: “A educação deve contribuir para manter o desenvolvimento da língua falada pela comunidade do território onde a mesma se insere”;

Ponto 3: “A educação deve estar sempre ao serviço da diversidade linguística e cultural, e favorecer a estabilidade das relações harmoniosas entre diferentes comunidades linguísticas de todo o mundo”;

Ponto 4: “Com base nos pontos anteriores, todo o mundo tem direito a aprender qualquer língua;

Art.º 24: “Toda a comunidade linguística tem direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objecto de estudo, em todos os níveis de educação dentro do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico-profissional; universitário e formação de adultos”;

Art.º 25: “Toda a comunidade linguística tem direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para conseguir o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de educação dentro do seu território: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, locais e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores”;

²⁴ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS (1996), *Declaració de Barcelona*, Comité de seguimento, título II, Seccion II, Educación, pp. 23 e 25.

Art.º 26: *“Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita a todos os seus membros adquirir o pleno domínio da sua própria língua, de modo a poder utilizá-la em todos os campos de actividade, assim como o melhor domínio possível de qualquer outra língua que deseje conhecer;*

Art.º 27: *“Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita aos seu membros o conhecimento das línguas ligadas à própria tradição cultural, tal como as línguas literárias ou sagradas, usadas antigamente como línguas habituais da própria comunidade;*

Art.º 28: *“Toda a comunidade linguística tem direito a uma educação que permita aos seus membros adquirir um conhecimento profundo do seu património cultural (história e geografia, literatura e outras manifestações da própria cultura) assim como o máximo domínio possível de qualquer outra cultura que deseje conhecer;*

Art.º 29:

Ponto 1: *“Toda a pessoa tem direito a receber a educação na própria língua do território onde reside;*

Ponto 2: *“Este direito não exclui o direito de acesso ao conhecimento oral e escrito de qualquer língua que sirva de ferramenta de comunicação com outras comunidades linguísticas;*

Art.º 30: *“A língua e a cultura de cada comunidade linguística deve ser objecto de estudo e de investigação a nível universitário”.*

Do ponto de vista conceptual, esta declaração entende como comunidade linguística toda a sociedade humana que assenta historicamente num espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se identifica como povo e desenvolveu uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre os seus membros.

A expressão língua própria de um território, designa o idioma da comunidade historicamente estabelecida nesse mesmo espaço.

Tendo ainda em atenção a aliança existente entre a educação e a cultura, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos considera ainda que:

Art.º 41:

Ponto 1: *“Toda a comunidade linguística tem direito a usar a sua língua, mantê-la e enriquecê-la em todas as formas de expressão cultural”*;

Ponto 2: *“O exercício desse direito deve poder desenvolver-se plenamente sem que o espaço de nenhuma comunidade seja ocupado de maneira hegemónica por uma cultura diferente”*;

Art.º 42: *“Toda a comunidade linguística tem direito a desenvolver-se plenamente no seu próprio contexto cultural”*;

Art.º 43: *“Toda a comunidade linguística tem direito a aceder às obras produzidas na sua língua*;

Art.º 44: *“Toda a comunidade linguística tem direito a aceder às programações interculturais, nomeadamente a difusão de uma informação suficiente e um apoio às actividades de aprendizagem da língua para estrangeiros, ou de tradução, dublagem, pós-sincronização e legendagem*;

Art.º 45: *“Toda a comunidade linguística tem direito a que a língua ligada a um determinado território, ocupe um lugar prioritário nas manifestações e serviços culturais (bibliotecas, videotecas, cinemas, teatros, museus, arquivos, folclore, indústrias culturais e todas as outras expressões da vida cultural)*;

Art.º 46: *“Toda a comunidade linguística tem direito à preservação do seu património linguístico e cultural, incluindo as manifestações materiais como os arquivos, a herança artística, arquitectónica e os edifícios históricos, ou ainda as epigrafias na sua língua*.

Finalmente, no que respeita aos poderes públicos, esta Declaração, refere ainda que estes, *“nos seus domínios de acção, devem tomar todas as medidas oportunas para aplicação dos direitos proclamados na presente Declaração. Muito particularmente, fundos internacionais deverão ser destinados para apoio ao exercício dos direitos linguísticos...”*

1.3.2 A diversidade linguística no espaço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, apresenta de facto uma diversidade linguística considerável. E, por essa razão, é que a Declaração Constitutiva desta Comunidade, institucionalizada na base de princípios de horizontalidade, que deverão reger as relações entre os Países membros, de entre os mais diferentes objectivos a que se propõe realizar, encontra-se o seguinte: “*envidar esforços no sentido do estabelecimento em alguns Países membros de formas concretas de cooperação entre a Língua Portuguesa e outras línguas nacionais, nos domínios da investigação e da sua valorização*”²⁵.

Uma das possíveis interpretações, que podemos avançar para esse facto, é que a Língua Portuguesa é hoje entendida como património do seu usuário. Por outro lado, no caso dos Países, cujos cidadãos não têm maioritariamente este idioma como língua materna, uma das formas possíveis de “*materialização de projectos de promoção e difusão da Língua Portuguesa*” – que é um dos três pilares fundamentais da CPLP – passa pelo reconhecimento da existência de outras culturas e de outras línguas. Nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – PALOP – a maioria das populações africanas aprende o Português como língua segunda. Anteriormente enumerámos todo um conjunto de grupos etnolinguísticos e línguas africanas faladas em Angola. Esta diversidade cultural e linguística, não é menor em Moçambique, apesar deste país ser mais pequeno do que o território angolano. Moçambique tem aproximadamente 800.000 km²²⁶:

²⁵ VVAA (1996), DECLARAÇÃO CONSTITUTIVA DA COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, Ministério dos Negócios Estrangeiros, Lisboa, p. 13.

²⁶ PALANQUE, Luís (1996), *Moçambique o Tesouro do Índico*, LPE International, p. 20.

Quadro 3.1 – Línguas Nacionais Africanas em Moçambique

Línguas	Número de Falantes	% de Falantes Total = 11 634 583
MACUA	3 231 559	27,7
TSONGA	1 444 187	12,4
SENA	1 087 262	9,3
LOMWE	907 521	7,8
SHONA	759 930	6,5
TSUA	696 212	5,9
CHUABO	664 319	5,7
RONGA	423 797	3,6
MARENDJE	402 952	3,4
NYANJA	385 875	3,3
CHOPE	332 924	2,8
NYUNGWE	262 455	2,2
MACONDE	224 662	1,9
BITONGA	223 971	1,9
YAO	194 107	1,6

Fonte: Censo Populacional realizado em 1980.

A Guiné-Bissau, apenas com uma superfície de 36.125 Km² e uma população que ronda os 1.069.000 habitantes²⁷, subdivide-se em 12 grupos etnolinguísticos, dos quais: os Balantas e os Papéis (animistas); os Fulas, os Manjacos e os Mandingas (muçulmanos) são de entre todos, os mais representativos. Em 1983, calculava-se que 44% desta população, para além de outras línguas africanas, falava também um crioulo, que tem paralelamente entre os guineenses, uma função veicular²⁸, tal como a Língua Portuguesa.

²⁷ Sex and Age Distribution of World Populations: The 1996 Revision – ONU. In *Estatísticas da CPLP* (1998), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, p. 56.

²⁸ ENDERS, Armelle (1997), *História da África Lusófona*, Mem Martins, Editorial Inquérito, pp. 50 e 51.

São Tomé e Príncipe, um arquipélago formado por apenas duas ilhas, apresenta uma população de 117.504 habitantes, uma área de 965 Km² e três línguas locais: o forro, o moncó e o angolar²⁹.

Cabo Verde, apresenta em todas as 10 ilhas, um crioulo que resulta da mescla entre o português arcaico e línguas africanas. Este crioulo, apesar da variante linguística entre as ilhas de Barlavento e de Sotavento, é normalmente entendido numa área total de 4.033 Km², pelos seus 385.000 habitantes³⁰. Neste momento, o Caboverdiano, já se encontra normalizado³¹ e oficializado, a par da Língua Portuguesa.

No Continente americano, o Brasil com uma superfície de 8.511.965 Km² e uma população estimada em 159.015.000 de habitantes³², apesar da colonização portuguesa, italiana, alemã, japonesa, libanesa... e de muita mão-de-obra escrava africana ter contribuído para a construção e desenvolvimento daquele país, entendendo-se de uma maneira geral todos em Língua Portuguesa. Mas há que ter em conta a população autóctone ameríndia.

Existem hoje no Brasil cerca de 200 sociedades indígenas diferentes, que falam à volta de 180 línguas e dialectos. Habitam em centenas de aldeias situadas em vários Estados da Federação. Quando da chegada dos europeus no século XVI, calculava-se haver um contingente populacional em torno de 6 milhões de indivíduos. Estas sociedades ameríndias são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos histó-

²⁹ Anuário Demográfico (1995) ONU, In *Estatísticas da CPLP* (1998), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, p. 87.

³⁰ Sex & Age Distribution of World Populations: The 1996 Revision – ONU. In *Estatísticas da CPLP* (1998), Lisboa, Instituto Nacional de Estatística, p. 44.

³¹ QUINT-ABRIAL, Nicolas (1998), *Dicionário Caboverdiano-Português*, Verbalis, Computação e Linguagem Lda e Priberam Informática, Lda.

³² *Idem*, p.107.

ricos distintos. Cada um destes povos é único, tem uma identidade própria fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história e organização social, que é preciso preservar. Segundo os Princípios Gerais para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, esta educação deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada³³.

As características de cada escola, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo. A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diferentes sociedades, deve ser, segundo estes princípios gerais, a característica básica da escola indígena. Isto significa passar de uma visão estática da educação, para uma concepção dinâmica.

Por outro lado as sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolinguísmo total em língua indígena é considerado situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos de contacto. A maioria dos povos indígenas no Brasil encontra-se em diversas situações e modalidades de bilinguismo e/ou multilinguismo. Esta situação faz com que se assuma a educação escolar indígena como sendo necessariamente bilingue. Assim:

- cada povo tem o direito constitucional de utilizar a sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento da sua língua;

³³ DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (1994), 2.^a Ed., Brasília, MEC/SEF/DPEF, pp. 10-11.

- cada povo tem o direito de aprender português na escola como segunda língua, nas modalidades oral e escrita e nos seus vários registos – coloquial, formal, etc.;
- a língua materna de uma comunidade é considerada parte integrante da sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos da comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efectivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas³⁴.

Em Portugal, embora todos os 9.815.000 portugueses residentes nos 88.859 km² do continente, mais os 3.168,65 km² das regiões autónomas, que constituem as ilhas adjacentes, aparentemente todos falam português. Mas, também se falam outros idiomas, que embora minoritários, levam a que as populações que com elas se identificam, tenham reivindicado um estatuto para as suas línguas. É o caso específico do Mirandês, (que paralelamente ao Português, já é língua oficial em Portugal) e, também parece ser o caso do Barraquenho.

Timor Leste, para além do *Tetum* ser a língua mais falada no território, tem outras línguas nacionais.

À guisa de conclusão, poderemos efectivamente dizer, que o espaço descontínuo comunitário, com países espalhados pelo continente europeu, africano e americano, é bastante rico na sua diversidade cultural e linguística.

Com base nas experiências acumuladas e como contribuição da sociedade civil para a problemática da aprendizagem do Português em África, a Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses – CNCDP – em conjunto com a Fundação Oriente, organizaram na Arrábida, em 13 de Julho de 1998, um Curso de Verão, onde os participantes, dentre eles

³⁴ *Idem*, p. 12.

a Associação de Professores de Português – APP – aprovaram um texto, que representa, sem dúvida alguma, uma óptica bem diferenciada das políticas educativas tradicionalmente levadas a cabo. Ao procurarem contribuir para a definição de uma política da Língua Portuguesa em África, com independência política e a alteridade que se faz necessária, os participantes a este Curso de Verão chegaram efectivamente a conclusões inovadoras. Pelo facto, achamos por bem transcrevê-las na íntegra:

“1. Princípios de cooperação entre Portugal e os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa:

- 1.1 Reconhecer a diversidade cultural entre todos os países.*
- 1.2 Desenvolver o conhecimento e o estudo das línguas nacionais africanas.*
- 1.3 Coordenar as acções de cooperação entre diversas instituições portuguesas.*

2. Objectivos de uma política do português em África:

- 2.1 Criar condições que permitam que o ensino e a divulgação da língua portuguesa se processem de forma correcta e respeitando a vontade dos países que utilizam o PORTUGUÊS como língua veicular.*
- 2.2 Fortalecer a projecção do Português como língua de comunicação internacional.*
- 2.3 Contribuir para a promoção e o prestígio das línguas nacionais africanas.*
- 2.4 Entender a cooperação como um espaço que favorece a inter-relação afectiva, social, cultural e económica.*

3. Estratégias e metodologias para atingir os objectivos:

- 3.1 Desenvolver mecanismos adequados à formação e recrutamento de professores do Português língua segunda.*
- 3.2 Levar a efeito a investigação realizada e em curso nos Países Africanos e em Portugal, para constituição de uma base de dados sobre as variedades africanas do Português e sobre a relação entre as línguas nacionais africanas e a língua portuguesa.*
- 3.3 Contribuir para o desenvolvimento da investigação sobre as variantes normativas do Português em África.*

- 3.4 *Desenvolver a investigação no âmbito da Análise Contrastiva e da Análise de Erros.*
- 3.5 *Preparar e produzir materiais didácticos.*
- 3.6 *Criar estruturas de reforço das actividades lectivas e de investigação, e dos diversos espaços de difusão do Português tendo em conta os contextos em que estão integradas.*
- 3.7 *Optimizar os recursos locais logísticos e humanos.*
- 3.8 *Apoiar projectos dinamizadores de acções conjuntas, que podem integrar num programa específico de parcerias entre Portugal e os Países de Língua Oficial Portuguesa. Este programa deverá ser criado por uma instituição oficial portuguesa, e admitir a candidatura de projectos como a alfabetização em línguas nacionais (com criação de mecanismos para integração gradual na língua portuguesa) ou da criação da base de dados referida em 3.2, com contribuição de todos os países, garantidas as condições de reciprocidade na entrega de dados e na sua utilização.”³⁵*

Sem dúvida alguma, que poderemos encontrar aqui pontos de muito interesse para a cooperação bilateral e multilateral entre países, que por razões de ordem histórico-cultural e de afectividade, resolveram estreitar as suas relações, unindo-se numa mesma Organização – a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa³⁶ – que no âmbito da promoção e difusão da Língua

³⁵ VVAA (13 de Julho de 1998), *Uma Política de Língua Para o Português*, Conclusões do Curso de Verão realizado na Arrábida.

³⁶ Organização vocacionada para a cooperação multilateral, com três objectivos gerais: “a) *A concertação político-diplomática entre os seus Membros em matéria de relações internacionais, nomeadamente para reforço da sua presença nos fóruns internacionais;* b) *A cooperação, particularmente nos domínios económico, social, cultural, jurídico e técnico-científico;* c) *A materialização de projectos de promoção e difusão da Língua Portuguesa*”; in, VVAA (1999), *Documentos*, Estatutos da CPLP, Secretariado Executivo da Comunidade dos Países de Língua

Portuguesa, vem procurando definir políticas de acção para o Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP.

No âmbito de uma “Resolução sobre o Instituto Internacional de Língua Portuguesa”³⁷, adoptada pelo V Conselho de Ministros da CPLP³⁸, realizada na esteira da III Conferência dos Chefes de Estado e de Governo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa³⁹, que teve lugar a 17 e 18 de Julho de 2000, em Maputo. Realizou-se de 5 a 8 de Junho de 2001, um Seminário para a Edificação e Funcionamento do IILP, sob o lema “Oito Povos, um Entendimento”. Este Seminário, organizado pelo Secretariado Executivo da CPLP⁴⁰, foi implementado sob a responsabilidade do Comité de Concertação Permanente⁴¹ e foi realizado no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, sob o paradigma de três “oficinas de trabalho”.

Passamos a enumerar as recomendações deste Seminário, que constituirá, no fundo, um ante-projecto de programa de

Portuguesa, Lisboa, p. 16. Os Países que constituem actualmente a CPLP, são os seguintes: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e S. Tomé e Príncipe; Timor Leste tem o Estatuto de membro observador convidado, desde 1998.

³⁷ VVAA (16 de Julho de 2000), Resolução sobre o Instituto Internacional de Língua Portuguesa – IILP; Secretariado Executivo da CPLP, Lisboa. Para além de outros aspectos de ordem organizativa, o último dos quatro pontos desta Resolução orientava para o seguinte: “*Promover um Seminário sobre a problemática do funcionamento do IILP com a participação de técnicos dos Ministérios da Educação dos Estados Membros, das Organizações Internacionais e associações da sociedade civil vocacionadas para as questões da Língua Portuguesa, incluindo ainda o Director Executivo designado nos termos das conclusões da II Reunião de Ministros da Educação da CPLP.*”

³⁸ *Op. cit.*, pp.18-19. O Conselho de Ministros é o segundo órgão da hierarquia da CPLP, sendo formado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros e das Relações Exteriores dos Estados membros da Organização.

³⁹ *Idem*, p. 18. Primeiro órgão da hierarquia da CPLP.

⁴⁰ *Idem*, p.19. Principal órgão executivo da CPLP.

⁴¹ *Idem*, pp. 18-19. Terceiro órgão da escala hierárquica da CPLP.

acção futura para o IILP, elaborado pelos Estados membros e Timor Leste, com o apoio da UNESCO, da União Latina, da OEI (Organização dos Estados Ibero-Americanos) e do Instituto Camões, assim como com a colaboração directa da AULP (Associação de Universidades de Língua Portuguesa), da APP (Associação de Professores de Português), vários escritores e académicos.

Sobre a “*A língua portuguesa e a diversidade do universo dos falantes nas literaturas dos países da CPLP*”, recomendou-se:

- 1.º Estimular a introdução de textos literários, produzidos nos sete países e em Timor-Leste nos *curricula* e a sua articulação com os programas de formação de professores;
- 2.º Incentivar, junto dos escritores, a produção de literatura infanto-juvenil;
- 3.º Incentivar a elaboração de um dicionário literário dos Oito;
- 4.º Promover cursos para formadores de formadores;
- 5.º Criar uma biblioteca virtual de autores de língua portuguesa;
- 6.º Criar uma Revista IILP;
- 7.º Criar Colecções IILP, nomeadamente bilingues e multilingues;
- 8.º Promover a tradução bilingue;
- 9.º Estimular a criação de um Espaço IILP nas Rádios e Televisões dos Oito.

Sobre a “Promoção, difusão e enriquecimento da língua portuguesa” recomendou-se:

- 1.º Estabelecer parcerias para a promoção e difusão do livro;
- 2.º Incentivar o fornecimento de acervo às bibliotecas públicas e a criação de bibliotecas móveis e bibliotecas-caixa;

- 3.º Estimular eventos como feiras do livro, mostras, bienais;
- 4.º Apoiar a edição, a circulação e distribuição do livro;
- 5.º Apoiar a criação de capacidade editorial e gráfica onde haja necessidade de o fazer;
- 6.º Lançar campanhas de valorização e promoção da Língua Portuguesa dentro e fora da CPLP (como, por exemplo, “É bom falar Português!”);
- 7.º Recomendar aos países:
 - A formação de formadores de português e em português como língua materna, língua segunda e língua estrangeira, tendo como destinatários professores de todos os níveis, nomeadamente professores sem formação específica e professores de outras disciplinas e ainda jornalistas, tradutores e intérpretes;
 - A descrição da realidade sociolinguística de cada país mediante o levantamento e o estudo das variedades linguísticas regionais e nacionais, com vista à constituição de uma base de dados, e o desenvolvimento de programas de investigação – detalhadamente apresentados, faseados e orçamentados – recorrendo a agências de financiamento e rentabilizando os recursos existentes;
 - A constituição de redes de investigadores e também de fundos bibliográficos de apoio à investigação;
 - A constituição e reforço de programas de estágio para investigadores (nomeadamente, bolsas de iniciação à investigação);
 - A referenciação e aproveitamento dos recursos financeiros disponibilizados pelas agências financiadoras;
 - A constituição de um Conselho Internacional do Português Científico e Técnico;

- A constituição de um grupo de trabalho para as línguas gestuais (formação, estudo e ensino bilingue);
- O intercâmbio de formadores e alunos, entre instituições responsáveis pela formação, nos Estados membros, tendo em vista o conhecimento mútuo das áreas de trabalho respectivas;
- O uso da Língua Portuguesa, em contextos internacionais, pelos representantes dos diferentes países.

Sobre “A Língua Portuguesa e as Línguas Nacionais na escolarização” entendeu-se:

- 1.^a Recomendar, na escolarização e formação, o desenvolvimento de todas as línguas de cada Estado, em paridade assumida, tendo em vista a construção de um bilinguismo e multilinguismo funcionais;
- 2.^a Divulgar experiências de ensino bilingue e multilingue realizadas em diversos contextos dos diferentes países (procedimentos metodológicos e elementos facilitadores de operacionalização);
- 3.^a Sensibilizar a sociedade civil para a educação linguística (bilinguismo e multilinguismo), visando o reconhecimento e a dignificação da diversidade linguística;
- 4.^a Incentivar a inclusão nos *curricula* de formação de professores de português de componentes de diversidade linguística e cultural e metodologias diferenciadas;
- 5.^a Incentivar as seguintes iniciativas:
 - Elaboração de um glossário comum de termos linguísticos e gramaticais;
 - Elaboração de um glossário de termos específicos das Línguas Nacionais nas Literaturas em Língua Portuguesa;
 - Elaboração de dicionários bilingues – português ↔ línguas nacionais;
 - Elaboração de gramáticas actualizadas das Línguas Nacionais, para falantes de Português e do Português para falantes das Línguas Nacionais;

- Elaboração de produtos multimédia de investigação, visando a consciencialização da diversidade linguística;
- Elaboração de manuais adaptados a cada contexto linguístico;
- Elaboração de projectos de investigação no domínio da literatura oral e escrita, privilegiando o estudo de recorrências temáticas assim como de motivos e personagens, devendo os resultados de tais pesquisas ser introduzidos no ensino das literaturas da Comunidade;
- Promoção do estudo sistemático das variantes nacionais do Português e o seu respectivo estudo contrastivo;
- Realização de cursos de línguas bantu, tétum, línguas crioulas e línguas gestuais nas universidades da Comunidade;
- Realização de um Congresso subordinado ao tema “Contacto, Variação e Mudança: do Multilinguismo ao Plurilinguismo”

Curiosamente, na sessão de encerramento, um dos membros da delegação de Angola, falando em nome de todas as delegações dos países presentes, realçou a importância da 3.^a Oficina deste Seminário, “*que tratou da interacção língua portuguesa/línguas nacionais, no processo de ensino/aprendizagem do português, pela primeira vez agendado, num Seminário deste género.*” Posteriormente veio a ressaltar “... a coragem e a abertura com que foi tratado este tema”^{42 43}.

⁴² VVAA (5 a 8 de Junho de 2000), *Conclusões do Seminário para a Edificação do IILP/8 Povos, um entendimento*, Secretariado Executivo da CPLP, Lisboa.

⁴³ Agradecimento público à organização do Seminário para a Edificação do IILP, proferida pelo Professor Doutor António Costa, docente da Universidade Agostinho Neto, em nome de todos os participantes.

2. O Bilinguismo como facto

2.1 Conceito de Bilinguismo

Define-se bilingue a pessoa que, para além da sua primeira língua, tem competência comparável numa outra língua e é capaz de utilizar uma e outra em todas as circunstâncias com eficácia semelhante⁴⁴.

Esta definição propõe afirmar que o bilingue possui dois sistemas linguísticos, sendo capaz de dominar e utilizar ambos de forma semelhante. Logo, o bilinguismo é entendido pela existência de equilíbrio entre dois sistemas linguísticos.

2.2 A problemática do Bilinguismo

De um modo geral podemos considerar que a aquisição do bilinguismo perfeito ocorre quando a segunda língua é adquirida ao mesmo tempo que a primeira ou um pouco mais tarde, mas sempre na primeira infância. Neste caso a experiência ensina que a criança, ao mesmo tempo que aprende a falar, e está em contacto com duas línguas, aprende as duas sem qualquer esforço, como faria se qualquer uma delas fosse apenas uma só língua. Melhor ainda. Ela não só é capaz de adquirir os dois sistemas linguísticos, como é ainda capaz de os separar e passar rapidamente de um a outro sistema, independentemente das circunstâncias e com plena consciência de dois sistemas, isto é, com plena noção do seu bilinguismo⁴⁵.

Esta amplitude e este aprofundamento é tão evidente que certos autores pensam que o bilinguismo perfeito, é aquele que se define como bilinguismo perfeitamente equilibrado, que só pode ser adquirido na primeira infância. Mas na prática esse bilinguismo perfeito não existe. Isto porque é muito difícil

⁴⁴ SIGUÁN, M. Mackey, W. F. (1986), *Education e Bilinguisme*, Paris, UNESCO et Lausanne, Delachaux & Niestlé, p. 11.

⁴⁵ *Idem*, p. 19.

encontrar alguém que possua ao mesmo nível de competência, duas línguas distintas. É de se reconhecer que é muito difícil, ou praticamente impossível, que alguém tenha ocasião para utilizar duas línguas diferentes numa mesma ocasião e com a mesma frequência. Na prática, o bilinguismo utiliza cada uma das línguas que domina em circunstâncias diferentes e com pessoas diferenciadas, o que produz necessariamente um desequilíbrio no uso dos dois idiomas, e nas diferentes funções que preenchem.

Normalmente o desequilíbrio entre duas línguas significa que uma delas ocupa um lugar predominante na vida do sujeito. Daí chegarmos a um outro conceito: o de língua primeira ou materna, ou seja, aquela com a qual o indivíduo se identifica, aquela com a qual mais tempo convive e lhe serve para as suas relações pessoais principais. Por este facto, é a língua que utiliza prioritariamente quando pensa. Logo, é também a língua que esse mesmo indivíduo melhor conhece, que lhe é familiar e, portanto, que manipula com maior facilidade e eficácia.

Geralmente a língua principal de um sujeito é aquela em que aprendeu a falar, a que constituiu a sua primeira língua de aprendizagem formal e aquela em que foi predominantemente socializado.

O bilinguismo mais próximo do ideal, de pleno equilíbrio, pode ser observado nos indivíduos que adquiriram o conhecimento de duas línguas na infância e no seio familiar. Utilizam normalmente essas mesmas duas línguas, cultivando-as e valorizando-as. Receberam uma educação escolar igualmente bilíngue e, posteriormente, no decurso da sua vida, tiveram a ocasião de ter contactos frequentes com agregados sociais que falam as mesmas duas línguas. Deste modo, esses indivíduos acabam por se sentir inteiramente integrados nas duas culturas e participam das mesmas. É evidente que o bilinguismo próximo de pleno equilíbrio é pouco frequente e a maioria dos tipos de bilinguismo que podemos identificar, são muito mais desequilibrados.

Ora, da análise anterior, podemos concluir que as diferenças entre bilingues, quanto à utilização das línguas e às funções que elas cumprem, dependem directamente das circunstâncias sociais do meio em que um determinado indivíduo bilingue se encontra inserido, da maneira como o mesmo adquiriu as duas línguas e são naturalmente o resultado de circunstâncias sociais determinadas, que influenciam a coexistência das duas línguas. Como na vida as circunstâncias são extremamente variadas, é claro que não se torna possível estabelecer um catálogo de tipos gerais de bilinguismo, onde possamos identificar as variantes que se produzem em cada situação sociolinguística concreta.

Um outro aspecto a considerar é que a língua é um meio de comunicação e, ao mesmo tempo, um instrumento de actividade intelectual, já que, em larga medida, nós pensamos verbalmente. Dado que possui dois meios de comunicação e dois instrumentos intelectuais, o bilinguismo aparece-nos, antes demais, como um argumento sobre as possibilidades do indivíduo⁴⁶. No entanto, a língua não é somente um meio de comunicação do grupo de pessoas que a falam. É também o símbolo visível de pertença ao grupo e, conseqüentemente, pode ainda reflectir o símbolo de identificação desse mesmo grupo. Mas o que de momento nos cumpre reter, é que a aquisição de uma língua oferece a possibilidade não somente de integração noutra grupo, mas ainda o facto de alguém se identificar com uma outra cultura, diferente daquela que corresponde à sua origem.

Quando se fala de educação bilingue, é lógico que o ensino de outra língua não se limita apenas à aprendizagem de um sistema linguístico. Não só à aquisição de uma competência linguística, mas também à apropriação de formas culturais que se exprimem através da língua que se pretende ensinar. A familiaridade com uma outra cultura ou até o contacto com outros valores, pode entrar em conflito com a identificação

⁴⁶ *Idem*, p. 22.

cultural própria. Logo, não se torna possível erguer todo um conjunto de considerações sobre o indivíduo bilingue, sem que se tenham em linha de conta possíveis conflitos de ordem individual, familiar, grupal, social ou cultural.

Muitas vezes o que separa os homens não são apenas as suas diferenças, mas sobretudo a falta de reconhecimento e de tolerância face a essas mesmas diferenças.

2.3 A personalidade do Bilingue

2.3.1 Bilinguismo Individual e Bilinguismo Social

Se toda a língua é símbolo de pertença de um grupo e se ele é um meio de expressão de duas culturas, então o bilingue, que domina duas línguas, pretende ou pode integrar-se ao mesmo tempo nos dois grupos e identificar-se ao mesmo tempo com as duas culturas. Tudo o que dissemos até aqui mostra bem que é impossível estudar o bilinguismo de cada indivíduo, sem ter em conta o papel que essas mesmas línguas ocupam na sociedade a que esse indivíduo pertence. Logo, há que se considerar qual a função do bilinguismo na sociedade.

À primeira vista, a maneira mais simples de definir uma sociedade bilingue é a partir dos seus membros. Logo, se uma parte mais ou menos grande dos membros de uma determinada sociedade é bilingue, então estamos perante uma sociedade bilingue. Nesta perspectiva, os bilingues representam o elemento fundamental e a sociedade bilingue, não é senão o resultado da acumulação de indivíduos bilingues.

No entanto bilinguismo individual e bilinguismo social são dois factores totalmente distintos, que pertencem a realidades diferentes e que exigem definições diferentes.

Chamamos bilinguismo social ou colectivo ao facto de existir uma sociedade, um grupo ou uma instituição social determinada, que utiliza duas línguas como meio de comunicação.

A existência de duas línguas num mesmo contexto social, implica que os indivíduos sejam bilingues, mesmo que o bilinguismo social não dependa nem do número de bilingues nem da intensidade do bilinguismo. Contrariamente ao que se pode pensar, o bilinguismo social é extremamente frequente e variado, ao ponto de se poder afirmar que não há duas situações bilingues idênticas. Numa primeira aproximação, a análise de uma sociedade bilingue pode fazer-se a partir de dois pontos de vista: O primeiro diz respeito às pessoas que falam as duas línguas em presença. O segundo diz respeito às funções que cada uma das línguas cumpre na vida social.

Um exemplo claro deste segundo caso diz respeito à função do latim nas sociedades europeias da Idade Média até bem perto da era moderna. Ora, em plena Idade Média, em grande parte da Europa, falavam-se já diferentes línguas derivadas do latim e noutras regiões línguas germânicas. No entanto, o latim era a língua de ensino, do saber, da religião e da administração eclesiástica. Todos os membros da sociedade aprendiam a falar a língua vulgar e utilizavam-na durante toda a vida, mas alguns deles, os que se dedicavam às actividades culturais, religiosas ou administrativas, utilizavam o latim como língua de expressão e de relação. Claro que esta situação, paulatinamente, se veio a transformar, quando as línguas escritas começaram a ser utilizadas pela administração. Mas o bilinguismo dos intelectuais estendeu-se até ao século XVII e, nalguns casos, até mais tarde. Exemplos semelhantes de línguas com funções específicas na religião, na administração e no ensino existem ainda em certas culturas orientais. No que toca ao primeiro aspecto, procuraremos apresentar quais as principais razões históricas que concorrem para uma situação de bilinguismo.

2.3.2 Razões que justificam a existência do Bilinguismo

a) Expansão

De um modo geral todos os povos que num determinado momento da sua história conheceram uma expansão para além das suas fronteiras originais levaram consigo a sua língua e, geralmente, a mesma acabou por se impor nos lugares onde esses povos se estabeleceram. A difusão do latim na Europa, a que anteriormente nos referimos, constituiu a expansão do Povo Romano. Mas os Romanos, como em geral todos os povos imperiais, não impuseram o uso da sua língua. São as próprias populações sujeitas à ocupação, que consideram útil a aprendizagem de uma nova língua. Algum tempo depois, começaram a existir várias gerações bilingues, acabando, muitas vezes, por esquecer a sua antiga língua e passando a utilizar exclusivamente a nova. Mas bolsas de populações impenetráveis às novas influências continuaram sempre a existir.

Um outro exemplo, embora não resultante de uma situação imperial, mas que se enquadra perfeitamente neste contexto, é o das populações indígenas da América Central e dos Andes, onde existem algumas populações bastante numerosas descendentes dos antigos Incas de língua “Quechua”, fixados no Equador e no Perú. Formam comunidades em grande parte unilingues, em países onde a língua cultural e de administração é o espanhol. Noutros casos agrupam-se em pequenas comunidades, no estilo de vida primitivas, à margem da civilização moderna. Podemos encontrá-las em países como a Austrália, Brasil e regiões do norte do Canadá. Mas, em todos estes casos, a aproximação a uma situação bilingue resulta do isolamento e do distanciamento cultural da restante população de origem.

b) Unificação

Neste caso, são de se considerar os processos de unificação política que deram origem à constituição dos Estados Europeus

durante a época moderna e, em certa medida, nos Estados pós-coloniais em África e na Ásia.

Muitas vezes a unificação é imposta por um determinado grupo etnolinguístico ou grupo cultural, que tenta impor a sua língua como língua de Estado. Unificação que poderá ser comparada à expansão imperialista de uma língua. Logo, o processo de unificação no quadro de um Estado possui características particulares:

Primeiro há uma justificação ideológica que no caso dos Países Europeus, provém de uma teoria de Estado, através da qual se exige a unidade linguística, em prol da unidade nacional e do Estado. Para além de uma justificação ideológica há uma justificação prática: uma administração comum por todo um Estado exige uma língua comum ou, melhor uma administração simplificada, caso essa língua comum seja adoptada. A unificação linguística impõe-se activamente em função de uma política linguística, onde um dos elementos principais é a educação dispensada à língua oficial. Naturalmente, uma política de unificação linguística pode encontrar resistência por parte das populações das outras distintas línguas inseridas neste processo. E, o conflito entre as forças de unificação e as resistências autónomas pode conduzir a um leque de políticas linguísticas. Em todo o caso, os processos de unificação linguística são um dos casos históricos de maior evidência de situações bilingues.

c) Imigração

A imigração, como a expansão, consiste numa deslocação de pessoas que são portadoras da sua língua de um país para outro. Mas, tal como na expansão, em alguns casos, os emigrantes, após um período mais ou menos longo de transição e de bilinguismo, acabam por se integrar completamente na sociedade que os recebe e esquecem a sua língua de origem. Noutros casos, os imigrantes instalam-se na sociedade que os

acolhe, como um grupo fechado que conserva os seus hábitos e a sua língua, procurando encontrar formas que lhes permitam assegurar a integração linguisticamente intacta no conjunto daquela sociedade. Estes modelos incluem um certo grau de bilinguismo, se bem que esse bilinguismo apenas se aplique a determinadas funções. Em inúmeros países, do Sudoeste Asiático e outras regiões, são frequentes os grupos de imigração que conservam a sua identidade e auto-subsistência. Mas nos países industrializados, como os EUA, Canadá, países do centro e norte da Europa, encontram-se muitos imigrantes que procuram integrar-se na sociedade que os acolhe. Normalmente, apresentam dificuldades de todo o tipo e a grande maioria acaba confinada nos sectores marginais da sociedade. Deixam de conservar a sua identidade colectiva em grupos fechados e estruturados, para passarem a viver em situações de exclusão social.

d) Situação pós-colonial

Refere-se naturalmente aos países que, a partir da primeira metade do século XX, foram adquirindo a sua independência e apresentam, nos seus respectivos territórios um número elevado e diferenciado de línguas. Os regimes coloniais introduziram as suas línguas nos respectivos domínios, tornando-as idiomas de escolarização e de utilização na função administrativa, bloqueando naturalmente o desenvolvimento das línguas originais, que, em grande parte dos casos, nem sempre atingiram o patamar do desenvolvimento da escrita. A maioria destes países herdou situações multilíngues extremamente complexas, às quais procura responder através de uma política de procura de equilíbrio entre:

- o desejo natural de desenvolver as respectivas línguas, como símbolo, de identidade colectiva;
- a dificuldade que representa um número elevado de línguas faladas pelas populações. Não só em termos de

introduzir barreiras à comunicação entre zonas de língua diferente, mas também pelo efeito centrífugo que tem na coesão interna dos novos Estados;

- a forma cómoda de conservar a língua vinda da situação colonial, não só como língua utilizada para as relações internacionais, mas também na administração e no ensino. Ora Angola e os restantes Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, enquadram-se perfeitamente nesta situação.

e) Cosmopolitismo

Em todos os tempos, a actividade comercial e os meios de comunicação criaram lugares onde os intermediários bilingues abundavam e onde, ao mesmo tempo, o uso das línguas internacionais se vai, cada vez mais, difundindo. Hoje são as grandes cidades cosmopolitas, os centros dos organismos internacionais, os centros turísticos, os aeroportos... os grandes centros de cosmopolitismo. Por outro lado, o desenvolvimento das telecomunicações, cria a necessidade cada vez maior de pessoas dominarem as línguas de comunicação internacional a nível de todo o planeta. Sobretudo após a globalização.

3. O Bilinguismo como estratégia

3.1 A necessidade de uma Educação Bilingue

Chamamos Educação Bilingue, ao sistema educativo onde o ensino é concebido em duas línguas, normalmente é (mas nem sempre) uma, a língua materna dos alunos. Quando o sistema educativo utiliza uma só língua, diferente da primeira língua dos alunos, não corresponde à definição anterior e não podemos considerar como um sistema de educação bilingue. Ora, no que toca aos objectivos linguísticos do sistema, teremos que considerar as seguintes alternativas:

- 1) O sistema educativo propõe-se dar aos alunos um conhecimento integral e equilibrado nas duas línguas e

torná-los capazes de utilizar uma e outra, em qualquer circunstância;

- 2) O sistema propõe-se dar um conhecimento integral e uma capacidade universal de utilização numa das línguas, mas uma competência média e um uso limitado de certas funções da outra;
- 3) O sistema propõe somente uma introdução ao conhecimento e utilização de uma segunda língua;
- 4) O sistema utiliza uma das línguas só como meio de introdução de outra, que é a língua própria de ensino.

Ora, independentemente da política educativa a ser seguida, no âmbito do processo de Reestruturação do Sistema de Educação e Ensino em Angola, parece já não existirem grandes dúvidas, quanto à necessidade de implantação de uma educação bilingue em Angola, como meio de crianças e adultos, que não dominam suficientemente o Português, poderem chegar mais facilmente ao saber. Já anteriormente às missões católicas e protestantes, dedicadas ao ensino, não tinham quaisquer dúvidas sobre esta questão.

3.2 Exemplos de algumas interferências da estrutura linguística Bantu na linguística portuguesa

Uma pequena amostra, de carácter didáctico, leva-nos a observar algumas características das línguas Kikongo, Umbundu e Kimbundu, a fim de, a título exemplificativo, podermos analisar algumas interferências das estruturas linguísticas das línguas maternas das crianças, na estrutura linguística do português, como língua de escolaridade. Isto permitir-nos-á, de certa maneira, compreender um pouco melhor as maiores dificuldades das crianças angolanas. Nesta abordagem são considerados os aspectos fonético, fonológico e morfo-sintáctico das referidas línguas, de acordo com os exemplos e a argumentação que nos é apresentada pela Dra. Irene Guerra Marques,

linguista angolana e professora de português, no seu livro “Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola.”⁴⁷

3.2.1 Aspectos Fonéticos:

a) Realização do som [Z] com [S]

Acontece frequentemente que os alunos cuja língua materna é, por exemplo, o Umbundu, pronunciam o [Z] da língua portuguesa como [S], visto aquele não existir no sistema fonético da sua língua. Assim o falante Umbundu percebe o [Z] com o [S], que, na sua língua, é o som que mais se aproxima do [Z].

Exemplo: (meza) pronuncia (mesa).

Estas dificuldades de pronúncia são originadas pela interferência do sistema fonético da língua materna no sistema fonético da Língua Portuguesa. Por outro lado, e sem entrar em maiores detalhes, sabemos ainda que as línguas Bantu são muito marcadas pela aspiração de vários sons.

3.2.2 Aspectos morfo-sintáticos:

As características morfológicas das línguas Bantu não correspondem às da Língua Portuguesa:

a) Uma das características mais evidentes é a existência de prefixos que, no caso dos substantivos, indicam o número, ao contrário da Língua Portuguesa, em que o número é marcado por desinências.

O prefixo nominal varia de acordo com a classe a que pertence o substantivo. De uma forma geral, este último é formado de um radical invariável, no singular e no plural, precedido de um prefixo variável. É pois pelo prefixo que sabemos se se trata de um singular ou de um plural.

⁴⁷ MARQUES, Irene Guerra (s/d), *Algumas Considerações sobre a Problemática Linguística em Angola*, Luanda, INALD.

Exemplo:

- Kikongo: singular-salu (trabalho)
 plural-bisalu (trabalhos)
 singular-mwana (criança)
 plural-bana ou yana (crianças)
- Umbundu: singular-uti (árvore)
 plural-oviti (árvores)
 singular-utwe (cabeça)
 plural-ovotwe (cabeças)
- Kimbundu: singular-nguma (inimigo)
 plural-jinguma (inimigos)
 singular-muthu (pessoa)
 plural-athu (pessoas).

Assim se compreende porque razão se ouve o falante angolano, que tem fraco domínio da Língua Portuguesa, cometer “erros” do género: os pai; as casa; os amigo; as menina; etc. Dentro da lógica da sua língua materna, para ele o artigo português pode confundir-se com o prefixo e a sua função na língua materna. Daí não sentir a necessidade de fazer a concordância, acrescentando a marca do plural ao final do nome.

- b) Nas línguas Bantu, os possessivos praticamente não têm flexão do género. Assim, o género do nome não influi na forma do possessivo.

Exemplo:

- Kikongo: same (o meu pai)
 ngwame (a minha mãe)
- Umbundu: papa yange (o meu pai)
 mama yange (a minha mãe)
- Kimbundu: tata yami (o meu pai)
 mama yami (a minha mãe).

“Erros” como: meu mãe; minha pai; etc, são muito frequentes, pois, na língua materna dos alunos, o género possessivo quase que não se distingue na prática.

- c) Um “erro” muito frequente, cometido pelos falantes angolanos, que não têm o português como língua materna, é o seguinte: *eu brincar na rua; eles come banana; você vais na escola*; etc. Uma explicação possível para tal fenómeno é a ausência da flexão verbal nas respectivas línguas maternas. Assim limitam-se a repetir as formas mais frequentes da Língua Portuguesa, tendo dificuldades em fazer a concordância entre a forma verbal e o pronome sujeito. Nas línguas Bantu são os pronomes pessoais prefixos, que determinam o sujeito e se ligam ao verbo. São os prefixos concordantes do sujeito.

Exemplo:

Kikongo: mono ngyele (eu vou)
ngeye wele (tu vais)
yandi wele (ele vai)
betu twele (nós vamos)
benu nwele (vós ides)
bau bele (eles vão)

Umbundu: ame ndipopya (eu falo)
ove opopya (tu falas)
eye opopya (ele fala)
etu tupopya (nós falamos)
ene upopya (vós falais)
ovo vapopya (eles falam)

Kimbundo: eme ngizwela (eu falo)
eye uzwela (tu falas)
mwene uzwela (ele fala)
etu tuzwela (nós falamos)
enu muzwela (vós falais)
ene azwela (eles falam)

- d) O complemento circunstancial de lugar onde, ou de lugar para onde expressa-se da mesma maneira, sem distinção

de preposições na maioria das línguas Bantu, que usam uma flexão especial, chamada locativo. Este serve para designar o lugar onde, para onde ou aonde. Em língua portuguesa, o lugar onde corresponde à preposição em e o lugar para onde corresponde à preposição a ou para:

Exemplo:

Kikongo: ngyele ku nzo (vou para casa)

ngina ku nzo (estou em casa)

Umbundu: eye wenda konjo (eles vão para casa)

eye okasi konjo (eles estão em casa)

Kimbundu: mwene wamuya ku bata (ele vai para casa)

mwene wala ku bata (ele está em casa).

Observação: O prefixo locativo ku significa em (complemento circunstancial de lugar onde). Contudo, quando é usado em verbos de movimento, significa também para (complemento circunstancial de lugar para onde).

Assim é vulgar encontrar falantes angolanos, empregando indistintamente em Língua Portuguesa, o complemento circunstancial de lugar onde e/ou para onde, como se pode ver nos seguintes exemplos:

- ele está na cidade
 ele vai na cidade (= à cidade)
- ele está na escola
 ele vai na escola (= para a escola).

e) Pronome pessoal forma de complemento directo ou indirecto.

Exemplo:

Kikongo: yandi (a ele, a ela, o, a, lhe)

bau (a eles, a elas, os, as, lhes)

Umbundu: u (a ele, a ela, o, a, lhe)

va (a eles, a elas, os, as, lhes)

Kimbundu: mu (a ele, a ela, o, a, lhe)

a (a eles, a elas, os, as, lhes)

Ao observarmos estes pronomes pessoais complementos (3.^{as} pessoas do singular e plural) podemos verificar que se usa a mesma forma tanto para o, a, como para a ele, a ela, lhe, pois que é uma forma invariável.

Assim os angolanos utilizam frequentemente construções como: eu chamo-lhe ou vou-lhe chamar em vez de eu chamo-o ou vou chamá-lo.

Irene Guerra Marques questiona-se, se esta construção não será já, uma marca do português de Angola, de tal maneira ela está vulgarizada neste país.

Reparemos ainda no seguinte: o pronome pessoal complemento directo ou indirecto, em Kikongo, Umbundu e Kimbundu, não ocupa a mesma posição que em português, pois naquelas línguas o pronome antepõe-se ao verbo, contrariamente ao que acontece na Língua Portuguesa, em que a posição de pronome é depois do verbo. Assim, também é frequente ouvir-se dizer: eu lhe digo por eu digo-lhe.

Exemplo:

Kikongo: Kwa bau ndum()disi mbongo zame
(eu lhes dei o meu dinheiro)

Umbundu: Oluso lwa()kuvalula
(a bala te feriu)

Kimbundu: Muene wa()mu()bana
(ele lhe deu).

O que se passa com a 3.^a pessoa, passa-se com todas as outras. Os casos d) e e), tão frequentes no Português de Angola, não são exclusivos deste país. Mas, no caso angolano, as interferências das línguas africanas são uma hipótese de explicação imediata. No fundo, o que nos parece certo é que o método de ensino da Píngua Portuguesa em Angola, deve merecer uma séria reflexão. Sobretudo na iniciação e 1.^a Classe, particularmente nas zonas rurais, onde a Píngua Portuguesa não é língua primeira para a grande maioria dos angolanos. Logo,

dever-se-á, através de métodos correctos e recursos adequados, facilitar a passagem de uma estrutura linguística Bantu, para uma estrutura linguística neo-latina.

As crianças, sobretudo no meio rural, onde em circunstâncias normais se encontra a maior parte das crianças angolanas, ao iniciarem a sua escolaridade numa língua segunda, vêem-se perante dois universos diferentes: o da família (para quem elas se expressam em língua materna) e o da escola (que lhes exige toda a expressão em Língua Portuguesa, num período diário inferior a quatro horas). Ora, perante este facto, não será de estranhar que a escola seja naturalmente rejeitada pela criança, uma vez que todo o universo cultural e afectivo, enfim todo o seu quadro axiológico, é elaborado através da sua língua materna. A escola, ao contrariar este facto, poderá gerar inibições, perturbações e até condicionar o desenvolvimento psicológico das crianças.

3.3 O domínio da comunicação como factor decisivo de aprendizagem

A superlotação das escolas nas cidades, devido ao abandono da escola no campo e no interior, em consequência da situação de guerra e da falta de segurança, agravou sobremaneira os problemas da explosão escolar. Esta foi fruto de uma total abertura e gratuidade do ensino em Angola no pós-independência, sem que a rede escolar estivesse preparada para tal. Calcula-se que hoje, segundo informações divulgadas pelo Ministério da Educação Angolano, mais de dois milhões de crianças, entre os 6 e os 14 anos, não estejam a ser escolarizadas, por incapacidade de atendimento.

Já em Outubro de 1987, o documento “Caracterização do Sistema de Educação e Ensino e perspectivas de desenvolvimento” do Ministério da Educação, afirmava que “das crianças que frequentam a escola, 30 a 40% estão anteci-

padamente votadas ao fracasso. De acordo com os dados recolhidos junto de professores de todas as províncias, mesmo nos grandes centros urbanos há sempre uma percentagem de 10 a 20% de crianças que não têm a Língua Portuguesa como língua materna e que não a dominam minimamente. Nas zonas suburbanas, essa percentagem sobe para 30 a 40 %, chegando a atingir nas zonas rurais 70 a 80%.”

Línguas diferentes, culturas diferentes, condições sociais desfavoráveis determinam uma total inadaptação à escola. As crianças na situação anteriormente descrita, não têm à partida qualquer hipótese de poderem competir com os alunos que têm a Língua Portuguesa como língua materna. E o que é ainda mais grave é que o sistema escolar as recebe como se falassem ou tivessem obrigação de falar português. Mas a realidade é bem diferente e os professores não estão minimamente preparados para dar resposta a esta situação. Os professores não têm a menor ideia de como se constrói adequadamente uma segunda língua na mente de uma criança.

De acordo com algumas considerações inseridas no seu relatório técnico, apresentado à UNICEF em Maio de 1989, José Afonso Baptista, consultor daquela organização internacional, afirma que o desenvolvimento das capacidades mentais de uma criança, se opera, sobretudo, antes dela entrar na escola e que a capacidade de aprendizagem das línguas, suporte indispensável para aquele desenvolvimento é máxima por volta dos 3 ou 4 anos de idade. Ora a grande maioria das crianças angolanas estão privadas de desenvolver ao máximo as suas potencialidades, com prejuízo evidente das crianças das classes mais desfavorecidas. Nesta fase, segundo este consultor, a criança pode aprender num ano, dez vezes mais do que um adulto.

Ainda de acordo com as considerações deste relatório, aos 4 anos, a estrutura geral da língua materna está adquirida. As crianças, que mudam de área geográfica, se se mudam antes dos 4 anos, adquirem as marcas linguísticas (fonéticas, sin-

táticas, prosódicas) do novo meio, mas se se mudarem depois dos 4 anos, manterão as características da região de origem. Logo, uma criança que, com 1 ou 2 anos de idade, perca os pais, mude de meio geográfico e linguístico e/ou seja integrada num meio linguístico diferente, sofrerá obviamente atrasos no seu desenvolvimento. E isto, por razões de ordem político-militar, acontece com um grande número de crianças angolanas. A maneira mais eficaz de as salvar é integrá-las no meio linguístico de origem. De notar a existência, já em 1989, de mais de um milhão de crianças órfãs, deslocadas de guerra, que o governo angolano procurava, já na altura, recolher em lares transitórios e definitivos.

3.3.1 Órfãos de guerra e plurilinguismo

O relatório, anteriormente citado, do perito da UNICEF, José Afonso Baptista, intitulado “A Educação na República Popular de Angola, situação de emergência” refere ainda, sobre este aspecto, uma história verdadeira, que constitui de facto um verdadeiro alerta para uma situação real que se vive até aos dias de hoje na República de Angola:

“Uma personalidade ilustre de Luanda, ao visitar um lar de transição na Província de Benguela, onde a língua nacional característica da região é o Umbundo, adoptou uma menina de dois anos que se lhe atirou aos braços. Dava assim o exemplo do caminho a seguir em relação a tantas crianças a quem a guerra ceifou os pais. Canjala deve o seu nome à terra onde nasceu e onde por causa da guerra, ficou órfã. O Umbundo é a sua língua materna.

Na sua nova família, Canjala foi sempre tratada com todo o carinho mas, durante algum tempo, a mãe adoptiva não entendia a filha nem a filha entendia a mãe. A família que a adoptou não fala Umbundo e Canjala não fala português. Logo, foram longos meses de incompreensão.

Chegou a altura de enfrentar a escola e Canjala foi matriculada na classe de iniciação, onde iria aperfeiçoar a Língua Portuguesa, em conjunto com outras crianças. Logo se verificou que as suas capacidades de aprendizagem não eram iguais às dos outros alunos. Inconscientemente Canjala temia o confronto com os companheiros. Tornou-se agressiva e a escola começou a tornar-se num tormento. Foi necessário repetir a classe de iniciação. Canjala frequentava em 1989 a 1.ª classe mas as dificuldades continuavam e, mais uma vez, foi condenada a repetir o ano.”

Segundo a interpretação do perito da UNICEF no seu relatório, o porquê desta situação deve-se ao seguinte:

No seu novo meio familiar encontrou de facto o carinho indispensável e as comodidades que certamente não teria na sua família de origem. Porém, faltou-lhe uma coisa importante: a sua língua materna, suporte indispensável ao desenvolvimento mental. O corpo continuou a crescer, mas o intelecto parou, infelizmente numa idade em que os atrasos são mais difíceis de recuperar⁴⁸.

3.4 O conceito de democratização no ensino e a utilização das línguas africanas na educação

De acordo com o referido numa publicação da UNESCO, em 1987, intitulada “As políticas de educação e de formação na África Subsahariana”⁴⁹ ao falarmos em democratização de ensino, não nos referimos apenas ao direito à educação. Mas à composição social do contingente escolar (equilíbrio na representação proporcional de classes e camadas sociais, de sexos, de regiões...), mas também das seguintes aceções:

⁴⁸ BAPTISTA, José Afonso (1989), *A Educação na RPA, Situação de Emergência* (relatório de consultas), UNICEF.

⁴⁹ VVAA (1987), *Les politiques de l'Éducation et de la Formation en Afrique Sub-Saharienne*, UNESCO, Paris.

- “– Conteúdos e valores de ensino/aprendizagem explícitos e implícitos, predominantes no sistema (currículo manifesto, currículo oculto, meios de ensino, práticas pedagógicas, etc.);
- Governo e funcionamento das escolas (órgãos e formas de gestão, relações intra-institucionais, entre pessoas e grupos) e às relações delas com as autoridades político-administrativas da educação (centrais, regionais, locais);
- Participação das forças e interesses sociais e culturais organizados, bem como dos grupos mais directamente implicados (professores, alunos, pais) na definição das políticas educativas;
- Relações de articulação do sistema educativo, tecnológico, social e cultural.”

No actual contexto e de uma forma sumária, indicámos os domínios e os parâmetros do conceito de democratização, sem no entanto focalizarmos os seus critérios.

No tocante à língua de ensino, poderemos ainda acentuar que a diversidade linguística da África Subsahariana complica consideravelmente o processo de ensino. Os linguistas identificaram mais de 1.250 línguas utilizadas actualmente naquela região, das quais apenas nove são faladas como primeira ou segunda língua, por 10 milhões, ou mais, de pessoas.

A resposta a este desafio por parte dos educadores africanos reflecte, quer os precedentes coloniais, quer um saudável pragmatismo. Se alguns dos países africanos estabeleceram como objectivos explícitos dos seus sistemas educativos a alfabetização numa ou mais línguas africanas, os efeitos conjugados da herança colonial e da relativa penúria de textos nas línguas vernáculas – para além das interpretações ligadas ao perigo de se acentuarem fenómenos de carácter tribal ou regional, com base na diversidade entnolingüística – levaram a maior parte desses países, como já tivemos oportunidade de dizer anteriormente, a adoptar, como língua oficial e de escolaridade, a da antiga potência colonial, e a introduzi-la como

língua de ensino nas escolas, a partir de um certo nível de escolaridade.

Ainda segundo a publicação acima referida, em 11 de 15 ex-colónias francesas e em cinco ex-colónias portuguesas, o ensino é feito na língua oficial, desde o primeiro dia da escola primária. Em contrapartida, em 13 de 15 ex-colónias britânicas, o ensino é iniciado numa ou mais línguas africanas e o inglês é aí ensinado como uma disciplina do currículo. Só mais tarde é introduzido como língua de ensino.

Embora a decisão de utilizar ou não uma língua africana para fins de ensino releve frequentemente do passado colonial, as opções possíveis dependem também do número de nativos que falam essa língua. Um estudo, sobre a política linguística seguida nas escolas africanas, demonstra inclusivamente que o factor numérico pesou na tomada de decisão nesta matéria. Em 21 países que utilizam uma ou mais línguas africanas, como língua de ensino nos primeiros anos de escolaridade, a língua africana mais falada constitui, no caso mediano, a primeira ou segunda língua utilizada por mais de 5 milhões de pessoas. Em 16 países, que utilizam uma língua europeia, como língua de ensino, o número de falantes é aproximadamente de dois milhões e meio de pessoas⁵⁰.

A política a adoptar, no que respeita à língua de ensino, se e quando deve ser utilizada a língua oficial ou uma língua africana, tem de ser decidida pelos governos africanos em função de imperativos políticos e económicos. Para a maior parte dos países africanos, um dos objectivos fundamentais do ensino primário é o de ensinar as crianças a lerem e falarem fluentemente a língua oficial. Isto pode constituir um factor de estabilidade política e de unidade nacional e, ao mesmo tempo, favorecer a consecução de objectivos económicos. No entanto, de um ponto de vista puramente pedagógico, considera-se

⁵⁰ *Ibidem.*

presentemente que há interesse na utilização da língua materna como língua de ensino, nos primeiros anos de escolaridade, mesmo quando o objectivo fundamental é o de escolarizar as crianças na língua oficial. A publicação da UNESCO de 1987, sobre as Políticas de Educação e de Formação na África Sub-Sahariana, refere ainda, que naquela altura, o estado de investigação revelava o seguinte:

“– A aquisição de uma segunda língua, tanto do ponto de vista oral, como da leitura, será mais fácil na medida em que se apoiar numa utilização consolidada de primeira língua;

– A aptidão para se exprimir numa segunda língua, adquire-se mais cedo do que a aptidão para a utilização como língua de estudo;

– As aptidões cognitivas adquiridas na escola transferem-se facilmente de uma língua para a outra, de tal modo que os conhecimentos adquiridos na primeira língua no quadro de programas de transição, não têm que ser reaprendidos na segunda língua. Deste modo, a maioria dos linguistas está de acordo, em que, mesmo quando o objectivo é o de utilizar no ensino uma língua diferente da materna, a política, pedagogicamente mais eficaz, consiste na utilização inicial da língua materna como língua de ensino, substituindo-a progressivamente pela língua oficial. Idealmente o estudo da primeira língua, como disciplina do currículo, deverá ser prosseguido logo que termine o período de transição;

– As vantagens de natureza pedagógica desta estratégia são ainda mais acentuadas durante um período de transição, quando os próprios professores não dominam bem a língua oficial, o que acontece actualmente em numerosas escolas primárias africanas;

– O custo eficácia desta política de ensino bilingue depende tanto da dimensão do grupo a instruir como do grau de heterogeneidade linguística existente em cada sala de aula. No Uganda, por exemplo, que é talvez um caso invulgar,

47% dos efectivos do ensino primário utilizam quatro ou mais línguas diferentes. Nesta circunstância, a única solução, que parece exequível, poderá residir no ensino em inglês desde o início. No entanto, a experiência levada a cabo no Estado de Rivers, na Nigéria, demonstra que é possível preparar manuais nas línguas maternas de inúmeros pequenos grupos linguísticos, se for essa a opção feita. As circunstâncias específicas de cada país são determinantes para o efeito.”

Já uma outra publicação da UNESCO intitulada “O que é a alfabetização?” refere-nos que a escolha da língua de alfabetização se torna por demais importante, para que se venha a obter a adesão de uma população a um programa de alfabetização.

Uma tal decisão, que assume um carácter tão técnico como político, é muitas vezes difícil de tomar. Face a um mosaico de línguas é preciso escolher uma única. Assim, por exemplo, a Nigéria tem perto de 400 línguas, a Indonésia 800 e a Índia mais de mil, mas a alfabetização é mais facilmente coroada de êxito, quando é feita em língua materna. Esta escolha, permite, por outro lado, desenvolver uma identidade cultural e comunitária.

Também é certo que o ensino de grande parte dessas línguas implica não só um grande volume de trabalho, exigido pela elaboração ou actualização de uma gramática e de uma transcrição. Acresce-se ainda o custo de investimento inicial para custear os manuais, abecedários, etc. Finalmente, do ponto de vista psicológico, as pessoas interessadas podem manifestar certas reticências, porque as “línguas estrangeiras”, em geral, dão mais facilidade de acesso a emprego nas cidades e a posições sociais mais cobiçadas. Em certos casos recorreu-se ao bilinguismo com uma primeira alfabetização em língua materna, seguida da aprendizagem em língua oficial⁵¹.

⁵¹ O QUE É ALFABETIZAR? (s/d) Paris, UNESCO – Departamento de informação do público, pp. 11-12.

Mas, em muitos países da África Subsaariana o principal problema não é o de começar a escolarização na língua africana, mas sobretudo, o de introduzir uma língua oficial, que actualmente um grande número de professores de ensino primário fala e escreve mal. Para remediar esta situação, é tão importante dispor de bom material didáctico como de processos eficazes de selecção e formação de professores. A utilização da rádio revela também comparativamente vantagem no ensino da língua, como foi demonstrado pelo sucesso obtido no Quênia, com o “Radio Language Arts Program” que possibilitou a introdução do Inglês nas escolas primárias das zonas rurais do país.

A Conferência de Harare em 1989⁵², ao debruçar-se sobre problemas de educação em África, evidenciou e recomendou a utilização das línguas africanas no ensino, uma vez que as mesmas constituíam a garantia de estabilidade e coesão da personalidade de base da criança. Esta mesma recomendação preconiza a adopção de políticas linguísticas coerentes, definindo claramente o estatuto dessas línguas e as modalidades de sua utilização no ensino, e também em outros domínios, nomeadamente na difusão da ciência e da tecnologia. Apesar disso foram poucos os países africanos que conseguiram ultrapassar o estágio de generalização e extensão da utilização das línguas nacionais a níveis superiores ao do ensino primário.

⁵² VVAA (de 28 de Junho a 3 de Julho de 1989), DECLARAÇÃO DE HARARE, Conferência de Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados da Planificação Económica dos Estados Membros de África (Conclusões e Recomendações).

Quadro 3.2 – Língua de ensino no 1.º ano da escola primária no período colonial (N.º de Países)⁵³

Ex-Potência Colonial	Utilização exclusiva da língua metropolitana	Utilização de uma ou mais línguas africanas
Bélgica	1	2
França	11	4
Grã-Bretanha	2	13
Portugal	5	0

Fonte: UNESCO/Políticas de Educação e de Formação na África Sub-Sahariana (1987).

Recomendou-se igualmente que as autoridades nacionais competentes elaborem e implementem programas e pesquisas linguísticas e psico-linguísticas e que as universidades, as academias e outros organismos nacionais competentes na matéria empreendam a transição e o enriquecimento das línguas nacionais.

Um princípio universal, informa-nos que o melhor veículo de ensino é sempre a língua do aluno. Mas é importante reafirmar que a utilização das línguas maternas e/ou nacionais, colocam diversos problemas que não poderão ser negligenciados e assentam, entre outros, em domínios linguísticos, sócio-políticos, culturais, pedagógicos, técnicos e económicos, que conduzem à necessidade de pesquisas aprofundadas e à formulação de políticas claras e coerentes.

⁵³ Como podemos analisar, Portugal foi a única ex-potência colonial, que não efectuou qualquer experiência pedagógica, utilizando línguas africanas no ensino oficial. Por outro lado a fonte da UNESCO acima referenciada, não diz quais os países a que corresponde a actual situação vivenciada, nem no caso da Bélgica que língua metropolitana foi utilizada. O quadro apenas nos faz referência às ex-potências colonizadoras. No entanto, e para o caso específico da Bélgica, podemos seguramente afirmar que foi o francês, que é língua oficial da República Democrática do Congo (Ex-Zaire), e não o flamengo.

3.5 O papel das línguas africanas no desenvolvimento

Com base nas recomendações da Conferência de Harare e, posteriormente, no seguimento da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jontiem, na Tailândia, de 5 a 9 de Março de 1990, teve lugar em Luanda, de 22 a 27 de Julho de 1991, uma Mesa Redonda subordinada ao tema “Educação para Todos”, que procurou alcançar os seguintes objectivos:

- identificar e analisar as necessidades educativas fundamentais;
- delinear uma política clara de desenvolvimento de uma educação de base;
- definir o quadro e os conteúdos das acções a realizar durante a década de 90;
- elaborar propostas para a definição de instrumentos operacionais que permitam a concretização de um Plano de Acção Nacional para a Educação de Base.

No final dos trabalhos, os participantes adoptaram uma declaração sobre “Educação para Todos” e, dada a importância atribuída àquele documento, os participantes na Mesa Redonda propuseram que o mesmo fosse levado á apreciação dos órgãos de soberania do País (Conselho de Ministros e Ex-Assembleia do Povo).

Nesse documento, de entre as linhas de força que constituíam uma proposta para o desenvolvimento de uma “Educação de Base para Todos”, destacavam-se os seguintes dois pontos, de cabal importância, analisados, naturalmente, no contexto deste trabalho de investigação:

“... afirmar a importância da utilização das línguas africanas na educação; e “... dinamizar e reforçar a interacção entre a escola e a comunidade;”

Vejamos ainda outros exemplos de recomendações saídas sobre esta mesma matéria:

“... penso que é necessário o mais alargado possível debate de ideias, o mais amplo possível movimento de investigação, dinamização e apresentação pública de todas as formas culturais existentes no País, sem quaisquer preconceitos de carácter artístico ou linguístico.”⁵⁴

Agostinho Neto

“... intensificar e melhorar a qualidade do ensino de iniciação com realce para:

- Os estudos sobre utilização das línguas maternas na articulação com o ensino do português.”

*Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico-Social de 1981-1985*⁵⁵

Mas, se por um lado, o sector da Educação vinha dando pouca importância à problemática das línguas africanas no ensino, já o sector da cultura, vocacionado para a defesa dos valores patrimoniais nacionais, apelava frequentemente para a utilização das mesmas, não apenas como meio de ensino, mas também como matéria de ensino. E é assim que de 23 a 27 de Setembro de 1991, no quadro do programa da UNESCO sobre o “Décenio Mundial para o Desenvolvimento Cultural”, se realizou, em Luanda, o Colóquio “Línguas Nacionais e Desenvolvimento”, organizado pelo Instituto de Línguas Nacionais, com a participação diária de cerca de cem especialistas e interessados nacionais e estrangeiros, provenientes de vários sectores⁵⁶.

⁵⁴ NETO, Agostinho (1979), *Sobre a Cultura Nacional*, Luanda, Cadernos Lavra e Oficina/UEA, p. 15. Discurso proferido pelo Dr. Agostinho Neto, Presidente do MPLA-Partido do Trabalho, da República Popular de Angola e Presidente da Mesa da Assembleia Geral da União dos Escritores Angolanos, na cerimónia da tomada de posse do corpo dirigente da U.E.A, para o biénio 1979/1980, realizada a 8 de Janeiro de 1979.

⁵⁵ VVAA (1980), *ORIENTAÇÕES FUNDAMENTAIS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO-SOCIAL DE 1981/1985*, *Conclusões do 2.º Congresso Extraordinário do MPLA-PT*, Luanda, DIP.

⁵⁶ De realçar que neste período, havia um Ministério da Educação e um Ministério da Cultura, dirigidos por dois titulares, com políticas aparentemente distintas em relação ao papel das línguas africanas de Angola.

Os trabalhos abordaram as seguintes áreas inter-sectoriais: Saúde, Educação e Cultura, Agricultura e Pecuária, Comunicação Social e Justiça, tendo-se verificado um consenso à volta das seguintes questões:

- I. Necessidade de se definir uma política linguística clara, com conseqüente tomada de medidas para a execução de tal política em termos de meios humanos, materiais e financeiros;
- II. Necessidade de utilização das línguas africanas com vista à afirmação da identidade cultural angolana;
- III. Necessidade de associar toda a população no processo de desenvolvimento, com o uso das línguas maternas;
- IV. Reconhecimento da importância psicológica e pedagógica das línguas maternas;
- V. Necessidade de haver um mesmo meio de comunicação entre administradores e população.

No final dos trabalhos e tendo em conta as ideias gerais acima referidas, os participantes recomendaram:

- a) Na área da saúde:
 - facilitar o contacto directo entre técnicos de saúde e o paciente através da utilização das línguas africanas;
 - realizar e divulgar documentos técnicos e informativos em línguas africanas;
 - que a informação relativa à utilização dos medicamentos seja redigida também em línguas africanas.
- b) Na área da Educação e Cultura:
 - introdução das línguas africanas no Ensino de Base como meio de ensino;
 - que se discuta amplamente o ante-projecto sobre a introdução das línguas maternas no ensino, documento elaborado pelo INIDE (Instituto Nacional de Investigação e de Desenvolvimento da Educação) com a colaboração do Instituto de Línguas Nacionais;

- que as línguas africanas sejam aplicadas nos centros de dinamização cultural, na literatura e no teatro;
 - que a alfabetização seja funcional e que nas zonas rurais se faça exclusivamente em línguas africanas;
 - incentivar os angolanos, que tenham como língua materna o português, na aprendizagem de línguas africanas.
- c) Na área da Agricultura e Pecuária:
- reactivação da revista “Campo” em línguas africanas de modo a ser melhor compreendida pelos trabalhadores do campo;
 - introdução e tradução de documentos técnicos em línguas africanas, para aumentar a produção e modernizar a agricultura e a pecuária.
- d) Na área da Comunicação Social:
- que o Ministério da Informação (hoje da Comunicação Social) crie um maior espaço nos meios de difusão massiva em línguas africanas;
 - que se atenda à valorização do jornalista na área das línguas africanas;
 - que se estimule a criação de jornais em línguas africanas.
- e) Na área da Administração e Justiça:
- que se coloque à disposição os documentos administrativos pertinentes, que lhe permitam exercer os seus direitos e deveres de cidadão;
 - que a reinstalação das instituições jurídicas tradicionais a nível dos bairros, comunas e municípios, seja reactivada de modo a tornar funcional o uso do direito consuetudinário;
 - que as mensagens administrativas e políticas nos meios rurais sejam feitas em línguas nacionais africanas;
 - que se preveja como condição de admissão a determinados cargos públicos e administrativos o domínio da língua africana da área de actuação.

A propósito das conclusões desta Mesa Redonda, gostaríamos de, neste contexto, referirmo-nos às considerações avançadas pelo Professor Doutor Adriano Moreira, num colóquio, realizado na Universidade dos Açores, intitulado “Portugal e Relações Transatlânticas”, realizado entre 27 e 29 de Outubro de 1997, em que este respeitável catedrático, através de uma comunicação a que chamou “A Unidade Linguística, o Pluralismo Cultural, a Convergência Estratégica” afirmou o seguinte:

“ ... A língua e a tradição portuguesa continuam qualitativamente dominantes no património cultural brasileiro, mas este inclui contribuições ameríndias, africanas, italianas, alemãs, japonesas, cujo sincretismo lhe dá especificidade. Por isso, continua a ser importante que as nossas Faculdades de Letras, ou de Ciências Humanas, com réplica no Brasil, não descurem a autonomia e aprofundamento de estudo da evolução cultural de cada um dos países, contribuindo para evitar ou atenuar alguns conflitos de interesses. O mesmo se dirá, com mais urgência, dos restantes países de expressão oficial portuguesa, porque ali é mais complexo o património cultural, mais exigente de cuidados a implementação da língua, mais instante a atenção devida às culturas locais. Tivemos e extinguimos por fundamentalismo anticolonial mal orientado, um Instituto de Línguas Africanas e Orientais, que fez um trabalho importante, integrado no Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa. Poderá tentar-se a justificação de tão prejudicial medida, adoptando a infeliz pergunta, algures formulada sobre «qual é a sabedoria de tentar preservar línguas que estão em processo de extinção», uma dúvida baseada num limitado conceito do património comum da humanidade. Ao contrário, aderimos ao conceito segundo o qual é um empobrecimento deixar desaparecer línguas, ou ignorar línguas, sem as quais não se preserva a herança cultural dos povos.

Se queremos dignificar, fortalecer, expandir a Língua Portuguesa e os valores objectivos internacionais que transporta,

entre povos que oficialmente a adoptam, devemos corresponder com o interesse, a dignificação, o aprofundamento do saber das línguas desses povos que acrescentam o património próprio com a nossa contribuição, que enriquecem o nosso património quando aprofundamos a capacidade de entender. E assim alargamos a possibilidade de transformar em comuns, os centros de investigação e de formação, tecendo as solidariedades que finalmente podem ter expressão significativa nos órgãos de diálogo, cooperação e decisão que se multiplicam neste mundo globalizado, mas atento às identidades culturais e aos seus interesses.”⁵⁷

4. Em síntese

Com base no exposto neste capítulo, podemos verificar que, na consciência da sociedade civil, a necessidade de se utilizar as línguas africanas em Angola, como factor de desenvolvimento económico, social e cultural, em cooperação com a Língua Portuguesa, começa a ganhar corpo. Paralelamente à consciência da necessidade de criação da Unidade Nacional, nasce também a consciência da diversidade cultural. Unidade na diversidade com atendimento às diferenças culturais dos angolanos.

*“O interesse e respeito pelas culturas específicas dos povos que oficialmente adoptaram o português, ou cultivaram os valores da cultura portuguesa que internacionalizamos, implica o interesse português pelas suas línguas, pela sua criatividade, pela expressão da sua personalidade. Por muito que se tenha delapidado a estrutura que existiu, é de interesse inadiável recuperar as capacidades que sobrevivem, para voltar a ocupar um espaço cultural e científico que nunca houve motivo para abandonar”.*⁵⁸

⁵⁷ MOREIRA, Adriano (1997), *A Unidade Linguística, o Pluralismo Cultural, a Convergência Estratégica*, intervenção na Universidade dos Açores a 29 de Outubro de 1997, no colóquio Portugal e as Relações Transatlânticas, pp. 11-12.

⁵⁸ MOREIRA, Adriano, *As línguas africanas e orientais*; Diário de Notícias, 29 de Julho de 1997; Opinião, p. 11.