

O BILINGUISMO COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO  
METACOGNITIVO E METALINGUÍSTICO

MARIA de FATIMA SEQUEIRA

Universidade do Minho

A leitura é um processo activo de construção de significado a partir da informação contida nos signos linguísticos. O modo como a criança interpreta esses signos e constrói o seu significado varia com as suas competências linguística, cognitiva e afectiva. Assim, existe na criança um período sensível à aquisição da leitura que coincide com uma maturação linguística a nível fonológico isto é, ela adquiriu o sistema sonoro da sua língua; a nível lexical ela possui um desenvolvimento vocabular que lhe permite diferenciar objectos e situações mais comuns no seu quotidiano e a nível sintáctico ela consegue entender e emitir frases que a sua gramática lhe permite. A nível cognitivo a criança tem de possuir certas capacidades cognitivas que lhe permitam integrar o processo activo de leitura que consiste em procurar a informação, seleccioná-la, relacioná-la, organizá-la, armazená-la e saber onde e como procurá-la em caso de necessidade. Da competência afectiva faz parte o desejo que a criança tem em aprender a ler resultante duma curiosidade natural em face do livro, da revista, dos textos de parede, dos anúncios, da Televisão, etc.

Se por um lado estes requisitos antecedem a leitura, não há dúvida que a Leitura os vai exercitar e do seu exercício resulta um desenvolvimento global da criança.

No caso da criança bilingue a aprendizagem da leitura vai exigir desta uma elasticidade mental que se vai reflectir nas suas capacidades metacognitivas e metalinguísticas.

De facto há estudos que apontam para uma correlação entre o bilinguismo, uma capacidade superior em formar conceitos, uma facilidade em entender a arbitrariedade do signo linguístico etc.

Como a leitura depende em grande parte do desenvolvimento daquelas capacidades a criança bilingue tem fortes possibilidades de aprender a ler mais cedo e com mais êxito.

BILINGUALISM AS A FACTOR OF METACOGNITIVE  
AND METALINGUISTIC DEVELOPMENT

Reading is an active process of meaning elaboration based on the information within linguistic signs. The way the child interprets those signs and builds its meaning depends on his linguistic, cognitive and affective competence. So, there is a time when the child is responsive to the acquisition of reading parallel with a linguistic maturation at a phonological level, i.e., he has acquired the sound system of his language. At a lexical level he shows a vocabular development which enables him to differentiate objects and situations most frequent in his everyday life. At a syntactic level he can understand and produce sentences made possible by his grammar. At a cognitive level, the child must have certain cognitive capacities which allow him to fit the active process of reading. This consists in looking for information, selecting it, relating it, organizing it, storing it and knowing where and how to look for it, if needed. In his affective competence lies the child's need to learn how to read and this comes from a natural curiosity in view of the book, magazine, wall papers, advertisements, TV, etc.

If on one hand these conditions precede reading, on the other hand there is no doubt that Reading will be an exercise and that exercise will result in the child's global development.

In the bilingual child, learning how to read will demand from him a mental flexibility which will become evident in his metacognitive and metalinguistic capacities.

There are in fact studies which point out to a correlation between bilingualism and a superior capacity to form concepts, a facility in understanding the arbitrariness of linguistic sign, etc.

Since reading depends much on the development of those capacities, the bilingual child is likely to learn earlier and more successfully how to read.

Embora o termo bilinguismo seja vulgarmente utilizado dentro de uma amplitude de gradações do fenómeno do entender e comunicar em duas línguas, ele será definido aqui como a capacidade escrita e oral

de funcionar satisfatoriamente em dois sistemas linguísticos. Dir-se-á que o indivíduo bilingue possui uma matriz que representa aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e pragmáticos respeitante a dois sistemas linguísticos. Embora o desenvolvimento desta matriz resulte de factores cognitivos e linguísticos, a sua aplicação a mais de um sistema linguístico provoca por outro lado um maior desenvolvimento daqueles factores. De facto a criança que cresce num ambiente bilingue encara constantemente o fenómeno de interferência de duas línguas. Para resolver esse conflito ela tem de adoptar diferentes estratégias que a ajudam a superar as dificuldades encontradas. Assim, para resolver o problema de interferência interlingual a criança desenvolve uma estratégia especial de atenção à inconsistência do uso de regras ou à falta de aderência do input verbal a determinado sistema de leis linguísticas. Ela tem de aprender a distinguir dois sistemas de leis linguísticas diferentes e para isso deve atender principalmente a aspectos consistentes das duas línguas (Ben-Zeev, 1977).

Tendo em conta que a criança monolíngue adquire a sua linguagem aventurando inferências e testando hipóteses que a vão ajudando a construir as suas próprias leis linguísticas, podemos entender que a criança bilingue se encontra numa situação privilegiada para desenvolver inferências de regras. Perante a constância em verificar que para um mesmo referente há dois símbolos, a criança bilingue aprende com mais facilidade que o signo linguístico não tem significado intrínseco mas sim arbitrário. Do mesmo modo, sentindo-se forçada a procurar alternativas para exprimir uma ideia, um conceito, ou para interpretar dados recebidos, ela adquire maior maleabilidade do que a criança monolíngue em testar hipóteses de aquisição de linguagem quer no aspecto lexical quer no aspecto de regras sintáticas. Para inferir regras sintáticas a criança bilingue utiliza um sistema mais amplo e mais rápido de processamento de informação que comporta rejeições, alternativas existentes ou novas construções.

Vários estudos confirmam esta posição ( Peal & Lambert,1962, Ianco-Worrall 1972,Ben-Zeev 1977,Tunmer & Myhill 1984,citado por Titone,1985).

Num estudo com crianças bilíngues de 10 anos funcionando em Francês e Inglês,Peal e Lambert concluíram que o seu grupo de crianças bilíngues alcançou uma mais alta classificação em testes de desenvolvimento intelectual do que um grupo equivalente de crianças monolíngues.Também Ianco-Worrall,comparando um grupo de crianças de 4 a 9 anos falando Afrikaans e Inglês ,com um grupo monolíngue,concluiu que o grupo bilingue era mais capaz de entender a palavra como um signo arbitrário.Por outro lado e num estudo efectuado por Ben-Zeev (1977) em Israel e Estados Unidos,vários testes de desenvolvimento cognitivo e particularmente linguístico foram aplicados a crianças bilíngues e monolíngues sendo os resultados altamente confirmativos das hipóteses de que a criança bilingue está mais apta a reorganizar as suas percepções,a entender a arbitrariedade da palavra e da estrutura sintáctica.

Renzo Titone que tem dedicado grande parte da sua vida académica a decifrar problemas de bilinguismo,considera também que o verdadeiro bilinguismo influencia positivamente as capacidades metacognitivas e metalinguísticas isto é a facilidade em manipular mecanismos do pensamento e conceitos e funções da linguagem.(Titone,1985).

Porque habitualmente é em idade escolar que o bilinguismo se manifesta e porque muitas vezes se detectam casos de insucesso escolar entre crianças,filhas de emigrantes,surge-nos a pergunta sobre a relação entre o bilinguismo e a aprendizagem da leitura.Esta requer da parte da criança,uma actividade de construção do significado do texto que passa pela identificação de símbolos gráficos pela tradução de letras em sons e pela manipulação de estruturas mais avançadas de comportamento da língua.Esta actividade linguística pressupõe

um desenvolvimento cognitivo que possibilita seleccionar, diferenciar e classificar para chegar ao conceito de letra, e para a traduzir num ou mais sons; relacionar parte/todo, classificar, seriar e ordenar para entender composições de palavras e frases, seguir a direcção do texto escrito e compreendê-lo. Quer o desenvolvimento cognitivo quer o linguístico que dele advem funcionam como requisitos para a aprendizagem da leitura que se processa através duma estratégia de previsão e antecipação do texto. Assim, durante o processo de leitura a criança formula hipóteses respeitantes à decifração fonológica, sintáctica ou semântica e procura testá-las durante o acto de ler, usando pistas de contexto. Se a criança entender o texto continua com a estratégia escolhida, se houver um obstáculo à compreensão ela imediatamente procura no leque de alternativas um caminho para reformular hipóteses e testá-las novamente. É evidente que este mecanismo de utilizar a sua experiência linguística e cognitiva para activamente ir decifrando os aspectos impressos da linguagem, requer um esforço da parte da criança que vai reverter, pela prática do seu exercício, num aperfeiçoamento das suas capacidades linguísticas e cognitivas. No caso da aprendizagem da leitura numa só língua esta reciprocidade só tem lugar bastante mais tarde, quando a criança atingiu já uma automatização na leitura, mas se a criança bilingue for iniciada na leitura em duas línguas, o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo (estimulado pela sua situação de bilinguismo) vai favorecer a aquisição dos mecanismos de leitura bilingue e esta, por sua vez, desenvolverá fortemente aquelas capacidades da criança.

A investigação que tem sido feita à volta deste tema e da aprendizagem precoce da leitura levou alguns investigadores, nomeadamente Renzo Titone, professor de psicolinguística na Universidade de Roma a considerar que a leitura bilingue, precoce, isto é efectuada nos Jardins de Infância tem uma forte influência no desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Para isso Titone dirige um "Projecto

italiano de investigação sobre alfabetização bilingue precoce"(Titone, 1983, 1985) cujos resultados serão conhecidos no final de 1985. Os objectivos desta investigação visam verificar:

- 1) a eficácia da aprendizagem simultânea da leitura em duas línguas a partir dos 4 anos de idade;
- 2) a correlação entre a alfabetização precoce e o desenvolvimento do bilinguismo;
- 3) a correlação entre a alfabetização bilingue precoce e o desenvolvimento cognitivo;
- 4) a correlação entre alfabetização bilingue precoce e a eliminação das deficiências cognitivas e linguísticas nos filhos de emigrantes ou decamadas desprotegidas da sociedade.

Em relação a este assunto convém não confundir duas correntes que têm norteado a aquisição da linguagem nos aspectos de Leitura/escrita. Por um lado há investigadores que preconizam a aprendizagem precoce da leitura (Doman, 1964, Durkin, 1966, Cohen, 1977, Soderbergh, 1977 etc.), por outro lado, e mais recentemente com a ênfase cognitivista no ensino/aprendizagem uma nova tendência se manifesta chamando a atenção para a necessidade de adaptar o processo de leitura ao desenvolvimento natural da criança e para a existência de requisitos cognitivos e linguísticos que existem com maior ou menor clareza na fase operatória da criança (Almy, 1966 Devries, 1974, Sohns 1974, Raven, 1974, Gallagher, 1976, 1977, Miller-Jones, 1981, Sequeira, 1982 etc.)

Parece-nos que, à medida que se conhece melhor o processo de leitura maior correlação se pensa que deve existir entre os mecanismos intervenientes nesse processo e o próprio processo de aprendizagem da criança. Fazendo portanto a análise do processo de leitura chegaremos hoje à conclusão de que a criança necessita de estar pronta para entrar nesse processo. É evidente que esta teoria parece não estar de acordo com a ênfase de leitura precoce evidenciada na defesa

do bilinguismo, que por seu lado parece basear-se na teoria de aprendizagem de leitura antes da fase operatória. No entanto, na situação de bilinguismo já existe um desenvolvimento precoce das estruturas mentais da criança provocado por essa situação e que vai permitir um acesso mais rápido ao processo de aprendizagem da leitura bilingue. Também esta leitura, pelo esforço que exige, e pela escolha de estratégias que impõe vai desenvolver os factores cognitivos e linguísticos necessários. Assim preconizamos a leitura precoce somente na situação de bilinguismo.

Concluimos portanto que as crianças bilingues possuem uma maior capacidade para a aprendizagem da leitura, entendem mais facilmente a arbitrariedade do Signo linguístico, encontram mais facilmente a estrutura profunda da língua, têm uma visão mais analítica das regras sintácticas, dão respostas de tipo conceptual em testes de associação, o que revela uma propensão especial para analisar estruturas, reorganizar material linguístico, em suma reflectir sobre a língua, exercer uma actividade metalinguística.

Estes factores linguísticos têm como suporte factores cognitivos de discriminação, de classificação, de inclusão de classe, de transformação, que vão permitir reconstruções de estruturas por assimilação e acomodação de conceitos, impondo assim uma actividade metacognitiva. Estas conclusões devem servir de suporte para reflexões mais amplas sobre o papel da educação bilingue na formação duma mentalidade aberta a aceitar e conseqüentemente resolver problemas entre culturas, pessoas e nações, e nomeadamente ajudar os filhos dos emigrantes a preservar a sua competência linguística, identificando duas línguas e duas culturas como valorativas da sua própria personalidade.

#### BIBLIOGRAFIA

Almy, M. Young children's thinking and the teaching of reading. In Rudell, Ahern, Hartson and Taylor (Eds.)

- Resources in Reading-Language Instruction. N. Jersey: Prentice-Hall, 1974.
- Ben-Zeev, Sandra, The influence of Bilingualism on Cognitive Strategy & Cognitive Development, 1977, 48, 1009-1018.
- DeVries, R. Relationships among Piagetian, IQ, and achievement assessments. Child Development, 1974, 45, 746-756.
- DeVries, R. Early education and Piagetian theory: applications versus implications. In Gallagher and Easley (Eds.). Knowledge and Development (vol. 2). New York: Plenum Press, 1978.
- Gallagher, J. Problems in applying Piagetian theory to reading or see Jean run. Unpublished manuscript. Temple University, 1977.
- Miller-Jones. A study of the cognitive and linguistic prerequisites for beginning reading. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Massachusetts, 1981.
- Raven, R. J., Salzer, R. T. Piaget and reading instruction. In Rudell, Ahern, Hartson and Taylor (Eds.). Resources in Language Instruction New Jersey: Prentice-Hall, 1974.
- Sohns, M. A comparison between certain Piagetian logical Thinking tasks and the subtraction ability of first, second and third grade children. Dissertation Abstracts International, 1974, 34. (7-A), 4091.
- Ternes, J. Piagetian conceptualization of visual spatial aspects of reading. Dissertation Abstracts International, 1974, 34 (12-B, Part 11), 6226.
- Titone, R., L'apprentissage précoce de la lecture dans deux langues, Perspectives, 1985, 53, 77-96.
- Sequeira, M. F., A study of the cognitive prerequisites for beginning reading in portuguese, Doctoral Dissertation, University of Massachusetts 1982.

#### DEBATE

JOSE KATUPHA. O problema sobre o bilinguismo é um problema com que nos confrontamos em África, nós que escolhemos a língua portuguesa como a língua de comunicação oficial. Portanto as nossas crianças os nossos adultos confrontam-se no seu dia-a-dia, quer na escola, quer na vida diária fora da escola, na vida profissional, com o problema do bilinguismo.

Mas a questão importante que eu gostaria de pôr aqui e dá uma espécie de contribuição a este trabalho, que acho muito relevante, apesar de em Moçambique a problemática tal como é estipulada aqui,



a nível da aprendizagem da leitura, não ser o problema mais relevante. Lá o problema é mais a um nível inferior que é o da aprendizagem da língua portuguesa. Queria assim salientar dois aspectos principais:

Em estudos de bilinguismo costuma-se sempre subdividir a questão do bilinguismo: bilinguismo subordinado e bilinguismo coordenado. Mas o mais importante na nossa realidade é a questão do bilinguismo vertical ou horizontal. E por isso, quero dizer que o bilinguismo horizontal entender-se-ia pela capacidade de um indivíduo se expressar em duas línguas geneticamente parentes, e o bilinguismo vertical seria aquele em que um indivíduo se expressa em duas línguas geneticamente diferentes. É o caso de Moçambique... Em termos gerais, aliás em termos comuns, entende-se por bilinguismo a capacidade de um indivíduo falar numa das línguas africanas e o português. Como vou ter oportunidade de mostrar a seguir, esse bilinguismo não existe em Moçambique. O problema consiste em saber se há uma metodologia de abordagem do ensino da leitura tomando como ponto de partida estes dois aspectos do bilinguismo e se a senhora encontrou alguma diferença, por exemplo, numa situação como a seguinte. Imaginemos o filho ou a filha de um emigrante que não fala o português e que chega pela primeira vez aqui (os pais também não falam o português). Quais são as dificuldades de aprendizagem da leitura que esta criança vai ter em comparação com a filha ou o filho de um emigrante espanhol? Se há alguma investigação nesta área. Obrigado.

FÁTIMA SEQUEIRA .A minha experiência aponta para o facto de que talvez seja mais difícil uma pessoa ser bilingue em duas línguas parecidas do que em duas línguas opostas. Eu tive a experiência não a nível de crianças pequenas mas a nível, por exemplo, de leitorado. Eu fui leitora durante seis anos e sentia que, por exemplo, os espanhóis que queriam aprender o português tinham mais dificuldade

em separar as duas línguas. Em Portugal, não existe método nenhum que eu conheça, a nível de escola, para obviar esses casos de crianças que vêm. Em decreto existe mas não existe efectivamente. Por exemplo, cá em Lisboa, sei que há um projecto subsidiado pela Gulbenkian com caboverdianos dos arredores de Lisboa e que acho que é um projecto bastante bem feito e que está a ter bastante sucesso. As hipóteses que aventurei aqui acho que servem para pensar o seguinte: o bilinguismo não é um obstáculo ao sucesso escolar. Portanto, quando nós dizemos que os filhos dos emigrantes, por exemplo, em França, nos E.U.A., na Alemanha têm insucesso escolar por causa do bilinguismo, isso não é verdade. Por conseguinte o problema, sob este ângulo, teoricamente está resolvido. O que acontece é realmente a tal situação de antipatia por uma língua, antipatia por uma cultura. Gera-se uma atitude para com uma cultura que se acha subserviente de outra. Nos Estados Unidos onde vivi durante alguns anos, notei que havia filhos de emigrantes que punham completamente de parte a língua portuguesa. Tinham quase vergonha de a falar. Portanto, primeiro há que resolver os problemas económicos, os problemas de diferença de culturas, o problema de uma falta de atitude positiva para com a sua própria cultura porque não há dúvida de que o fenómeno teórico do bilinguismo não é obstáculo ao sucesso.

PAIVA BOLÉO . Conhece certamente o trabalho de Olga Gonçalves, não é verdade? Mas talvez outros não conheçam. A Olga Gonçalves fez um trabalho intitulado "Este verão o emigrante "lá-bas"". Quer no aspecto literário quer no aspecto linguístico tem bastante interesse porque até parece que há ali muita incorrecção no livro dela, porque mete numa exposição logo os diálogos. De maneira que é um livro que tem muito interesse, que tem novidade. E ao mesmo tempo tem um interesse linguístico porque mete muitos francesismos no meio. E além disso tem um aspecto psicológico: as queixas ou as dificuldades que apresentam

os nossos emigrantes...Lá venho eu com as indicações bibliográficas. ...Mas vem a propósito.Não é porque seja uma monomania bibliográfica,de maneira nenhuma.Tanto mais que aqui o assunto interessa-me de um modo especial,visto que sabem que me ocupei justamente do "futuro" e tem muito que se lhe diga,sobretudo se fizermos - e é a observação que não quis fazer de manhã porque vim principalmente para ouvir gente nova - ( se fizermos) mais,mesmo no ensino, mais linguística comparada.Felizmente agora já se comparam línguas;mas ainda sou do tempo,quando presidia a Exames de Estado,em que havia professores que nunca recorriam à língua materna,quando hoje tem de se ensinar uma língua estrangeira,por exemplo o francês,recorrendo com frequência à comparação com a língua materna.Haja em vista o que se passou nos tempos do passado.Quando eu presidia aos exames de aptidão,interrogava em francês.E quando ao fim exigia a alunos com sete anos de francês que me explicassem qual era a diferença entre o Pretérito Perfeito Composto em português e o "Passé Composé" em francês punham-se a olhar para mim.Ao fim de sete anos (de francês).Não sabiam a diferença de emprego.Só queria lamentar-me de não ter podido assistir...Mas o tema era realmente com muito interesse.

CARMO SALIDO.Julgo que o bilinguismo na realidade é uma abstracção. Não existe.Pois a realidade é que há lugares em que há línguas "superiores" e línguas "inferiores",sabendo todo o mundo que as línguas são todas iguais.Por exemplo,tenho comprovado que aqui em Portugal (não vou falar da Galiza de que depois falarei ) inclusivé em determinados sectores - vou dizer uma barbaridade mas penso que devo falar claro - pensam que é superior falar em inglês,em francês, ou em espanhol inclusivé.Estive em vários congressos em que os próprios portugueses falavam entre eles em inglês,em alemão,menos em português.E tinha que ser eu que lhes dissesse:"Por favor,porque estás falando em alemão,porque não falas em português com o teu colega?"

Eu apresento esta problemática porque é o que se passa no meu país e penso que relativamente ao termo bilinguismo, ainda que seja um disparate, há que ter um pouco de prudência. Porque às vezes com os progressos de bilinguismo na Galiza - ali tudo vive o bilinguismo - estão ajudando, desde uma oficialidade, a considerar inferior uma segunda língua. Então isso parece que é uma política de proteccionismo absurda, estúpida, que pode levar a consolidar oficialmente uma situação de diferença a respeito de duas línguas que devem ser exactamente iguais. Por isso o termo bilinguismo sem citar-se as teses clássicas de diglossia, penso que é um termo que pode inclusive provocar, por parte de um governo que não esteja interessado pelas minorias ou pelos colonizados, que se dê uma espécie de status político oficial e que daí não se possa passar. Eu penso que há línguas consideradas "superiores" e línguas consideradas "inferiores" (entre aspas, insisto), quando a realidade linguística é muito diversa. Mas o conflito linguístico está sempre associado a uma realidade económica. Concretamente na Galiza - vai ser duro dizer isto aqui - há uma espécie de prevenção contra o português, porque lamentavelmente, por desgraça, os portugueses que vêm para a Galiza são pobres, são humildes. Vêm ali buscar trabalho. São explorados duramente. Então é duro mas é a realidade. Claro, são inferiores porque são pobres. Eu vejo este conflito a respeito do português ou do espanhol, que eu apresento aqui, e que num futuro muito imediato pode apresentar-se este problema se não houver mais fronteiras. Eu vejo pela T.V., pela Rádio e todo o mundo que vai à Galiza procura falar mal espanhol. Seria então interessante que, por parte dos portugueses, levassem à consciência, nas escolas, que devem falar português, que o português é o seu idioma e não devem passar a outros sistemas linguísticos quando cruzam uma fronteira artificial.

FAIVA BOLEÃO. Mas certamente conhece a tese da licenciatura da minha

antiga aluna Maria de Fátima Matias sobre o bilinguismo e níveis sociolinguísticos de uma região alentejana e o que é mais interessante também de Olivença.

Ora talvez tenham conhecimento de que dentro de dias se vai realizar em Olivença um Congresso para o qual me convidaram. Mas mandei dizer que não podia ir. É esta minha antiga aluna, que ensina na Universidade de Aveiro, fez inquéritos em Olivença.

Então não é a Universidade e o Ayuntamiento, organismo político, que vão realizar agora um Encontro com dois temas: as influências mútuas do português e do espanhol e dar vida nova ao português em Olivença?

Isto, aqui há dezenas de anos não se acreditava. As questões que tivemos com Olivença e agora o português voltou a ter interesse em Olivença. Essa minha aluna contou-me que uma pobre mulher, que serviu de sua informadora, se aproximou mais dela e lhe disse: "A senhora sabe o que eu mais desejaria na vida?" (O que é que a D. Maria de Fátima havia de imaginar. Ter uma casa ou ter algum dinheiro.) "Era falar o espanhol e o português sem misturar uma língua com a outra." Isto é espantoso.

Ora esta informação, que ela me deu, relacionei-a com uma outra que me deu uma antiga aluna minha que vive em Macau. Ela casou com um português que está lá em Macau, e tem-se ocupado com o português do Oriente. Já estive em Goa. Já estive em Malaca. E disse-me esta coisa espantosa. Disse-me que já pouca gente fala o português em Goa, mas quem fala coloca-se logo num nível social superior. De maneira que o mesmo está a suceder em Olivença. Se me viessem dizer ou nos viessem dizer a nós, há vinte anos, o que se vai passar em Olivença, nós não acreditávamos. Um organismo político, uma Câmara Municipal, uma Universidade, realizarem um Encontro com estes dois temas. Mandeí dizer que não podia lá ir, mas estava presente através de três teses de licenciatura que eu orientei: a de D. Maria José de

Moura Santos, a de D. Clarinda Maia, que está ali a presidir à sessão, sobre o Sabugal e agora também (agora quer dizer há um ano e tal) a de D. Maria de Fátima Matias com um trabalho muito interessante, inclusivamente de Olivença.

De maneira que talvez fossem úteis estas informações. Isto não é uma mania bibliográfica, é porque veio a propósito falar de Olivença. É um caso tão extraordinário que me pareceu digno de menção. E tudo o que seja estudar a projecção de Portugal no mundo, por esse mundo fora, é realmente espantoso. Por exemplo, é o que está a surgir no antigo Ultramar Português. São eles próprios que estão interessadíssimos porque veem a irradiação do português. De maneira que havia muitos temas que aqui foram tratados sobre os quais me apetecia às vezes dizer qualquer coisa. Mas eu venho aqui para ouvir e tenho muito prazer em ouvir gente nova a falar. A mim já me ouviram noutras ocasiões, ou já me leram de maneira que... mas realmente agora não resisti. Alegro-me com os temas que vieram tratar e é claro lamento não ter podido assistir mas ao menos ainda pude intervir.

CARMO SALIDO. Eu lamento não estar de acordo com o Professor. O português em Olivença é um objecto típico, inofensivo. Não é ofensivo fazer hoje em Olivença um Encontro sobre o português. É ofensivo o português na Galiza. Afim é que é perigoso. Porque hoje o português em Olivença é algo folclórico e inofensivo porque podem ser dez ou quinze mil pessoas que aprendem o português. É uma língua estrangeira. Mas na Galiza é uma língua que é muito perigosa. Eu reafirmo a minha tese. Assim nos lugares onde o português é inofensivo pode ser revitalizado tal como também se revitaliza cantar o fado, ou cantar, ou "tomar" o bacalhau. Na Galiza tudo o que seja folclore é permitido. Mas se diz respeito à identidade linguística de um povo, então é que é perigoso. Em Olivença as pessoas que falam o português são uma minoria. Mas na Galiza, onde 80% da população fala

galego, já é perigoso. Porque se o galego recupera a identidade nacional perdida, isso é que é perigoso. Em Olivença se se fala o português não vejo nisso nada de perigoso para o estado imperial com o estado espanhol. Esta é a minha tese.