

Uma língua, uma identidade

Filipa AMENDOEIRA
(Universidade Aberta)

Este texto constitui uma reflexão sobre as recentes preocupações do Conselho da Europa em procurar fornecer, aos agentes educativos, linhas orientadoras que contemplem a dinâmica multilingue e multicultural que caracterizam a comunidade europeia.

Começámos por referir alguns documentos produzidos pelo Conselho da Europa que norteiam esta intenção, nomeadamente os benefícios da aprendizagem das línguas que neste espaço convivem (educação bilingue) e em seguida indicámos as posições que alguns investigadores apresentam sobre este tópico.

A ideia de uma Europa unida, na última metade do século XX, trouxe consigo inevitáveis transformações geo-políticas, económicas, culturais, linguísticas...

A mobilidade de pessoas no seio da União Europeia, o aumento do número de emigrantes e o crescimento de refugiados têm vindo a acentuar fortemente o carácter multicultural (e multilingue) do espaço comunitário (Souta, 1997). A educação constitui o campo mais sensível a tais alterações, devendo os sistemas educativos adaptar-se às novas realidades, renovando os seus currículos de forma a contemplarem conteúdos e abordagens até então inexistentes ou menos aprofundadas.

No início da década de 90 do século passado, os países que, na altura, faziam parte da União Europeia, assinaram o *Tratado de Maastricht*. Este, para além de aspectos económicos e jurídicos, inclui também artigos sobre o ensino, a cultura e a investigação. Enfatizando a necessidade de se construir uma educação de índole europeia, o documento prevê (Art. nº 126, 1992) que «a comunidade contribua para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, fomentando a cooperação entre os Estados membros, se for necessário, completando a acção destes e prestando-lhes um apoio integral no que diz respeito, tanto às suas responsabilidades em relação aos conteúdos do ensino, como à organização do seu sistema educativo, da sua diversidade cultural e da sua diversidade linguística.»

A União Europeia declarou, desde o seu início, manter a pluralidade linguística da Europa e, em função deste princípio, impulsionou várias actuações. Tendo em conta que a oferta das línguas de ensino se reduz a quatro: inglês, francês, alemão e espanhol, fez esforços em diversos sentidos, para aumentar o número de línguas; fomentou a aprendizagem de línguas estrangeiras pelos europeus, propondo que todos deveriam dominar mais duas línguas, para além da sua.

As políticas comunitárias nesta área, sobretudo através dos documentos produzidos pelo Conselho da Europa, têm vindo, progressivamente, a apontar para a promoção de uma educação multilingue e multicultural, pois parecem conter potencialidades que evitam aspectos que se prendem com a conflitualidade, a perda de identidade dos povos, a supremacia de uns em desfavor de outros, valorizando-se as diferenças e tentando responder às diversidades linguísticas e culturais de um renovado espaço europeu.

O Conselho da Europa, com maior autonomia de gestão, levou a cabo acções mais específicas em relação às línguas. Fez múltiplos esforços no sentido de renovar os métodos de ensino das línguas estrangeiras, criando o "Nível Limiar" (baseado na abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem das línguas), aplicou-o a um grande número de línguas. Redigiu a "Carta Europeia

para as línguas regionais ou minoritárias” que, depois de ampla discussão, foi aprovada em Novembro de 1992. No seu Preâmbulo justificativo, entre outras coisas, dizia o seguinte: «Entende-se que a protecção e a promoção das línguas regionais ou minoritárias dos diferentes países e regiões da Europa representa um contributo importante para a construção de uma Europa baseada nos princípios da democracia e da diversidade cultural dentro do marco da soberania nacional e da integridade territorial».

Concebeu o Programa *Sócrates*, um programa comunitário de acção em matéria de educação (em vigor desde Janeiro de 2000 e com a duração de sete anos), constituído por oito acções e que compreende a educação formal e não formal. Tem como objectivos «reforçar a dimensão europeia na educação a todos os níveis; melhorar o conhecimento das línguas europeias; promover a cooperação e a mobilidade em todos os domínios da educação; fomentar a inovação na educação e promover a igualdade de oportunidades em todos os sectores da educação». No que diz respeito à acção “Língua” (uma das oito previstas), pretende-se, no âmbito da promoção da aprendizagem e do ensino das línguas comunitárias, alcançar «uma melhor compreensão de outras culturas, numa Europa que se caracteriza pela diversidade. Constitui um factor de desenvolvimento e de enriquecimento pessoal. Facilita a obtenção de um emprego».

Implementou, ainda, uma base de dados - *EURYDICE* - onde são apresentadas as mais recentes informações sobre projectos educativos no âmbito das línguas.

No percurso destas intenções publicou, em 1998, o *Quadro Europeu Comum de Referência (QEER)*, documento que apresenta as grandes linhas orientadoras para o ensino e a aprendizagem das línguas no âmbito da Comunidade Europeia. No Capítulo onde se definem as “Finalidades e objectivos da política linguística do Conselho da Europa” (Cap.I: 20), preâmbulo R (82), 18, enuncia que «apenas através de um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação».

Actualmente, a educação bilingue tornou-se um tema desta época; desenvolvida em todos os países da Europa (entre outros), embora de formas distintas, de acordo com as realidades educativas de cada Estado, pretende fomentar o contacto, a aprendizagem e o respeito pelas diversas línguas e culturas que coabitam no mesmo espaço comunitário, dotando o aluno de conhecimentos e capacidades úteis ao seu futuro profissional.

Apesar de ultrapassar a dimensão deste trabalho esgotarmos as diversas acepções que o termo “bilingue”¹ assume junto dos investigadores (definição, por vezes, pouco consensual), nem todas as situações possíveis de bilinguismo, importa referir que os factores que contribuíram para fazer evoluir os conceitos usados, foram «o desenvolvimento das comunicações, a extensão dos programas de aprendizagem da Língua Estrangeira nas escolas e a novidade dos fenómenos migratórios, no século XX» (Frias, 1992: 77).

Desta forma, o bilinguismo tem sido, nos últimos tempos, valorizado e considerado como potencial recurso que oferece mais valias às outras aprendizagens. Dentro deste tópico geral cabem muitas variedades de ensino bilingue, de acordo com os objectivos que se pretendem implementar, em função do papel que se atribua às diversas línguas nos programas escolares, segundo se tratem de línguas faladas em contexto escolar ou de línguas estrangeiras...

Entre as várias classificações², destacaremos algumas daquelas que o ensino bilingue pode assumir: por “submersão”, no caso de membros de minorias linguísticas locais ou emigrantes que falam outra língua (necessitam de traduzir o que ouvem na escola para poder entender o

professor e comunicar com os colegas), são levados a adquirir espontaneamente a língua que utilizam nesse meio; por "imersão", quando os alunos são falantes da língua mais usada, enquanto que a língua de ensino é a língua menos divulgada (o caso, por exemplo, do catalão e da língua castelhana); ensino bilingue de uma língua menos difundida, é o caso das línguas minoritárias (o galês, o bretão...) que, tradicionalmente, não se encontravam nos currículos de certos países da Europa e que, agora, estão a ser reintroduzidos, de acordo com as políticas europeias mais recentes de tolerância pelas diferenças linguísticas; ensino bilingue de uma língua estrangeira³, desenvolvido por diversos centros de ensino da União Europeia, em que, a par da primeira língua do aluno, este aprende, ao mesmo tempo, uma segunda língua.

Contudo, os comportamentos do sujeito bilingue não são apenas determinados pela sua competência nas duas línguas que fala; dependem, também das situações em que as utiliza e das funções que desempenham.

Podemos falar de bilinguismo na aprendizagem de uma língua não materna, quer tenha um estatuto de língua estrangeira (LE), por se tratar de uma oferta curricular da escola (aprendida em fase precoce ou não), quer tenha um estatuto de língua segunda (LS), por ter sido adquirida em segundo lugar⁴... e ainda na aprendizagem da própria língua materna (LM)⁵. Ou seja, quando se fala em língua materna, toma-se como referência a língua que cada indivíduo aprende desde os primeiros dias de vida, a língua que identifica a sua comunidade de inserção, o seu espaço geográfico e político, a língua do seu país:

«Língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Expressão da consciência de uma colectividade, a LÍNGUA é o meio por que ela concebe o mundo que a cerca e sobre ela age» (Celso Cunha e Lindley Cintra, 1991: 1).

Depois, fala-se das variantes dessa língua, que podem ter origens diferentes, nomeadamente geográficas, sociais, individuais; é o caso, por exemplo, dos dialectos (caracterizando o contexto português):

«uma língua acolhe diferentes gramáticas, a que geralmente se chamam variedades internas ou dialectos (a variedade padrão/ o dialecto padrão, a variedade alentejana/ o dialecto alentejano, etc.), eles próprios com variantes internas... gramáticas essas associadas a diferentes comunidades. Na formação dessas gramáticas, interferem factores geográficos, sociais e culturais, entre outros, e também históricos (...)» (Mota, 2001: 29).

Até aqui a escola não tem contemplado as variantes da língua materna, toma como referência a língua nacional e as crianças têm como língua materna uma variante dessa língua. Na sua escolarização, vão ter de aprender uma nova língua que é a da escola. Alguns autores designam esta realidade por "bilinguismo escolar" e outros por "bilinguismo materno". A mesma autora chamando a tenção para que a futura comunidade de professores (focando o caso português), apoiada nos resultados da pesquisa dos linguistas, possa vir a preparar-se para «lidar, na sala de aula, com a variação linguística e com as mudanças em curso, enquadrando-as linguística e socialmente, encarando-as como elementos de forte identificação sócio-cultural e rentabilizando-as do ponto de vista pedagógico-didáctico, não exercendo terrorismo linguístico relativamente a variedades socialmente desprestigiadas mas levando os alunos que com elas se identificam a um estado de "bilinguismo" na sua própria língua. Ou seja, levando-os a dominarem também o padrão, equipando-os assim, linguisticamente, para acederem a outros mundos sócio-culturais e para ultrapassarem as barreiras do mundo do trabalho qualificado» (*ibidem*: 28).

O bilinguismo, nos seus diversos estatutos e momentos de aquisição, oferece um vasto leque de situações privilegiadas de interações socio-culturais: o conhecimento de culturas, modos de comunicação, de pensamento, de manifestação de desejos, opiniões e interesses diversificados... Há um enriquecimento ao nível da reestruturação do Eu, ou seja, do desenvolvimento social e cognitivo do aprendente. A compreensão do Outro, do mundo que o rodeia e do mundo mais longínquo consolida-se, ao mesmo tempo que o respeito por valores culturais, étnicos e linguísticos se vai construindo. Esta é a posição de Choen (1991), quando afirma «... la langue est véhicule d'une culture, elle est véhicule d'une autre mode de vie, d'autres mœurs, d'autres modes de pensée. Cette ouverture sur la culture d'autrui rend les enfants curieux de savoir comment vivent les autres enfants... Cette ouverture sur la vie des autres est un facteur extrêmement important contre le racisme, contre la discrimination quelle qu'elle soit. En effet, à partir du moment où deux enfants qui parlent des langues différents se rencontrent, ils découvrent qu'ils ont les mêmes besoins: le besoin de jouer, le besoin de manger ; ces jeunes enfants ne peuvent pas être racistes... L'apprentissage des langues pour moi, c'est d'abord cela !»

Outro aspecto que favorece a educação bilingue consiste (de acordo com os resultados obtidos através de vários estudos) em constatar que as crianças bilingues revelam um controlo dos processos linguísticos superiores às crianças monolíngues. O bilinguismo promove uma orientação analítica para a linguagem e desenvolve aspectos da consciência metalinguística. Para Vygotsky (1985: 110), ser capaz de exprimir o mesmo pensamento em diferentes línguas possibilita à criança «to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories and this leads to awareness of his linguistic operations».

Por outro lado, a investigação sobre o processo de aquisição das línguas não maternas tem demonstrado que o recurso ao uso da língua materna, no processo de aprendizagem da segunda língua, constitui um instrumento de apoio fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa⁶ (oral e escrita) na língua alvo (Garcia, 1991). Confrontado com os dados linguísticos da sua experiência em língua materna e em língua estrangeira⁷, o aluno constrói hipóteses explicativas relacionadas com o seu significado e funcionamento.

«No aprendente, a L1 existe sempre como sistema preexistente. O seu papel operatório na aprendizagem da LE é orientado, em parte, pela situação de aprendizagem e, em parte, por um programa ou método de ensino. Mas é, em grande parte, determinado pelas estratégias individuais dos aprendentes» (Frias, 1992: 75).

A criança aprende a sua língua materna desde os primeiros momentos da sua existência, mas a língua estrangeira é aprendida mais tardiamente, quando esta adquiriu já competências linguísticas bastante significativas na sua língua materna; assim, a aprendizagem da língua estrangeira não pode repetir o percurso de aprendizagem da língua materna, mas sim articular essas competências com as suas novas aprendizagens:

«Comme on ne peut réfléchir sur ce qu'on ne connaît pas encore, en début d'apprentissage les étudiants ne peuvent référer les règles explicitées par le professeur de L2 qu'à ce qu'ils connaissent déjà, autrement dit à leur L1» (Besse, 1986: 27).

A diversidade das línguas que falamos não são um obstáculo a que encontremos, dentro das nossas próprias línguas, espaços de comunicação e de possibilidades de partilhar tarefas comuns, com vista ao desenvolvimento de mecanismos de compreensão a partir destes aspectos, valorizando-se as suas especificidades e sem o intuito de uma uniformização linguística. As línguas (e as culturas) das diversas comunidades não são ilhas, isoladas, antes convivem e

interagem mutuamente, com rupturas, por vezes, interligando-se, por outras, enriquecendo-se conjuntamente. A gramática geral e a lógica permitem um sistema de paradigmas comuns para analisar e estruturar a realidade observada, com o recurso à tradução⁸, apesar de ser difícil e nem sempre perfeita (Steiner, 1975).

Ao longo deste texto delineámos as preocupações mais recentes no âmbito das políticas de língua gizadas pelo Conselho da Europa, cruzando-as com algumas das perspectivas dos investigadores em torno dos benefícios de uma educação bilingue. Se, por um lado, se postula que uma educação bilingue produz melhores resultados a nível cognitivo, por outro, promove uma educação mais humanista, na medida em que sensibiliza o formando, através do contacto com outras línguas e culturas, para o reconhecimento da cultura do Outro e, simultaneamente, para um melhor enquadramento da sua própria cultura.

Não queremos finalizar este trabalho sem evocar uma das recomendações, contidas no “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o para o século XXI” (1996: 84):

«A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. Passando a descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação (...) deve, antes de mais, ajudá-los a descobrir-se a si mesmos».

Notas

¹ MacNamara (1967), por exemplo, define os bilingues como aqueles que possuem, pelo menos, uma das capacidades (*skills*) linguísticas, mesmo em grau mínimo, em L2; Bouton (1977), por seu lado, considera que um bilingue poderia ser aquele que se serve correctamente de duas línguas para comunicar com outrem devido à situação sócio-política do seu ambiente de origem ou de adopção; Ludi e Py (1986) entendem que não é o domínio perfeito e idêntico de duas línguas mas a capacidade de utilizar duas ou mais línguas em contextos distintos e de formas distintas.

² Mackey, na sua obra *Bilinguisme et contact des langues*, apresenta cerca de 24 “tipos” de ensino bilingue.

³ Com a intenção de melhorar as relações entre estes dois povos, a França e a Alemanha, por exemplo, criaram diversas instituições de ensino, de modo a formarem alunos totalmente bilingues e familiarizados com as duas culturas.

⁴ Ngalasso (1992) julga existir claramente duas definições, uma *cronológica* e outra *institucional*: a primeira assenta em critérios psicolinguísticos, tem a ver com a ordem pela qual a língua é adquirida, isto é, língua segunda, língua adquirida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em critérios sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que recobre as funções sociais consideradas oficiais, num dado país.

⁵ Para Besse (1987: 13), este conceito assume os seguintes contornos: «En fait, ce que le jeune enfant acquiert auprès de ses proches n’est pas une langue au sens plein mais tout au *plus une de ses variétés orales*, variété relevant souvent d’une dialecte ou d’un sociolecte (celui des parents) qui peut être sensiblement différent de la norme qui lui sera enseignée à l’école, celle précisément qu’il apprendra à lire et à écrire avant qu’elle ne serve à transmettre des savoirs sur elle-même (...) et sur le monde, ce qui en fera la langue d’enseignement».

⁶ De acordo com a visão de Canale & Swain (1980), a competência comunicativa (proposta nos anos 70 por Dell Hymes como finalidade para a aprendizagem das línguas) tem sido definida como uma macro-competência, na qual interagem as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, as quais, associadas ao conhecimento da língua, permitem o efectivo uso da língua alvo em contexto de interacção comunicativa.

⁷ «(...) O aprendente de uma língua e cultura segunda ou estrangeira não deixa de ser competente na sua língua materna e na cultura que lhe está associada. A nova competência também não é guardada à parte da antiga. O aprendente não adquire pura e simplesmente dois modos de actuar e de comunicar distintos e autónomos» (QECR, 2001: 73).

⁸ «Os aprendentes tornam-se também mediadores, pela interpretação e tradução, entre falantes de línguas que não conseguem comunicar directamente» (QECR, 2001: 73).

Referências Bibliográficas

- BAKER, J. (1994). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clavedon: Multilingual Matters.
- BESSE, H.:
1986 - "Enseignement/apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques" in *Les Langues Modernes*, nº 2, pp. 19-34.
1987 - »Langue Maternelle, Seconde et Étrangère» in *Le Français Aujourd'hui*, nº 78, pp. 9-15.
- BOUTON, Ch. (1997). *O Desenvolvimento da Linguagem*. Braga: Moraes Editores.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" in *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- COHEN, R. (1991). "Apprendre Le Plus Jeune Possible" in Michèle Garabédian ; François Weiss, *Enseignement/Apprentissages Précoces des Langues*, pp. 50-56.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. (1991). *Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.
- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- FRIAS, M. J. (1992). *Língua Materna – Língua Estrangeira: Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.
- GARCIA, E. (1991). *Education of linguistically and culturally diverse students: Effective instructional practices*. Santa Cruz, CA: Centro Nacional para a Investigação em Diversidade Cultural e Aprendizagem da Segunda Língua.
- LUDI, G.; PY, B. (1986). *Être bilingue*. Berna: Lang.
- MACKEY, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris, Klincksieck.
- MACNAMARA, J.; KUSHNIR, S. (1971). "Linguistic independence of bilinguals. The input switch", in *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10.
- MOTA, M. A. (2001). "Variação e diversidade linguística em Portugal" in M. H. MATEUS (coord.), *Mais Línguas, Mais Europa. Lisboa*: Eds. Colibri, pp. 27-34.
- NGALASSO, M. M. (1992). "Le concept de français langue seconde" in *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 88, pp. 27-38.
- QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA (trad. port.) (2001). Ano Europeu das Línguas, Conselho da Europa. Porto: Edições Asa.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.
- VYGOTSKY, L. S. (1985). *Thought and Language*. Cambridge Massachusetts, The M. I. T. Press.
- STEINER, G. (1975). *After Babel. Aspects of Language and Translation*. Oxford: Oxford University Press.