

Língua não materna - uma problemática conceptual

Maria José Grosso
Departamento de Língua e Cultura Portuguesa
Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Ao propor-me partilhar a minha reflexão sobre este tema, não posso deixar de relacionar este conceito de *língua não materna (LNM)* com outros associados e as implicações que têm na prática pedagógica.

As mudanças socio-profissionais, políticas e económicas e consequente mobilidade fizeram de *comunicar* um dos principais objectivos de aprender línguas, sendo fundamental o conceito de competência de comunicação e o seu respectivo desenvolvimento.

As mudanças trazem novas realidades e obrigam a que se adoptem ou se expandam novas designações. Há vinte anos, por exemplo, a realidade mais frequente da aprendizagem de português por falantes não nativos era moldada pelos cursos livres de PLE (português língua estrangeira, designação que ocorre frequentemente como sinónima de LNM) anuais ou de verão.

Com o interesse crescente pelo ensino das línguas vivas a outros falantes (e fortemente influenciado pela didáctica do francês língua estrangeira), ocorre o conceito de língua segunda, que é considerado por Galisson e Coste (1983:631)¹ *como uma expressão pedagogicamente não justificada, mas que introduz um cambiante útil em relação à língua estrangeira nos países em que uma língua não materna beneficia de um estatuto privilegiado*; nesta acepção abarca uma realidade específica, o português como língua oficial é língua de escolarização, isto é, a criança comunica

¹ Galisson e Coste (1983), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Livraria Almedina, Coimbra.

naturalmente na sua LM, mas será escolarizada e terá acesso ao conhecimento numa outra língua, como é o caso do português nos países de língua oficial portuguesa; este será um contexto complexo em que se interrelacionam factores linguísticos e factores políticos, impondo-se, para o ensino-aprendizagem da língua-alvo, questões que interligam o aprender a comunicar com o desenvolvimento psico-cognitivo do indivíduo, dando-lhe acesso a todos os outros saberes disciplinares. Frequentemente a designação de *língua segunda* é interpretada como *segunda língua*, designação que refere a proficiência numa língua a seguir à língua materna. Língua segunda é um conceito polissémico e pode ocorrer como sinónimo de língua estrangeira (a língua que a pessoa está a aprender, por oposição a L1), língua aprendida em imersão no contexto de acolhimento, e também sinónimo de *uma língua para falantes de outras línguas*, veja-se por exemplo *English for Speakers of other Languages* (ESOL), sendo necessário descodificar, em alguns contextos, o significado de L2 e as suas implicações na actuação pedagógica. Nesta problemática conceptual, um dos aspectos importantes a considerar é a imersão linguística, isto é, a exposição à língua-alvo, de forma permanente, com acesso a todos os tipos de registos linguísticos, sobressaindo a interacção directa e frequente com os falantes da língua-alvo e meios de comunicação; ou a situação de não imersão, com o ensino-aprendizagem limitado à sala de aula, em que geralmente o professor e o manual de LE são os modelos privilegiados (e muitas vezes únicos) da língua-alvo.

Actualmente *a educação em línguas, língua materna, língua não materna*, embora com traços distintos tanto na concepção como na prática, têm linhas de força em comum, sendo possível estabelecer um *continuum* entre língua materna e língua não materna.

Em contextos de várias línguas de socialização e tendencialmente plurilingue, língua materna e língua estrangeira são conceitos que nem

sempre traduzem a realidade linguística do falante, não captando a desigualdade das capacidades e competências nos diferentes domínios onde tem de actuar.

Factores sociais, económicos, políticos promovem a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocos, há uma constante dinâmica de mudança e de transformações que fazem do *saber línguas* a chave para a interacção na diversidade linguística e cultural, a chave também para ultrapassar o isolamento e a discriminação. Neste âmbito, renova-se o significado de comunicar, cada vez mais necessário e complexo no acto de ensinar–aprender. Áreas interdisciplinares, como o ensino-aprendizagem de línguas, tornam-se objecto de estudos específicos com o contributo dos desenvolvimentos teóricos de muitas outras áreas, sobressaindo a pragmática linguística, no seu aspecto accional da linguagem, em que o aprendente e o utilizador de uma língua são actores sociais, realizam acções e desenvolvem um conjunto de competências, principalmente competências comunicativas em língua².

As questões que surgem, actualmente, não são certamente muito diferentes daquelas que surgiam, há alguns anos, aos professores que ensinavam português PLE/PL2, numa turma com falantes não nativos: *Que competências são necessárias para comunicar numa língua? Como se passa do silêncio para a comunicação? O que ensinar?...*

Actualmente, e dado a sociedade ser cada vez mais plural e o paradigma do aprender-ensinar línguas estar em constante evolução, certamente, às questões iniciais haveria muitas mais a acrescentar: *Como se gere a diversidade cultural? Que conteúdos é necessário ensinar? Qual a finalidade desses conteúdos para uma escola intercultural? Que gramática ensinar? Como fazer para que a língua seja uma forma de integração?*

² Conselho da Europa (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*, Edições Asa, p.29.

Algumas destas questões estiveram na base da reflexão para os princípios do *Projecto de Línguas Vivas do Conselho da Europa*, presentes nos *Níveis Limiares* realizados para as diversas línguas europeias, princípios que tentariam mudar, ao longo dos anos, as faces dos manuais centrados no saber gramatical e a actuação e representações dos professores, sobressaindo a concepção comunicativa da competência visada no processo de ensino-aprendizagem e a *centragem no aprendente*. Os *Níveis Limiares*, por sua vez, concretizavam em documento a vaga comunicativa que apelava ao desenvolvimento da competência de comunicação, centrando-se em noções e funções adaptadas às *necessidades comunicativas* do público-aprendente, emergindo como necessário, neste enquadramento, o diagnóstico de necessidades em que se cruzam diversos factores como os hábitos de aprendizagem e de estudo, estilos de aprendizagem, estratégias de comunicação, atitudes em relação à língua, ao falante.

A progressão em comunicação, a descoberta da língua através também de textos autênticos (além dos forjados) impunha novos saberes, um saber rigoroso do funcionamento da língua que devia descrever o seu uso em qualquer situação de comunicação, em qualquer tipo de texto (literário/não literário). Perspectiva que pretendia dar resposta às questões imprevisíveis do falante não nativo, aprendente de português, com outra cultura, designadamente outra cultura de aprendizagem, pois independentemente da gramática ou teoria linguística que está na base da descrição gramatical, esta só fará sentido se for compreendida pelo outro.

Adquirindo um papel mais activo, o aprendente de línguas ganha em autonomia e responsabilidade, enfatizando-se a relação de cooperação, de mediação e gestão cultural do ensinante.

“ A explicitação das necessidades tem de envolver tanto o ensinante como o aprendente ”³ .

No quadro descrito do ensino de uma língua a falantes de outras línguas, o professor dificilmente poderá dissociar *o que ensinar* e *como ensinar*, não devendo enfatizar o primeiro em função do segundo ou vice-versa. O papel e a importância do ensino-aprendizagem das línguas têm mudado ao longo da história, mudando-se também os objectivos de aprendizagem, conteúdos e formas de ensinar (dificilmente síncronos com o momento exigido). Actualmente, mudanças várias fazem emergir uma abordagem orientada para a acção; mais do que compreender o mundo, o aprendente, como actor social, deve agir sobre ele, transformando-o positivamente.

A realização de tarefas significativas em situações ricas e complexas contribui para o desenvolvimento de competências, designadamente das comunicativas. O *Quadro Europeu Comum de Referência* tenta dar resposta às questões já atrás enunciadas, avança significativamente em relação à descrição e organização das competências por níveis e por *capacidades*, apresenta diferentes competências, concretizando-as através de exemplos e fazendo sobressair o papel das tarefas.⁴ Pressupondo o pluralismo metodológico como resposta ao pluralismo linguístico e cultural, o *Quadro Europeu Comum de referência* é sobretudo um documento reflexivo (com poucas respostas) que nos obriga a reflectir sobre os nossos próprios saberes e evidências e (re)construir práticas associadas a capacidades sociais e à cidadania.

³ Casteleiro et al. (1988), *Nível Limiar*, Conseil de l'Europe, Strasbourg; D. L. C. P., Instituto de Cultura e Língua Portuguesa (ICALP), Lisboa, p.3

⁴ A este propósito, veja-se a proposta de programação por tarefas em Sonsoles Fernández (2003) *Propuesta curricular y marco europeo de referencia*, Edinumen, Madrid.