

LÍNGUAS EM CONTACTO: A (IM)PREVISIBILIDADE NUM CONTEXTO PEDAGÓGICO

*Ana Bela Afonso
Instituto Camões / Universidade de Vigo*

1. Uma reflexão sobre comunidades e indivíduos bilingues coloca, logo à partida, uma outra reflexão sobre norma(s) e variação.

Da amplitude de contextos em que as línguas permanecem em contacto (processos de convergência/divergência; interacções linguísticas de substituição ou manutenção; evolução tendencial para uma L_3 ; contexto bilingue ou de aprendizagem de uma língua estrangeira (L_E), etc.) seleccionámos um universo estrito de aprendizagem de uma língua –o português– enquanto língua estrangeira, numa classe de ensino superior num curso de letras.

Dos diversos olhares que possam analisar este tema, deter-nos-emos numa perspectiva estritamente linguística, embora, num primeiro momento, subsidiária da didáctica das línguas e, num segundo momento, da etimologia.

De facto, quando nos propomos reflectir e analisar as variáveis que actuam no contexto descrito no título, “Línguas em contacto: a (im)previsibilidade num contexto pedagógico”, estamos a articular dois universos independentes, mas intercepionáveis:

a *linguística*, ciência que estuda a linguagem apreendida e manifestada nas línguas naturais (Culioli, 1986)

a *didáctica das línguas*, cujos objectivos se interligam com os processos didáctico-pedagógicos determinantes nas relações humanas em que ancora a actividade pedagógico/comunicativa na aula de língua.

Sabemos que numa situação de contacto entre línguas que de algum modo apresentam (por questões culturais, de diferente protecção institucional, económicas, ou outras), por parte do enunciador, um desigual grau de investimento e domínio, as estruturas linguísticas da língua segunda apresentam geralmente um processo de desinvestimento progressivo, face à influência que a língua primeira detém.

Ora num contexto didáctico-pedagógico, este desinvestimento progressivo em relação à língua de base, não se observa geralmente. A postura face à língua estrangeira é, pelo contrário, imbuída de uma actividade para a qual as aquisições em língua materna são constantemente solicitadas.

O ensino/aprendizagem de uma língua, enquanto (L_E), suscita, por parte do aprendente, um estudo imediatamente comparativo com a sua língua materna (L_M), sobretudo

se este aprendente for já possuidor de uma considerável capacidade de reflexão e conhecimento linguísticos sobre a sua própria L_M .

Podemos assim afirmar que a sua actividade de aprendizagem enunciativa assenta em operações linguísticas de identificação e de diferenciação comparativas, independentemente do maior ou menor grau de convergência que as línguas em contacto possam apresentar. É este um dos aspectos mais visíveis da descrição do contacto linguístico neste contexto.

Em relação ao ensinante, postula-se uma relação de reflexão sobre a sua própria L_M , a língua que, num contexto pedagógico, ensina. Só uma atitude de análise e reflexão sobre o funcionamento da língua permite a previsão e antecipação das questões linguísticas levantadas neste processo de ensino/aprendizagem de uma língua, tendo em vista a adequação das “respostas” a essas situações comparativas.

1.2. Vem a propósito sublinhar o interesse que a investigação em linguística pode ter no trabalho que o professor propõe aos seus alunos sobre o funcionamento da língua.

Este investimento pedagógico de ensino de uma L_E num contexto de interacção sistemática com a L_M não pode alhear-se de uma reflexão linguística teórica, tanto mais quanto sabemos como a descrição gramatical tradicional não permite descrever e explicar com rigor muitos dos problemas que se colocam no ensino/aprendizagem de uma língua.

Ao assumir o “movimento” oscilatório e contínuo entre a observação, a análise e a teorização, o linguista deverá fazer convergir e articular, no estudo dos fenómenos linguísticos, os domínios da sintaxe, semântica, prosódia e pragmática. Ao chegar a estas conclusões, compreendemos com rigor como, de facto, a complexidade da linguagem assume um papel tão importante no contexto pedagógico.

O diálogo entre professores e linguistas tornou-se uma necessidade imperiosa. Ambos reconhecem a vantagem de um relacionamento biunívoco entre a investigação em linguística e a didáctica das línguas.

1.3. Mas se a previsibilidade das questões linguísticas que se levantam no ensino/aprendizagem de uma L_E garante um forte grau de adequação nas respostas fornecidas, também é verdade que esta previsibilidade nunca é total. E isto porque, se por um lado, nenhuma gramática ou modelo teórico dá conta da totalidade dos fenómenos linguísticos, sabemos que, por outro lado, há sempre um processo de (re)descoberta da nossa própria língua materna.

Questiona-se com mais facilidade e frequência o porquê de uma determinada regra gramatical, por exemplo, num contexto de aprendizagem de uma L_E , do que num contexto de L_M . O mesmo se passa em relação a conteúdos vocabulares fundamentais como os que Merritt Ruhlen (1997) apresenta como universais.

Ora são estes conteúdos essenciais e outros mais abrangentes (morfológicos de intenção comunicativa; conteúdos fonéticos característicos; conteúdos morfossintáticos básicos) que introduzem, geralmente, a aprendizagem de uma língua estrangeira.

1.4. Uma análise global sobre os manuais de ensino de língua estrangeira permite verificar que, para início da aprendizagem, são colocados conteúdos linguísticos e morfológicos designados por “conteúdos de identificação”: identificação do país (localização geográfica; características linguísticas; características sócio-geográficas); localização temporal (designação dos dias da semana, meses do ano, horas); actos de fala de interacção verbal (de conhecimento, de reconhecimento), etc.

Estes conteúdos, considerados básicos e essenciais para uma auto-suficiência do aprendente de língua estrangeira, correspondem, num contexto de aquisição e desenvolvimento da língua materna, às primeiras aprendizagens que decorrem até aos 4 anos (idade em que a criança já tem adquirida uma autonomia linguística e domina a generalidade dos conteúdos gramaticais).

Quando esta aprendizagem se realiza num contexto de uma segunda língua, acontece ao aprendente ter uma atitude que poderemos considerar mais activa, na medida em que a comparação com as estruturas da sua própria língua materna se realiza constantemente. Ora desta comparação surgem questões relativas às operações e valores subjacentes à actividade linguística, quer (sobretudo) em relação ao funcionamento da língua segunda, quer mesmo em relação ao funcionamento da sua própria língua materna, que antes nunca seriam colocadas, mesmo que a intuição linguística do “sujeito falante” fosse “ideal”.

Ora neste contexto de iniciação ao ensino/aprendizagem de uma segunda língua, surge como essencial o vocabulário que, como anteriormente vimos, designa os dias da semana.

Nada aparentemente mais previsível, mas esta aprendizagem levanta questões peculiares.

Num estudo comparativo com as formas linguísticas de outras línguas, antecipam-se, em contexto de ensino, questões relativas à diferença terminológica estabelecida entre uma concepção de “semana cristã” (em Portugal) e “semana planetária” (no resto da generalidade dos países europeus).

Percorre-se mesmo a explicação da etimologia, mas paradoxalmente não se “vê” (ou seja, não se questiona num contexto de ensino de L_M) o que, afinal, era imediatamente “visível” (ou seja, era questionável num contexto de aprendizagem de L_E). E a pergunta irrompe na sua natural e (im)previsível espontaneidade:

Por que não há “primeira-feira” nos dias da semana em português?

2. Subsídio para o estudo dos dias da semana em português

Considerando que o grau de previsibilidade ou imprevisibilidade do questionamento das operações e valores subjacentes à actividade da linguagem tem relação directa com o facto de se tratar da aprendizagem da língua enquanto língua materna ou língua segunda, passaremos agora ao fornecimento da resposta à questão anteriormente apresentada e que, em contexto de aprendizagem, só foi colocada pelo aprendente de português enquanto segunda língua.

A semana foi provavelmente um dos primeiros agrupamentos artificiais de tempo.

A semana ocidental de 7 dias parece ter surgido de uma necessidade popular.

Os Romanos viviam segundo uma semana de 8 dias; os agricultores trabalhavam 7 dias nos campos de cultivo e iam passar à cidade o 8º dia –o dia de mercado ou *nundinae*. Este era um dia de repouso.

Não se sabe quando e porquê foi posteriormente fixada a semana de 7 dias. Sabe-se que o número 7 tem um significado mágico e simbólico quase em toda a parte: Lisboa, tal como Roma, ergue-se em 7 colinas; os antigos enumeram as 7 maravilhas do mundo; os cristãos medievais agruparam 7 pecados mortais, os japoneses descobriram 7 deuses da felicidade; as varinas da Nazaré vestem 7 saias; 7 parece ser o número que determina a sorte no jogo...

Os judeus introduziram em Roma o *sabat*: “Pois em seis dias fez o Senhor o céu e a terra, o mar e tudo quanto neles está, e descansou no sétimo dia: assim abençoou o dia do sabat e santificou-o” (*Êxodo*, 20: 8-II).

No século III a semana de 7 dias tornou-se comum na vida privada em todo o império romano.

Cada dia era dedicado a um dos 7 planetas. Estes eram 7, de acordo com a astronomia da época.

A ordem pela qual os planetas governavam os dias da semana eram: Sol, Lua, Marte, Mercúrio, Júpiter, Vénus e Saturno.

Os astrólogos da época utilizavam a “ordem” dos planetas de acordo com a sua suposta distância da Terra para calcularem a “influência” de cada planeta nos assuntos quotidianos.

Deste modo resultou o nome dos dias da semana que nas línguas europeias mantêm os nomes derivados dos planetas, tal como eram conhecidos há 2000 anos (esta “sobrevivência” é mais óbvia em línguas que não a inglesa ou a alemã e tem um carácter de excepção no português):

<u>Português</u>	<u>Galego</u>	<u>Castelhano</u>	<u>Catalão</u>	<u>Italiano</u>	<u>Francês</u>	<u>Inglês</u>	<u>Alemão</u>
domingo	domingo	domingo	diumenge	domenica	dimanche	sunday	sonntag
2ª feira	luns	lunes	diluns	lunedì	lundi	monday	montag
3ª feira	martes	martes	dimartes	martedì	mardi	tuesday	dienstag
4ª feira	mércores	miércoles	dimecres	mercoledì	mercredi	wednesday	mittwoch
5ª feira	xoves	jueves	dijous	giovedì	jeudi	thursday	donnerstag
6ª feira	venres	viernes	divenres	venerdì	vendredi	friday	freitag
sábado	sábado	sábado	disabt	sabato	samedi	saturday	sonnabend

Esta nomenclatura (sol; lua; marte; mercúrio; júpiter; vénus, saturno) passou para as línguas românicas, com excepção da portuguesa, e para algumas das celtas e germânicas.

Quando o cristianismo começou a ganhar raízes no império romano, foi adoptado o sistema enumerativo dos Hebreus, que contavam os dias a partir do Sábado: prima sabbati; secunda sabbati, etc., e o Papa S. Silvestre (314-335) oficializou-o, juntando ao número a palavra feira, com o significado de festa ou dia de oração.

Apesar de consagrado pelo sistema eclesiástico, o sistema enumerativo, seguido da palavra feira, vingou apenas na língua portuguesa e, em parte, para o galego, cujos vestígios se encontravam ainda num galego tradicional, que mantinha para a quarta, a quinta e sexta-feira a nomenclatura cristã, ao lado dos nomes pagãos. Este facto poderá explicar-se por a Galiza ter pertencido à metrópole de Braga até 1394, mas tendo posteriormente desaparecido por um fenómeno de convergência entre o galego e o castelhano.

Wilhelm Giese (Bol. de Filologia, VI, 1939, 197-203) e J. Pedro Machado (Bol. de Filologia, VI, 1940, 422-427) explicaram o particularismo português pelo sistema enumerativo, mas falta-nos ainda responder à questão anteriormente levantada:

Por que não há “primeira-feira” nos dias da semana em português?

Teremos que remontar ao ano 150, quando o padre da Igreja S. Justino explicou ao Imperador António por que motivo os cristãos tinham escolhido o dia do sol para se dedicarem à leitura do Evangelho: “nós reunimo-nos no dia do sol porque é o primeiro dia em que Deus criou a matéria no mundo e também em que Jesus Cristo ressuscitou” (Boorstin, 1987: 78).

Então, sendo o domingo o “dia do Senhor”, o dia consagrado a Deus, é sem dúvida o dia mais importante: a primeira festa. A partir dele só poderá ter lugar, naturalmente a segunda-festa, ou seja, a segunda-feira.

Poderemos concluir que o ensino/aprendizagem de uma língua em contacto (seja qual for a especificidade deste contexto) é um processo de permanente questionabilidade e descoberta.

Ao aprender-se a impossível exclusividade do que se descobre, ganha-se o discernimento de saber valorizar o rigor que caracteriza o jogo de descoberta e reconstrução que o estudo comparativo das línguas entretanto gera.

Descobre-se sobretudo que entre a conquista da perfeição e a complementar impossibilidade de a conseguir, reside um tesouro maior: a simbiose que liga estes extremos.

Na sua conquista reside o carácter distintivo da actividade humana seja na arte ou na ciência, em todas as áreas de saber ou de fazer.

É o caso, também, do estudo da actividade das línguas em contacto.

Bibliografia

- Afonso, A.B. (1992), “Pedagogia da produção textual - (dis)posições da comunicação”, *Linguística e ensino/aprendizagem do português*, E. S. E. de V.C., Associação Portuguesa de Linguística, 74-84.
- Boorstin, D. (1987), *Os Descobridores*, Lisboa, Círculo de Leitores.
- Campos, M.H.C. (1994), “Abordagem semântico-enunciativa de alguns problemas gramaticais”, *Máthesis* 3, 137-50.
- Culioli, A. (1986), “Stabilité et déformabilité en linguistique”, *Études de Letres. Langage et Connaissances* 4, 3-10.
- ___ (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophris.
- Medina, J. et al. (1997), *Lusofonia*, Revista da Faculdade de Letras de Lisboa.
- Ruhlen, M. (1997), *L'Origine des Langues - sur les traces de la langue mère*, Paris, Éd. Belin.
- Venâncio, J.C. (1997), *Colonialismo, Antropologia e Lusofonias*, Lisboa, Vega.