

A LÍNGUA PORTUGUESA NA DIÁSPORA CANADIANA : AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE

*Aida Baptista & Manuela Marujo**

Resumo: O Canadá é um país multicultural e multilíngue, em cuja Constituição estão consagrados os direitos individuais dos seus cidadãos independentemente da sua língua e herança cultural. A terceira geração de luso-descendentes no Canadá poderá integrar-se, de modo mais fácil, na sociedade em que se insere, se continuar a aprendizagem, no ensino público integrado, da língua dos seus ascendentes. As taxas de insucesso e abandono escolar, que continuam a verificar-se na província do Ontário, são preocupantes e impedem os nossos jovens de plenamente beneficiarem de todas as vantagens que a sociedade canadiana lhes poderia oferecer. As potencialidades do mercado de trabalho à disposição de falantes de várias línguas são outro factor a ter em consideração nesta sociedade em que a maioria coabita, por natureza, com duas ou mais línguas. Defendemos neste trabalho que a língua, como definição e afirmação de uma identidade, contribui para um maior equilíbrio emocional e para a consciencialização de uma cidadania plena que, no contexto de qualquer sociedade, permite uma maior realização e integração pessoal, impedindo a formação de manchas de marginalidade e de exclusão social.

CANADÁ – MOSAICO CULTURAL E LINGUÍSTICO

O Canadá, país cujo crescimento demográfico e desenvolvimento económico continua essencialmente dependente da entrada de novos emigrantes, tem-se pautado desde o início dos anos 70 por uma política multicultural com base no reconhecimento do direito à educação nas duas línguas oficiais: o inglês e o francês. Contudo, este país defendeu durante muitos anos uma política de assimilação – *o melting pot* – à semelhança do que ainda acontece nos Estados Unidos da América. Os próprios canadianos de origem francófona, têm enfrentado variadíssimas resistências na afirmação e preservação da sua língua e cultura. Em 1971, durante o governo de Pierre Trudeau (1968-84), deu-se uma viragem radical na política canadiana. Esta surge após uma consulta ao país, por uma Comissão Real de Bilinguismo e Biculturalismo, mandatada pelo governo federal (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism, 1969). As recomendações daí resultantes deram origem a um Decreto-Lei (Official Language Act), que passou a dar paridade de estatuto ao Inglês e ao Francês. Para além desta conquista, a Comissão assinalou a vontade expressa pelas famílias imigrantes de que as suas línguas e culturas continuassem a ser preservadas e que ao Estado cabia tal responsabilidade. Outros estudos foram posteriormente efectuados pelo governo e indicaram, de maneira inequívoca, por parte dos diversos grupos etnoculturais, a aspiração de que a língua materna do aluno fosse mantida (O'Bryan, K.G., Reitz, J.G & Kuplowska, O. M., 1976). É na sequência destes resultados que o Governo Federal cria, em 1977, o Programa de Enriquecimento Cultural (Cultural Enrichment Program – CEP) com a finalidade de dar apoio ao ensino das línguas não-oficiais e à preservação das respectivas heranças culturais (Berry, J. W., Kalin, R. & Taylor, D. M., 1977). O CEP tinha como objectivo primordial reforçar a identidade de grupos culturalmente diversos, na medida em que encorajava e apoiava:

- A manutenção, desenvolvimento e promoção das línguas de origem
- A incorporação de conteúdos canadianos nas actividades de língua de origem
- O aperfeiçoamento de capacidades linguísticas

Embora o CEP não dispusesse de elevados apoios financeiros, o facto de ter sido implementado veio comprovar a necessidade de melhorar os programas que tinham sido anteriormente organizados e estabelecidos por vários

* Universidade de Toronto.

grupos étnicos, a nível comunitário, ou graças à iniciativa de algumas Direcções Escolares (Harney, R., 1989). Assim, podemos concluir que a implementação dos Programas de Língua de Origem (Heritage Language Programs) foi uma consequência desta iniciativa nas províncias em que o número de imigrantes o justificava.

Em 1988, é aprovado o **Canadian Multiculturalism Act** (Canadian Multiculturalism Act, 1988), através do qual o Governo Federal se compromete a manter o apoio e a “preservar e realçar o uso das línguas para além do inglês e do francês, ao mesmo tempo que reforça o estatuto e o uso das línguas oficiais do Canadá” (pág. 6). Esse apoio foi posteriormente suspenso devido a cortes no Orçamento Federal e, desde 1990, que os referidos programas deixaram de receber financiamento directo do Governo Central, mantendo-se apenas alguns subsídios para projectos pedagógicos inovadores. Mau grado estes cortes orçamentais e a grande controvérsia que os PLO (Programas de Língua de Origem) sempre suscitaram, o ensino da língua materna continua a ser considerado de primordial importância para a integração dos alunos e famílias de diversas culturas na sociedade canadiana (Cummins, J. & Danesi, M., 1990).

DESCENTRALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO

Segundo a Constituição Canadiana, a pasta da Educação é da responsabilidade de cada Província. Em consequência disso, cada governo provincial tem estabelecido a sua própria política educacional em função das diferentes concentrações de minorias étnicas, decidindo por que línguas e modelo de ensino deve optar. Foram, assim, estabelecidos três modelos:

- Programas Bilingues enquadrados no sistema público, em que a Língua de Origem é usada como língua curricular durante 50% do dia lectivo.
- Programas subsidiados pelo Governo Provincial e administrados pelas Direcções Escolares em que a Língua de Origem é ensinada, como uma disciplina, durante o horário regular escolar ou após este.
- Programas em tempo total ou parcial da responsabilidade das comunidades etnoculturais, subsidiadas em parte pelo governo federal ou provincial. (Canadian Education Association, 1990).

Cerca de 250 000 imigrantes entram por ano no Canadá, fixando-se a maioria nos grandes centros urbanos: Toronto, Montreal e Vancouver. Dos cerca de 45 000 jovens e crianças, em idade escolar, que entraram no Canadá em 1992, mais de metade fixou-se no Ontário. Cerca de dois terços destes recém-chegados não sabia falar nenhuma das línguas oficiais: inglês ou francês. Segundo o censo de 1996, mais de 70 000 imigrantes de 169 países, falando cerca de 100 línguas diferentes, chegam anualmente a Toronto. Na província do Ontário, cerca de 12 000 alunos frequentam cursos em 60 línguas diferentes sob a responsabilidade de 45 Direcções Escolares (Statistics Canada's official release bulletin, 1997. Census 1996). Perante os números referidos, percebe-se, agora, a necessidade e urgência de implementação dos PLO, nos finais dos anos setenta. Num folheto informativo distribuído pelo Ministério da Educação do Ontário (Ministry of Education, Ontario, n.d.), destaca-se que a oportunidade de desenvolver a oralidade, leitura e escrita na primeira língua do aluno permite:

- realçar a sua auto-estima e o conceito de herança cultural
- melhorar a comunicação com pais e avós
- facultar aos alunos a utilização de capacidades e conceitos já adquiridos
- propiciar uma melhor integração no ambiente multicultural canadiano bem como na comunidade internacional

O modelo de Programa Integrado, aquele que mais nos interessa focar, só a muito custo foi implementado. Para que a aprendizagem das línguas de origem se efectuasse durante o horário escolar, era necessário prolongar o período lectivo por mais meia hora. Houve bastante resistência por parte da Federação dos Professores das Escolas Públicas, mas a Direcção Escolar acabou por conseguir a integração dos programas, nas escolas em que os pais maioritariamente o exigissem (Vance, B., 1988). Assim, em 1977, a Direcção Escolar Pública registava 21 programas integrados: 40 depois do horário regular e 20 aos sábados de manhã para um universo de 10 600 alunos.

Apesar de os PLO terem sido uma grande conquista, durante os vinte anos da sua existência, pouco se fez, a nível oficial, para certificar os professores que ensinam as 60 línguas nas escolas da província do Ontário. Esse facto cria fricções, estatuto desigual, até discriminação, quer da parte da administração das escolas, quer dos professores “regulares”. Mensagens, umas vezes ocultas, outras manifestamente expressas, são captadas pelos professores e pelos alunos imigrantes quando, por exemplo, o professor de PLO tem que implorar o empréstimo de uma sala, por

meia hora, interrompendo o trabalho que está a ser feito; ou, qual caixeiro viajante, carrega os seus materiais de um lado para outro. Penalizador e frustrante para o aluno é, também, o facto de o trabalho realizado na aula de língua de origem nem sempre ser considerado para efeitos de avaliação, nem registado nas cadernetas escolares.

Num sistema educativo que pretende eliminar quaisquer resquícios de racismo e promover a igualdade etnocultural, tornava-se imperativo esvaziar o programa de qualquer conotação pejorativa. Assim, no Ontário, o PLO tomou, a partir de 1994, a designação de Programa de Línguas Internacionais (Goossen, T., 1994).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE LÍNGUAS DE ORIGEM

A heterogeneidade linguística e cultural do Canadá espelha-se nas salas de aula das escolas dos centros urbanos, como acontece em Toronto. Esta cidade foi e continua a ser o laboratório de todo o tipo de experiências pedagógicas, por oferecer uma diversidade de situações, a considerar: desde salas de aula em que cada um dos trinta alunos fala em casa uma língua materna diferente, a outras predominantemente frequentadas por alunos de um determinado grupo étnico, dada a existência de "vizinhanças" ou bairros com grandes concentrações de grupos específicos, como escolas com 90% de crianças de origem portuguesa, italiana, chinesa, grega, etc.

Como agir perante um cenário destes? A prática de mergulhar a criança numa língua e cultura diferente da sua e ficar à espera que esta não se afunde, deu como resultado salas a abarrotar de alunos rotulados de atrasados ou com dificuldades de aprendizagem que, uma vez estigmatizados, só tiveram duas alternativas: o abandono da escolaridade obrigatória ou a via profissionalizante, por serem considerados menos dotados que os de cultura anglófona. Tornava-se imperativo inverter esta situação. Um país que existe e cresce à custa dos mais variados fluxos imigratórios, é forçado a reflectir sobre as consequências das políticas educacionais adoptadas, sob pena de hipotecar o seu futuro. Estas crianças representam esse futuro e, como tal, este será tanto mais promissor, quanto maior for o investimento que no presente se fizer. Foi com base nesta convicção que os responsáveis se voltaram então para os estudos mais recentes na área das línguas maternas, como potencial factor de acesso a um patamar para o sucesso escolar.

A maioria dos pesquisadores defende que os primeiros anos da escola são os mais marcantes na vida de uma criança. Os dados demonstram que se obtém melhor rendimento escolar quando é dada a oportunidade às crianças imigrantes de usarem a sua língua materna durante o período de adaptação à escola (Lambert, W. E., 1975; Wong-Fillmore, L., 1991). Outros provam que o manifesto grau de respeito por parte dos educadores pelos recursos linguísticos e culturais dos alunos está ligado ao seu rendimento e auto-estima. Cummins vai mais longe quando afirma: "São os alunos originários de grupos étnicos cujas línguas, culturas e identidades têm sido distorcidas e desvalorizadas pela sociedade em que se inserem, que não conseguem ultrapassar o sistema e alcançar o rendimento escolar necessário" (Cummins, J., 1996).

Foi neste entendimento de que cada comunidade é portadora de uma heterogeneidade social, económica, cultural e linguística, que tem de ser gerida pelos que, nela vivendo, melhor a conhecem, que se exigiu a intervenção das diversas instâncias sociais que concorreram para o êxito do processo. As culturas não são herméticas, umas relativamente às outras. Daí que, qualquer tentativa de aculturação e socialização não passe pela imersão total e completa numa cultura diferente, mas parta de um conjunto de práticas e de representações sociais coerentes e características de uma determinada comunidade, para através de um processo de partilha e osmose, permitir às pessoas que se compreendam e comuniquem entre si.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA DIÁSPORA CANADIANA AFIRMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE

Serviu este breve preâmbulo para nos situarmos numa determinada realidade, sem a qual não seria possível falar concretamente da situação do ensino/aprendizagem do Português no Canadá. Tudo quanto foi anteriormente referido se aplica, obviamente, à Comunidade Portuguesa, dado ser a Província do Ontário aquela onde se concentra a maior fatia da imigração portuguesa e, dentro desta, na cidade de Toronto (Marques, D. & Marujo, M., 1993; Teixeira, C. & Da Rosa, V. M. P., 2000). Vários exemplos de experiências de sucesso, no âmbito dos Projectos das Línguas de Origem, poderiam aqui ser referidos, mas não cabem nesta curta apresentação. Assim, passaremos agora às questões que se prendem com o ensino do Português no Canadá.

O ensino de Português, nas escolas públicas canadianas, enquadra-se nos dois modelos já anteriormente mencionados: ensino integrado e ensino paralelo. No primeiro caso, a língua portuguesa é uma disciplina que faz parte integral dos "currícula" dos alunos. No segundo, representa um acréscimo de horas ao horário normal, passando a constituir uma actividade extra-curricular. Para além destes dois modelos, existem ainda as escolas portuguesas privadas, que leccionam alguns dias por semana, após o horário normal do aluno, incluindo mesmo o sábado.

Excluindo a primeira situação (ensino integrado), a mais desejada mas a menos praticada, cedo nos apercebemos das condicionantes e desvantagens a que se sujeitam os alunos que, por escassez de oferta, se vêm obrigados a socorrer-se do ensino paralelo ou das escolas privadas. Enquanto os seus colegas têm o privilégio de se dedicarem a outras actividades, quiçá mais atractivas, estes, por sua vez, são confrontados com uma sobrecarga horária semanal e consequente privação do próprio fim-de-semana. Tal facto faz com que qualquer processo de aprendizagem, em vez de aliciente, se transforme em algo de penoso, se acrescentarmos ainda o facto de que muitos deles o fazem, não por opção, mas por imposição dos pais. Pensemos, então, quão difícil será também o papel dos professores de português, criando e reinventando estratégias de motivação, que mantenham os alunos interessados e empenhados nestas aulas. Não é tarefa fácil, há que reconhecê-lo! Afastados do contacto diário com a língua; a maior partes das vezes improvisando materiais adequados, por falta destes; clamando por formação que, quase sempre, lhes foi negada; alguns deles, sem qualquer tipo de preparação pedagógica para a função que executam, há que render-lhes o devido tributo por, em condições pioneiras, terem conseguido manter viva a chama da língua.

Importa agora frisar a heterogeneidade do público alvo destas aulas, que torna ainda muito mais complexa a tarefa destes agentes de ensino. Esta resulta não só das fortes discrepâncias sócio-económicas e culturais dos pais, mas também da diversidade de competências linguísticas que cada aluno traz consigo. Há alunos para quem, ao nível da oralidade, a língua materna continua a ser o português, fruto de uma relação forte com os avós que nunca dominaram o inglês, ou porque os pais (ambos ou um deles) teimosamente decidiram manter a sua língua de origem como veículo de comunicação em casa. Outros, porém, dominam-no apenas ao nível da compreensão, pois quando são interpelados em português, compreendem a mensagem, mas a resposta, inevitavelmente, vem sempre em inglês. São os chamados utilizadores passivos da língua, que nunca chegaram a passar da fase da compreensão para a da verbalização. Muitas das falhas de comunicação no seio de famílias portuguesas, advêm desta situação que gera constrangimentos e um muro de incompreensão e, por consequência, o tão falado choque de gerações (Bulger, L., 1987). As vítimas deste sistema, inevitavelmente, fazem engrossar o caudal dos marginalizados e as manchas de exclusão social, que redundaram no fenómeno recente "dos repatriados". Há ainda um terceiro grupo cuja língua materna foi já o inglês, e a estes colocam-se as exigências e metodologias de ensino do Português como Língua Estrangeira.

No primeiro caso, os que dominam a comunicação oral, devemos prestar atenção ao que à primeira vista parece ser uma vantagem. Esta só se verifica, quando permite a verbalização de mensagens em diversas situações. Porém, cedo nos damos conta de:

- O nível lexical é assustadoramente pobre e limitado.
- A existência de automatismos herdados e de tal modo consolidados, que professor algum jamais os erradicará. Bebidos no leite e alimentados durante a infância, integram já uma parte da comunicação afectiva devidamente interiorizada.
- As interferências e contaminações, também alicerçadas ao longo de anos de contacto e a que nenhum falante fica imune. Refiro-me ao que o Professor Mayone Dias (1989) designou por falares "emigreses", resultante da situação de diglossia a que crianças e jovens diariamente estão sujeitos. Duas línguas, em contacto uma com a outra operam entre si processos de transferência, que se designa por "transversalidade das línguas". Esta apropriação, traduzida numa nova ordem lexical, semântica e sintáctica, tem de ser entendida à luz da especificidade do fenómeno migratório que criou a necessidade de verbalizar universos, desconhecidos no tempo e no espaço, e de os transpor para a sua língua materna.

Mas a verdade é que são estes jovens que nos chegam à universidade e que utilizam esta linguagem híbrida contra a qual é bastante difícil lutar. E aqui levanta-se uma questão pertinente: "Qual é, então, o papel do professor de Português?"

- Partindo do princípio de que uma língua não é propriedade de um grupo restrito de académicos eruditos, mas sim, de quem a fala;

- Considerando, ainda, que a língua não é uma realidade estática, mas sofre transformações ao longo dos tempos e estas são operadas precisamente por quem a fala;

Como manter e preservar o conceito de norma, esquecendo todos estes fenómenos que ao invés de a corromperem, a enriquecem?

Se aceitamos a diversidade das normas (brasileiras, africanas e outras), por que não reconhecemos que estamos perante uma nova forma de "crioulização" ainda que recente, quando as outras se foram caldeando ao longo de séculos? Quando no fim do milénio se cumprem 500 anos de um passado histórico, a maior e mais importante herança que deixámos foi exactamente um património comum a vários povos – a Língua Portuguesa – que, como idioma rico e plástico, modelou ao longo de séculos novas realidades culturais que a tornaram mais rica hoje do que no passado. No conceito de Coseriu, "uma norma não é superior nem inferior a outra, é apenas diferente. Esta pode, sem nenhum rótulo valorativo, variar no seio de uma comunidade idiomática" e, ainda segundo o mesmo autor, "na linguagem é importante o pólo da variedade, que corresponde à expressão individual, mas também o da unidade, que corresponde à comunicação interindividual e à garantia da intercompreensão". (Coseriu, Eugénio; 1972).

Parece-nos, portanto, que vestirmos a língua de novas roupagens acaba por ser um acto criativo e natural e não deve ser encarado de forma depreciativa, como tantas vezes acontece, mas antes como o percurso natural de novas formas de expressão. Negá-lo, seria rejeitar fenómenos idênticos, veiculados por autores como Luandino Vieira, Pepetela, Germano de Almeida, Mía Couto e tantos outros, sem esquecer a musicalidade da norma brasileira que, quando falada, toda ela recende à doçura do açúcar do engenho.

É aqui que reside a dificuldade do nosso papel: por um lado, entender este pólo de variedade, mas por outro, lutar pela defesa de uma norma padrão, que consigna as normas de convivência social, jurídica e política de uma sociedade.

É nesta babel de códigos e contradições, que a defesa e preservação da língua, em territórios da diáspora, encontra os seus maiores obstáculos para vencer e trilhar os caminhos do futuro.

A comunidade que emigrou, sabêmo-lo, fê-lo maioritariamente por razões de natureza económica: a busca da terra prometida que a pátria madrastra lhe negara. Assim, à partida, temos já uma geração marcada pelo ferrete da discriminação velada (a oficial não o permite) que, como um gene hereditário, passou de pais para filhos. Em 1995, jornais de Toronto e ainda um jornal nacional anunciavam em grandes manchetes que os alunos portugueses das escolas secundárias, a par dos negros, ocupavam o lugar mais baixo da tabela de ingresso em estabelecimentos do ensino superior, e uma taxa de desistência das mais elevadas do ensino secundário (Toronto Star, 1995; The Globe & Mail, 1995). Estes resultados, fruto de um inquérito feito nas Escolas Públicas, vinham confirmar resultados de um outro elaborado quatro anos antes (Toronto Board of Education, 1994).

Lamentavelmente, esta tendência ainda se mantém, segundo um estudo recentemente publicado por Nunes, F., 1998. É certo que o número de alunos luso-canadianos a frequentar a universidade é cada vez maior mas, comparado com o de outras comunidades "hifenizadas", continua a ser incomparavelmente inferior. Invertendo esta imagem catastrófica, registre-se que estamos já num ponto de viragem, que há uma consciência cívica alerta e a despontar que começa a perceber o papel da educação na formação da cidadania e afirmação de uma identidade na sociedade em que está inserida, para poder competir de igual para igual, esgrimindo as mesmas armas. Foi reconfortante, num painel organizado em Outubro de 1999, durante a 15ª Semana Cultural da Casa do Alentejo, subordinado ao tema "Falar, escrever a nossa língua no próximo milénio" ouvir um pai dizer: "Gostaríamos que, no futuro, os nossos filhos deixassem de construir as pontes e passassem a projectá-las e a desenhá-las". É importante assinalar o salto da "betoneira para o estirador", mas mais importante ainda, o salto que representa a mudança de uma atitude mental, oposta à do passado em que o amealhar de dólares falou sempre mais alto. Alheios a conceitos de exploração de trabalho infantil, os seus filhos constituíram mão-de-obra preciosa, no auxílio que prestavam, noite dentro, em trabalhos de limpeza que os pais executavam após um longo e árduo dia de trabalho. Felizmente, estas práticas desapareceram e, são as gerações que por elas passaram, que começam a valorizar a formação académica dos filhos, em detrimento das poupanças que nada valem face a novos valores que se afirmam. Este é já um dado muito positivo, e cada vez mais vemos luso-descendentes a ocupar lugares de destaque nas mais variadas áreas de intervenção, fáceis de identificar pela corruptela patronímica.

É partindo exactamente desta corruptela patronímica, que chegamos às questões ligadas à afirmação de uma identidade. A anglicização do nome é parte intrínseca dum processo de socialização, nem sempre conseguido sem perturbações. Segundo Philippe Riutort, quando um indivíduo se encontra exposto a regras contraditórias pelas

diferentes instâncias de socialização, a sua identidade é posta em questão. Assim, a actual geração, nascida e criada no Canadá, interroga-se muitas vezes sobre a importância a atribuir à língua falada pelos pais, quando os jovens até têm a vantagem de viver num mundo, em termos linguísticos, dominado pela supremacia do inglês, ao fim e ao cabo, a sua língua. Creio que aqui estamos todos de acordo: um jovem canadiano, tenha ele o hífen que tiver, que lhe identifica as raízes, deve viver de acordo com os códigos do país em que nasceu, nos quais se inclui a língua. No entanto, está mais que provado que, qualquer criança desde muito nova, revela qualidades inatas para a aprendizagem de várias línguas. Pinker compara-as a aspiradores lexicais afirmando ainda "a rapidez com que qualquer criança se apropria da língua natural da sua comunidade e a universalidade patente nos principais marcos de desenvolvimento linguístico, permitem-nos afirmar que a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância" (Pinker, Steven; 1994).

É hoje, também, unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência numa língua constitui factor de sucesso numa outra. Assim sendo, por que não cultivarmos o bilinguismo, não como um fardo para a criança, mas como uma riqueza, um capital, uma mais-valia que lhe poderá ser útil mais tarde? Vivemos num mundo cada vez mais dominado pela globalização e multilateralização das relações económicas e culturais, em que o conhecimento de outras línguas abre portas e novas perspectivas de futuro. Aprender português, hoje, não é só uma questão de saudosismo mas, acima de tudo, um tomar de consciência da importância que as línguas cada vez mais ocupam no universo cultural. O domínio do inglês, sem dúvida importante, não nos deve fazer renegar a outra, e é pela diferença que muitas vezes nos afirmamos. Pergunta-se ainda: em que é que a prática do português impede a integração da criança na sociedade canadiana? Pelo contrário, quanto maior for o número de línguas que o jovem dominar, mais apetrechado estará para entrar no mercado de trabalho, cada vez mais competitivo. É compreensível e aceitável que, em determinada altura do percurso de integração, a língua de origem tenha funcionado como um estigma e, como tal, factor de atraso e insucesso escolar, com a consequente exclusão do sistema. Hoje, quando todas as crianças dominam perfeitamente o inglês, esse problema já não se põe. Talvez seja o momento adequado para repensarmos estas questões. O jovem luso-canadiano já não precisa de exorcizar o anátema da língua, outrora factor de discriminação. Pelo contrário, portadores de dupla nacionalidade, só retirarão vantagens de um bom domínio de todas as competências linguísticas da língua portuguesa. Portugal é hoje um país moderno, integrado na União Europeia, onde a livre circulação de pessoas é um dado adquirido. Um luso-canadiano terá, portanto, acesso a todos os programas comunitários de bolsas de estudo, intercâmbio entre jovens de outros países europeus e tantas outras oportunidades que, outrora, lhe estavam vedadas.

As gerações pioneiras fizeram já o trabalho mais difícil – criar condições económicas que lhes permitissem adquirir uma consciência cívica que os fizesse sentir que é pela educação e formação que se adquire uma posição cada mais afirmativa e interventiva na sociedade. Já temos bastantes, mas queremos ver mais sem que para tal haja que renegar raízes e uma língua portadora de uma cultura tão rica como a nossa. Façamo-lo agora para que, daqui a anos, não tenhamos adultos à procura dessas mesmas raízes e de uma língua que perderam, exactamente por falta de consciência de que esta é um património a preservar, e de que teria sido mais fácil bebê-la no leite embalada por canções de ninar.

Com o desenvolvimento da sociolinguística, na década de 60, o estudo das línguas estrangeiras assumiu uma nova orientação porque a língua deixou de estar isolada das realidades exteriores e o seu estudo associou-se ao estudo da cultura e da sociedade que a utiliza, remetendo-a para valores, crenças e atitudes comportamentais dessa mesma comunidade. Qualquer expressão se realiza sempre num contexto social através de registos linguísticos adequados. A não consideração desses factores sociais ou a escolha de um registo errado provoca no destinatário reacções desajustadas ou mesmo ausência de reacções. É neste sentido, que a língua funciona cada vez mais como elemento aglutinador e de afirmação de uma identidade. Se não tivermos em conta este facto, estaremos condenados à situação ilustrada neste excerto de um poema de Vasco Graça Moura:

*"ou nós nos encontramos ou então
ficamos uma vez mais à deriva
neste canto que é o nosso próprio chão
sem que o canto sequer nos sobreviva"*

CONCLUSÃO

Toronto, considerada por muitos, a cidade mais multicultural do mundo, é o espelho da harmonia racial, defesa de direitos e acesso a todos os cargos públicos ou privados por indivíduos de cor, credo e etnias diferentes. Nos últimos cinco anos, o Canadá ocupou o primeiro lugar e foi reconhecido, em relatórios das Nações Unidas, como o país com a melhor qualidade de vida. Ora, a qualidade de vida de um país está intrinsecamente ligada à forma como esse país trata as suas minorias. O Canadá, por razões de natureza histórica e demográfica, tem sido pioneiro na defesa dos direitos de cada comunidade em preservar a sua língua e cultura de origem, contribuindo assim, de uma forma equilibrada, para a formação da identidade dos seus cidadãos. Quem, como os luso-canadianos, tem a felicidade de viver num país com estas características, não deve desperdiçar todas as oportunidades que se lhe oferecem, fazendo da sua língua um passaporte para o futuro.

Avelina da Silveira, poetisa angolana escreveu este belo e curto poema:

*Pátria, mártir
mártir de partir
que de tanto fugir
se esgota a mátria
em parir tanto porvir*

O porvir da língua, fruto das mais diversas partidas espelhadas na diáspora, será tanto mais rico, quanto maior for a consciencialização que tivermos da sua defesa, sem, contudo, a coarctarmos de novos linguajares espontaneamente paridos. Recém-nascidos, estes constituirão, num futuro próximo, um novo e enriquecedor reservatório semiótico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berry, J. W., Kalin, R. & Taylor, D. M. (1977). *Multiculturalism and ethnic attitudes in Canada*. Ottawa: Ministry of Supply and Services Canada.
- Canadian Education Association (1990). *Heritage language Programs in Canadian Schools*. Toronto.
- Canadian Multiculturalism Act* (1988) R.S.C. 1985, Chap. 24 (4th Supp.)
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Cummins, J. & Danesi, M. (1990). *Heritage Languages - The development and denial of Canada's linguistic resources*. Toronto: Our schools/Our selves.
- Goossen, T. (1994). *Should International Languages be part of the school curriculum?* Mosaic 1 (3), 19.
- Harney, R. (1989). *Heritage Languages in Ontario, Polyphony. The Bulletin of the Multicultural History Society of Ontario, 11*. (Double Issue), 1-12.
- Lambert, W. E. (1975). *Culture and language as factors in learning and education*. In
- A. Wolfgang, (Ed.), *Education of immigrant students: Issues and answers*. (pp. 55-83) Toronto: Symposium Series/5, Ontario Institute for Studies in Education.
- Mayone Dias, E. (1989). *Falares Emigrantes - uma abordagem ao seu estudo*. Lisboa: Biblioteca Breve. ICALP.
- Ministry of Education, Ontario. (n.d.) *Ontario's Heritage Language Program*. Information Pamphlet.
- Nunes, F. (1998). *Portuguese-Canadians from sea to sea: a national needs assessment*. Toronto: Portuguese-Canadian National Congress.
- O'Bryan, K. G., Reitz, J. G. & Kuplowska, O.M.. (1976). *Non-official languages: a study in Canadian Multiculturalism*. Ottawa. Minister of Supply and Services Canada .
- Royal Commission in Bilingualism and Biculturalism. (1969). *The cultural contributions of the other ethnic groups*. Book IV of the final report. Ottawa. Queen's Printer. Statistics Canada's official release bulletin (1977) Census 1996: *Mother tongue, home Language and knowledge of languages*. (1977). Ottawa: Communications Division, Statistics Canada.
- Teixeira, Carlos & Da Rosa, Victor. M. P. (2000). *The Portuguese in Canada*. University of Toronto Press.
- Toronto Board of Education. (1994). *The 1991 every secondary student survey*. Toronto: Research Services (Reports 200, 204, 205, 207).
- Wong-Fillmore, L. (1991). *When learning a second-language means losing the first*. *Early Childhood Education Quarterly*, 6. 323-346.
- Vance, B. (1988). *Many Languages, many cultures. A brief history of the teaching of Languages in Toronto Board of Education schools*. Toronto: Records, Archives And Museum, Toronto Board of Education.

