

“A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas”

Maria Cristina Vieira da Silva*

Resumo: Com o presente artigo, pretende-se apresentar e divulgar, junto dos responsáveis educativos, dados sobre esta que se tem vindo a revelar uma realidade cada vez mais frequente nas nossas escolas e jardins-de-infância: a presença de crianças para quem o Português é uma Língua Segunda. Começaremos por definir alguns conceitos e apresentar dados de estudos levados a cabo sobre esta realidade em Portugal em contexto escolar. Seguir-se-á a apresentação e discussão, sob a forma de um conjunto de questões e respostas, de algumas das principais temáticas em torno da aquisição de L2.

Abstract: With this article we would like to present data about what has been revealed a more frequent reality among our primary and nursery schools: the presence of children to whom Portuguese is the second language. We will start by defining some concepts and present studies carried out in Portugal in a school context. Then the presentation and discussion follows with a group of questions and answers related to this topic.

97

Introdução

A maior parte dos estudos na área da Linguística tem vindo a debruçar-se sobre falantes que dominam, usam ou aprendem uma única língua. No entanto, tais falantes monolíngues constituem provavelmente uma minoria, dado que a maior parte das pessoas usa várias línguas, quer em países multilíngues como a Suíça ou Canadá, quer em países aparentemente monolíngues como Inglaterra ou Portugal.

A questão veio ganhar particular actualidade quando se assiste, em Portugal, a um esforço de introdução, ao nível do 1º Ciclo de Escolaridade, já no presente ano lectivo de 2005/2006, do ensino de uma Segunda Língua (a inglesa), ainda que a título extra-curricular e de forma gradual (esta medida abrangerá, numa primeira fase, cerca de 50 mil crianças, estando prevista a sua generalização até 2009).

O presente artigo procura, pois, analisar uma série de questões levantadas pelo facto de alguns falantes usarem mais do que uma língua. Não pretendemos, com este trabalho, apresentar dados inovadores ou resultados da nossa própria investigação sobre esta matéria. Limitar-nos-emos a levantar e discutir alguns dos temas que têm vindo

* ESE de Paula Frassinetti; Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa.

a orientar a investigação sobre a aquisição de Língua Segunda (ALS, tradução da sigla SLA, do inglês *Second Language Acquisition*). Esta secção, que será apresentada sob a forma de um conjunto de questões, será precedida de duas outras em que procuraremos definir conceitos e divulgar dados de investigações já obtidos por variados estudos levados a cabo sobre a aquisição de Língua Segunda (doravante L2) em contexto escolar, de forma a que os responsáveis educativos possam ter acesso, de forma necessariamente breve e introdutória, a dados sobre esta que se tem vindo a revelar uma realidade cada vez mais presente nas nossas escolas.

1. A aquisição de L2: alguns conceitos

98

De forma a clarificar desde já o uso que ao longo deste texto se fará de alguns termos, começaremos por identificar a Linguística como a perspectiva de estudo na óptica da qual abordaremos a aquisição de L2.

De uma forma simples, podemos definir **Linguística** como o estudo da **linguagem** humana. Por seu turno, enquanto faculdade cerebral que nos permite a aquisição de uma língua particular, a **linguagem** pode ser encarada como “um sistema de conhecimentos geneticamente inscritos na mente humana, que a criança traz *a priori* para o processo de aquisição de uma língua”², os quais serão moldados em função do *input* linguístico a que a mesma é submetida. O termo **Língua** corresponde assim à concretização desta faculdade da linguagem, traduzida na apropriação de um sistema linguístico alcançada numa comunidade de falantes, como produto da evolução histórica e em cuja organização podemos identificar domínios articulados entre si³.

Qualquer falante adquire, ao longo da sua vida, pelo menos uma língua (a sua **Língua Materna** ou L1). Entendemos por **Língua Materna** a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, não correspondendo esta necessariamente à língua oficial do país onde vive, que podemos designar de “língua dominante”. A maioria das pessoas adquire ainda uma outra língua, sendo que a sua aquisição pode dar-se em simultâneo

² Raposo (1992): pp. 27-36 (adaptado).

³ Ainda que a divisão não seja estanque, assinalamos aqui domínios como o Léxico (que estuda os itens ou vocábulos de cada língua), a Morfologia (que se dedica ao estudo da forma das palavras e das regras de formação de palavras), a Sintaxe (que se ocupa da estrutura e hierarquia das palavras e grupos de palavras em expressões e frases), a Semântica (que se dedica ao significado de palavras ou expressões linguísticas), a Fonologia (cujo objecto de análise são os sons e as combinações de sons) ou a Pragmática (que analisa o contexto em que os enunciados têm lugar e os usos que dele se fazem).

com a L1 (no caso do bilinguismo⁴) ou numa fase posterior. As crianças bilingues aprendem o segundo idioma como **Segunda Língua (L2)** e não como **Língua Estrangeira**. A diferença essencial entre os dois conceitos reside no grau de exposição às duas línguas (uma criança bilingue é exposta, desde os primeiros meses de vida e ao longo de todo ou grande parte do seu período de aquisição e desenvolvimento linguístico, a duas línguas, que adquire como línguas maternas), ao passo que uma Língua Estrangeira é aprendida sob condições formais, geralmente em contexto escolar⁵.

O interesse da Linguística relativamente à ALS teve a sua génese na distinção primordial feita por Weinreich (1953) entre bilinguismo composto e bilinguismo coordenado. No caso do bilinguismo coordenado, o falante associa dois conceitos distintos a dois itens lexicais distintos (*house* e *casa*, por exemplo), sendo-lhe difícil traduzir de uma para outra língua, dado que estas duas são percebidas como realidades distintas na sua mente. Já no bilinguismo composto, um mesmo conceito encontra-se associado a cada uma das duas palavras: as duas línguas encontram-se assim ligadas, na mente do falante, através de um conceito comum. Ainda que inicialmente se tenha pensado que um falante bilingue teria ou um bilinguismo composto ou bilinguismo coordenado, hoje em dia pensa-se (de Groot (1993)) que os dois tipos de bilinguismo se encontram presentes, em graus variáveis, num mesmo falante. Isto é, na mente dum dado indivíduo, alguns aspectos das duas línguas podem encontrar-se associados, sendo que outros podem permanecer dissociados.

2. Breve balanço quanto à situação da aquisição de L2 em Portugal em contexto escolar

O último estudo de carácter mais abrangente em torno desta temática levado a cabo no universo escolar, em Portugal, corresponde, tanto quanto conseguimos apurar, ao documento “Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua não Materna”, de Janeiro de 2003, da responsabilidade do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação. Ainda que com o devido desfazamento

⁴ As crianças cujos pais são de nacionalidades diferentes (cujo pai fala com ela num idioma e a mãe noutra) ou ainda aquelas cujos pais emigraram para um país de língua diferente (falando a criança uma língua em casa e usando outro idioma no seu quotidiano) são casos típicos de crianças que cresceram bilingues.

⁵ Uma criança ucraniana residente em Portugal, por exemplo, aprende o Português como Língua Segunda, dado que não só pode, como deve usar este idioma no seu quotidiano escolar e de vivências fora do seio familiar. Se estivesse na Ucrânia, a aprendizagem do Português dar-se-ia como Língua Estrangeira, dado que o uso desta língua não seria possível fora do espaço de sala de aula, à falta de estímulos para o seu uso em situações do quotidiano.

temporal, é de supor, (na ausência de dados cuja publicação se aguarda) que a situação actual se mantenha relativamente inalterada.

Este diagnóstico da população escolar portuguesa que frequentava, no ano lectivo de 2001/2002, na rede pública, a escolaridade obrigatória e cuja língua materna não era o Português foi efectuado mediante inquérito por questionário e permitiu identificar 17535 alunos nessa situação e cerca de 230 línguas diferentes, de entre as quais se destacam, por ordem decrescente de número de falantes, o crioulo, o romani e o francês. Esta distribuição não ocorre, curiosamente, de forma uniforme quando se comparam os dados organizados em função das cinco direcções regionais de educação em Portugal Continental: se na DREL e na DREAlg o crioulo surgia claramente destacado face às restantes L2, já na DREA, na DREC e na DREN a língua predominante parece ser, respectivamente, o Romani, o Francês ou outras não especificadas. A avaliação do nível de domínio da Língua Portuguesa nestes alunos permitiu concluir que “são os alunos de línguas maternas como o russo, o ucraniano e o mandarim que registam maiores dificuldades no domínio da língua portuguesa. Os alunos cuja língua materna é o gujarati são os que revelam uma maior percentagem de satisfatórios.” (DEB, 2003:17-18) Por fim, este levantamento fornece-nos ainda dados quanto a indicadores como o tipo de apoio a que estas crianças estão sujeitas (tendo-se verificado que é na região Norte que o recurso à modalidade de apoio é mais solicitado, enquanto as restantes DRE's ou não o consideram necessário ou optaram por recorrer ao apoio no âmbito da própria área curricular), bem como à quase inexistência de projectos, promovidos pelas escolas, vocacionados para a exploração da temática da multiculturalidade.

Outros projectos têm procurado, desde então⁶, quer actualizar os dados disponíveis sobre a realidade sócio-linguística presente nas nossas escolas, quer ainda disponibilizar modelos de orientação e materiais de apoio, sensibilizando em simultâneo para a riqueza do multilinguismo na escola. De entre estes, salientamos, por termos deles conhecimento:

- o Projecto “Diversidade Linguística na Escola” desenvolvido pelo ILTEC (Instituto de Linguística Teórica e Computacional) sob a coordenação de M.^a Helena Mira Mateus, Glória Fischer e Dulce Pereira e financiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Tendo como campo de actuação exclusivamente a Área Metropolitana de Lisboa, este projecto teve início com a elaboração de um inquérito (de forma a proceder ao levantamento das línguas maternas envolvidas) ao qual responderam cerca de 400 escolas, resul-

⁶ Assinalamos aqui apenas os projectos posteriores a 2000 de que tivemos notícia. Para informações relativas ao período considerado até 2000, veja-se nomeadamente Amendoeira & Ribeiro (2000), que apresenta uma listagem bastante significativa de indicações documentais sobre Português L2 e de materiais didácticos para aplicação nesta área.

tando assim num total de 74 595 alunos inquiridos. Procedeu-se à análise dos dados assim obtidos e, em paralelo, procurou-se estabelecer o quadro linguístico em que as diferentes línguas em questão se filiam. Com base nesta informação, foram seleccionadas três escolas mais representativas, junto das quais se recolheram produções orais e escritas de alunos do 2.º, 4.º e 6.º anos para constituição de um *corpus*. A análise do *corpus* assim constituído no que diz respeito a diferentes níveis linguísticos, bem como a aspectos sócio e psico-linguísticos funcionará como alavanca para a criação de estratégias de correcção visando o desenvolvimento da proficiência linguística destes alunos. Com o final do projecto em 2006, está programada a elaboração de um documento final sobre as competências básicas a desenvolver no desenvolvimento do Português enquanto língua não-materna⁷.

· o Projecto “**Sintaxe e Morfologia da Aquisição de L2**” em que estão envolvidos membros de uma linha de Investigação do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, sob a coordenação de Ana Maria Madeira e com financiamento atribuído pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

101

Pretendendo dar continuidade a trabalhos já iniciados na área da aquisição da Língua Portuguesa como L2, questiona-se qual o tipo de interacção que ocorre entre as componentes morfológica e sintáctica da gramática. Com o objectivo de contribuir para uma resposta a esta questão, este projecto propõe-se analisar um conjunto de fenómenos linguísticos cujas propriedades evidenciam uma relação mais estreita entre morfologia e sintaxe. Baseada em diferentes tipos de dados (de produção espontânea escritos e orais, de produção elicitada ou ainda de juízos de aceitabilidade), os grupos de informantes serão constituídos por falantes do Português como L2 e falantes de diferentes línguas maternas, que incluirão tanto línguas em que estas propriedades morfológicas e sintácticas são semelhantes às do Português, como ainda línguas em que estas propriedades diferem. A pertinência deste projecto justifica-se pelo facto de, do ponto de vista teórico, contribuir para um melhor conhecimento da forma como a gramática se organiza e de quais os processos que lhe estão subjacentes. Espera-se que as conclusões teóricas sejam também pertinentes em termos das suas potenciais aplicações didácticas, particularmente no domínio do ensino do Português como L2 ou Língua Estrangeira.

⁷ Segundo informações obtidas junto de uma das coordenadoras do projecto, um primeiro CD reunindo o trabalho até aqui realizado será apresentado publicamente ainda no decurso do presente ano civil, estando prevista a publicação, já em 2006, de um outro suporte com todo o material conseguido até lá.

3. A aquisição de L2: questões e respostas

3.1. É possível estabelecer uma sequência na aquisição de L2?

A questão da ordem mediante a qual os falantes adquirem L2 foi um dos primeiros alvos de investigação, já desde os anos 70, centrada sobretudo no domínio da sintaxe ou da fonologia.

Será que há uma sequência natural, mediante a qual os aprendizes de L2 progridem ou será que tal percurso varia de indivíduo para indivíduo, sob influência de factores como as propriedades da sua L1?

Os estudos relativos à sintaxe de línguas próximas mas com propriedades distintas quanto à posição que os constituintes principais ocupam nas frases (como o Inglês ou o Alemão, por exemplo) permitem dar uma resposta mais cabal a esta questão. O projecto ZISA (Meisel et al. 1981) permitiu analisar o desenvolvimento da aquisição do Alemão como L2 por trabalhadores emigrantes com distintas L1 ao longo de um determinado período de tempo. O alvo do estudo centrava-se na ordem de palavras do Alemão, que difere da do Inglês pelo facto de apresentar o Verbo normalmente em segunda posição na Frase.

Ordens admitidas são assim Sujeito-Verbo-Objecto como em *Ich liebe dich* (“eu” “amo” “te”), mas também Advérbio-Verbo-Sujeito *Immer liebe ich dich* (“Sempre” “amo” “eu” “te”) entre outras possibilidades em que o V ocorre em segunda posição. Os aprendizes de Alemão L2 começam por colocar os sujeitos antes do verbo antes de produzirem as restantes ordens V2, mediante movimento de outros elementos (como advérbios) menos naturais na sua L1. Parece pois plausível admitir que a sequência de aquisição é determinada principalmente pela aquisição de uma ordem de palavras típica e pela aprendizagem subsequente relativa à forma como os elementos se movem.

Um outro estudo em grande escala, promovido pela Fundação Europeia para a Ciência, centrou-se sobre a aprendizagem de cinco L2 por jovens adultos falantes de seis L1 (Klein e Perdue (1992; 1997). Foi possível concluir que os falantes começavam por produzir frases sem verbos; passavam, num estágio intermédio, a usar verbos sem flexão (*O João amar a Maria*), para, por fim, produzirem frases com as formas verbais devidamente flexionadas (*O João ama a Maria*).

Estudos como os já indicados, cujo interesse principal reside na visão privilegiada que nos dão quanto ao processo de aprendizagem, parecem assim permitir concluir, como resposta à questão acima lançada, que há de facto sequências na aquisição de L2 que são comuns no percurso de aprendizagens de diversos falantes com diferentes L1. Os estádios pelos quais os falantes de L2 progridem parecem ser assim uniformes, o que nos leva a questionar a importância do papel de L1 e das suas propriedades neste processo de aquisição de L2.

3.2. Quais as semelhanças entre a aquisição de L1 e L2?

Procurar saber se os falantes adquirem uma L2 da mesma forma que adquirem L1 tem sido um dos temas recorrentes na aquisição de L2. Se as sequências na aquisição de L2, para cuja existência parece haver evidência (como assinalado no ponto 3.1.), também se encontrarem no processo de aquisição de L1, isso significa que ambos os tipos de aquisição poderão estar sujeitos aos mesmos padrões. A título de exemplo, veja-se o facto de, tal como variados estudos revelaram, os falantes de Inglês como L1 incorrerem no mesmo tipo de erros morfológicos e sintácticos que os falantes de Inglês como L2.

Uma questão subjacente a esta consiste em procurar perceber até que ponto o processo de aquisição de L2 é ou não mais bem sucedido do que o processo envolvido na aquisição de L1, do ponto de vista do nível de domínio linguístico alcançado pelos falantes. A literatura aponta ao processo de aquisição de L2 uma maior taxa de insucesso do que a resultante da aquisição de L1, invocando, entre outras razões, as lacunas na construção de uma adequada gramática de L2 (Schachter 1988), bem como a “fossilização” do processo de aquisição de L2, mediante a qual o falante parece ser incapaz de progredir para além de um determinado estágio (Selinker 1992). Parte da investigação em ASL tem, aliás, tido como foco de interesse a busca de uma explicação para o facto de os falantes de L2 serem alegadamente mal sucedidos neste processo de apropriação de uma L2. No entanto, este alegado fracasso depende, em boa parte, dos instrumentos de medida usados para avaliar o sucesso de ambos os processos, tarefa particularmente difícil, dado que há factores acidentais em jogo (os falantes de L1 e L2 geralmente adquirem um idioma em cenários diferenciados e sob distintos níveis de exposição), bem como outros de natureza inevitável (poderá ser impossível estabelecer uma comparação entre falantes equivalentes de L1 e de L2). A resposta a esta questão permanece assim um enigma: se é verdade que parece haver muitas semelhanças entre o processo de aquisição de L1 e de L2, a variação encontrada, a par de outros factores, parece ser responsável por muitas diferenças.

103

3.3. De que forma o factor idade afecta a aquisição de L2?

De entre todos os factores envolvidos no processo de aquisição de L2 (a motivação do falante, o seu nível de desenvolvimento cognitivo, os seus traços de personalidade, entre outros aspectos de carácter psicológico) um factor há que tem sido tomado como desempenhando um papel decisivo: a idade cronológica do falante.

A ideia generalizada de que as crianças tendem a obter melhores resultados no processo de aquisição de L2 do que os adultos teve como ponto de partida a chamada hipótese do Período Crítico (Lenneberg 1967), segundo a qual a capacidade de aquisição de uma língua apenas poderá ocorrer até à puberdade. Desde então, alguns trabalhos têm questionado a superioridade do desempenho das crianças, alegando que, se relevarmos todas as diferenças entre adultos e crianças para além da idade, os adultos frequentemente apresentam melhores desempenhos do que as crianças. Os trabalhos de Krashen *et al.* (1982) e Singleton (1989) apontam justamente nesse sentido: os adultos parecem adquirir L2 melhor a curto prazo e as crianças a longo prazo, sendo que os primeiros são ultrapassados por estas por volta do final do primeiro ano. Ainda assim, os resultados da investigação apresentam-se pouco claros e problemáticos do ponto de vista metodológico: a idade é, regra geral, definida em termos não do momento em que iniciam a aquisição de L2, mas antes em função da data de chegada ao país de acolhimento.

A investigação tem também sido pouco conclusiva quanto à identificação da idade ideal para promover o ensino formal de uma Língua Estrangeira, dado que factores como a metodologia de ensino, a faixa etária dos falantes ou a variedade das línguas em confronto constituem variáveis que se cruzam, dificultando a análise dos dados. Curiosamente, os estudos parecem apontar para o facto de domínios específicos como a pronúncia/sotaque terem vantagens em serem iniciados precocemente, ao passo que um início mais tardio parece ser aconselhável quando se procura atingir um nível básico rapidamente.

Mais uma vez, o interesse deste estudos reside não tanto nos dados, como nas explicações que nos oferecem quanto ao processo de aquisição de L2. E no que toca à questão da idade, se parece claro que este será certamente um factor determinante, resta ainda saber qual a sua real dimensão e de que forma os seus efeitos operam sobre este processo.

3.4. É de esperar que os falantes de L2 possam atingir o mesmo nível de desempenho que os falantes nativos?

A questão do nível de desempenho dos falantes de L2 encontrava-se já implícita na questão anterior relativa à idade e tem sido colocada de forma mais explícita nos últimos anos: qual é o estágio final que os falantes de L2 atingem quanto ao conhecimento de uma L2?

Este estágio último de desempenho em L2 tem sido frequentemente estabelecido em comparação directa com a competência de um falante nativo dessa mesma língua, ignorando a chamada hipótese de Interlíngua (segundo a qual os falantes de L2 pare-

cem ter a capacidade de desenvolver gramáticas independentes, que não correspondem nem à gramática subjacente à sua L1, nem à da L2, mas antes a uma “interlíngua” distinta destas, com as suas próprias regras e propriedades). Neste sentido, e recorrendo a testes sobre juízos de gramaticalidade, White e Genesee (1996) procederam à comparação entre falantes nativos de Inglês e falantes de Inglês como L2, tendo verificado que, entre os dois grupos, não havia diferenças significativas quanto à correcção e rapidez nas respostas obtidas.

A questão permanece, ainda assim: até que ponto a comparação com o desempenho do falante nativo constitui uma medida apropriada para aferir o nível de desempenho de um falante de L2? De facto, assumindo que falantes bilingues desenvolvem um sistema linguístico de maior complexidade, estabelecer uma comparação a esse nível acaba por colocar a fasquia, para os falantes de L2, a um nível de difícil acesso.

105

3.5. Qual a importância de L1 na aquisição de L2?

A influência de uma L1 no processo de aquisição de L2 é óbvia, sendo facilmente identificável por qualquer falante de Português L1 quando confrontado com um falante proveniente da China, Ucrânia, França ou Espanha, para quem este idioma seja uma Segunda Língua.

Desde os anos 50, tal influência vem vindo a ser assumida sob a designação de “transferência”, termo que identifica a transposição de formas e significados de uma língua para outra, resultando em interferência: “instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language”⁸ (Weinreich (1953:1)).

Os sistemas de escrita, que podemos classificar em duas grandes categorias (sistemas baseados no sentido, como os caracteres chineses e sistemas baseados no som, como o sistema alfabético usado em Inglês ou Português) permitem, com alguma clareza, observar a forma como a interferência de L1 se processa sobre L2. Se aspectos do sistema de escrita de L1 forem transferidos para o processo de aquisição de L2, é assim de esperar que, por exemplo, os falantes de Chinês L1 tenham particular dificuldade em processar, para efeitos de leitura, pseudo-palavras⁹ ou palavras desconhecidas do

⁸ “Exemplos de desvios, relativamente às normas de qualquer uma das línguas, que ocorrem no discurso de bilingues em resultado da sua familiaridade com mais do que uma língua”.

⁹ Pseudo-palavras são itens lexicais sem existência no léxico de uma determinada língua, criados em consonância com as especificidades fonológicas dessa mesma língua e que, do ponto de vista estritamente gramatical, poderiam vir a integrar o repertório vocabular dessa mesma língua.

Português, dado que o sistema de escrita alfabético usado nesta língua apela sobretudo para estratégias fonológicas (para a capacidade de estabelecer correctamente a relação letra-som), justamente o tipo de processamento que se encontra subdesenvolvido num falante de Chinês que desenvolveu, em virtude das características desta sua L1, sobretudo estratégias visuais.

Outro dos aspectos em que se torna evidente a transferência de propriedades da L1 para L2 diz respeito aos erros ortográficos cuja origem podemos atribuir a dificuldades na articulação de determinados sons. Um exemplo paradigmático ocorre na frequente confusão verificada entre os grafemas <l> e <r> (como em “tlês” por “três”) que podemos encontrar no discurso escrito de falantes chineses de Português como L2, provavelmente decorrente da dificuldade sentida pelos mesmos em termos articulatorios na pronúncia dos respectivos fonemas [l] e [r]. Dado que a distinção entre estes dois fonemas é estranha ao sistema fonológico da sua L1 e dado que estamos na presença de segmentos articulatoriamente muito próximos ([λ] [r] são ambas consoantes alveolares) não é de estranhar que a confluência destes dois factores resulte no efeito acima descrito.

Em jeito de resposta à questão aqui lançada, parece-nos consensual admitir que a noção de transferência, entendida enquanto relação entre duas línguas na mesma mente, constitui a essência da aquisição de uma Língua Segunda. De facto, caso o processo de aquisição de L2 fosse idêntico ao da aquisição de L1, não haveria necessidade de uma disciplina distinta dedicada à investigação em aquisição de L2.

3.6. Qual a importância do *input* linguístico na aquisição de L2?

Para além da constatação óbvia de que a aquisição de uma Língua (seja ela L1 ou L2) implica necessariamente a exposição a dados desse mesmo sistema linguístico, parece haver pouco ou nenhum consenso quanto ao papel que tal *input*¹⁰ assume em termos quantitativos (qual a quantidade necessária?) e qualitativos (sob que forma se deverá apresentar preferencialmente?) no *output* (ou resultado final).

A Hipótese do Input de Krashen (1985, 1994), que se tornou uma das mais difundidas e controversas explicações sobre a aquisição de L2, veio, como o próprio nome indica, chamar a atenção para a importância dos dados que são fornecidos ao falante. Segundo este modelo, a aquisição de uma língua dependeria exclusivamente do “*input* compreensível”, isto é, o falante terá todo o proveito em confrontar-se com um nível

¹⁰ Em termos linguísticos, podemos definir *input* como o conjunto dos dados a que o falante tem acesso no processo de aquisição ou aprendizagem de uma língua.

de língua que esteja ligeiramente acima do nível de conhecimento que tenha da mesma, tendo o cuidado de se evitar nem um *input* pouco estimulante, nem tão pouco incompreensível, dado que ambos são incapazes de promover novas aquisições. Uma língua seria assim adquirida mediante um esforço natural para atingir a compreensão em comunicação: o sucesso das situações de imersão linguística e das aprendizagens bilíngues, bem como o facto de alguns falantes passarem por um período silencioso inicial, durante o qual preferem não falar, mas no decurso do qual progridem no seu desenvolvimento linguístico parecem assim constituir evidência do papel privilegiado que o *input* linguístico desempenha. Alvo de críticas ferozes na sua versão original (veja-se nomeadamente Cook (1993)) pelo facto de valorizar as competências compreensivas em detrimento das expressivas, este modelo tem vindo a ser progressivamente preterido, se bem que seja ainda particularmente popular entre alguns docentes de línguas, dada a sua natureza intuitiva.

107

Outra das questões que têm sido debatidas na literatura a propósito da importância dos dados de acesso à língua (*input*) diz respeito à forma que os mesmos devem assumir: evidência positiva ou negativa? A evidência positiva, i.e., o conjunto de dados com que o falante é confrontado, foi sempre tido como assumindo maior importância do que a evidência negativa, ou seja, as correcções efectuadas ou ainda o confronto com formas linguísticas não existentes na língua a ser adquirida.

Mais recentemente, tem vindo a considerar-se que os dados de evidência negativa são particularmente relevantes no caso da aquisição de L2 (ainda que possam ser relativamente irrelevantes no processo de aquisição de L1), nomeadamente no que diz respeito às correcções e sobretudo à explicitação de informação relativa ao conhecimento explícito da língua.

Podemos assim, em síntese, referir que o *input* linguístico parece desempenhar um papel fundamental quer no processo de aquisição de L1, quer de L2, sendo que, neste último caso, se torna igualmente relevante considerar dados provenientes de evidência negativa, dado que permitem ao falante auto-regular, até certo ponto, o seu processo de desenvolvimento linguístico.

Considerações finais

O conjunto de questões acima lançadas e as respostas tentativas que (a algumas delas) a literatura sobre ALS tem procurado dar ilustram bem a complexidade deste processo do ponto de vista estritamente linguístico, já para não referir as condicionantes de natureza sócio-cultural que lhe dão enquadramento. Os responsáveis educativos estão assim colo-

cados perante um desafio: o de compreender e procurar dar resposta às diferentes situações em que os falantes desenvolvem o seu conhecimento sobre uma L2, atendendo a motivações individuais e outras especificidades decorrentes da relação entre L1 e L2.

Ainda que haja a assinalar diferenças consideráveis entre a aquisição de L1 e de L2, a investigação produzida aponta a proximidade entre os dois processos: não sendo precisamente idênticos¹¹, apresentam paralelismos evidentes, como parece demonstrar o facto de os falantes de L2 cometerem erros semelhantes aos produzidos por falantes nativos¹² ou manifestarem a capacidade de compreender e processar uma L2 antes de se exprimirem nesse mesmo idioma, tal como os falantes monolíngues.

A diferença mais significativa consistirá porventura no facto de os falantes de L2, por definição, terem já acesso a uma primeira língua. Nesse sentido, estão mais “preparados”, dado que desenvolvem uma percepção da funcionalidade da linguagem que constitui um elemento facilitador para a aquisição de uma L2. Contrariando o “mito” de que a exposição a duas línguas no período de aquisição seria responsável por confusões, atrasos ou outros prejuízos no desenvolvimento linguístico, os trabalhos científicos disponíveis não sustentam tal hipótese, havendo inclusive estudos que apontam a situação de bilinguismo como capaz de potenciar alguns aspectos desse mesmo desenvolvimento, nomeadamente no que toca à capacidade de reflectir precocemente sobre a Língua¹³, com reflexos positivos que se estendem às próprias competências de Leitura e Escrita.

Acreditamos que a compreensão, por parte do educador, das variáveis envolvidas neste processo poderá ajudar a deitar por terra alguns preconceitos quanto às capa-

¹¹ Cook (2001:510) sintetiza de forma brilhante este risco em que incorremos, o de subordinar a avaliação de L2 em função do falante nativo desta enquanto L1: “Useful as it may be to compare apples with pears, apples inevitably seem to make poor pears, just as it is persistently claimed that L2 learners make poor native speakers”. [“Por muito útil que seja comparar maçãs com pêras, as maçãs inevitavelmente darão sempre fracas pêras, da mesma forma como é persistentemente defendido que os aprendentes de L2 darão maus falantes nativos”].

¹² Um exemplo possível encontra-se numa das situações de bilinguismo com maior representatividade em Portugal (ainda que com uma localização mais específica na zona Sul do país): referimo-nos à situação dos falantes que, a par do Português, utilizam o crioulo de Cabo Verde. Ainda que se possa pensar que erros de concordância como o verificado em “esses menino” possam ser imputados à “transferência” desta regra morfossintáctica do crioulo para o Português, a verdade é que se observa igualmente, em crianças monolíngues em fases iniciais do processo de aquisição, produções como “dois boneco” ou “outra meninas” (Cf. Costa & Santos (2003) pp. 138-39).

¹³ O reconhecimento precoce de que um mesmo objecto ou entidade tem distintas designações em diferentes línguas (como acontece quando, por exemplo, o falante associa diferentes itens lexicais como “cão”/“chien”/“dog”) constitui um primeiro passo no sentido de promover a chamada “consciência linguística”, dado que, num meio bilingue, a criança tem à sua disposição, desde cedo, evidências que lhe permitem verificar que a palavra é independente do objecto ou entidade que aquela refere.

idades dos falantes de uma L2, ao mesmo tempo que o poderá guiar na escolha das melhores estratégias didáticas a adotar. Em países como os Estados Unidos, onde esta realidade da variedade linguística tem uma dimensão e um historial de peso, esta questão tem vindo a ser colocada ao nível da preparação de programas de formação, sugerindo-se que um modelo adequado passaria por integrar conteúdos teóricos sobre ALS e uma perspectiva geral sobre a Linguística. Brumfit (1997:163) sublinha a necessidade de formar docentes para que sejam “linguistas educacionais”, termo que designa “conscious analysts of linguistic processes, both their own and others”¹⁴. Esperamos com este artigo ter contribuído para colmatar um pouco o fosso entre a percepção que alguns responsáveis educativos têm sobre ALS, por um lado, e as necessidades sentidas pelos falantes de L2, por outro. Resta-nos encorajar os primeiros a tornarem-se “linguistas educacionais” nas suas próprias salas de aula, continuando a explorar por que via(s) as línguas podem ser adquiridas, desenvolvidas e utilizadas, para que, do ponto de vista dos falantes, tal conhecimento lhes confira uma maior autonomia.

¹⁴ “Analistas conscienciosos de processos linguísticos, seja dos seus próprios, seja dos de outros.”

Referências bibliográficas

- AMENDOEIRA, F. & J. Ribeiro (2000). *Português Língua Segunda – Guia Anotado de Recursos*. Lisboa: Associação de Professores de Português/ Instituto de Inovação Educacional.
- BRUMFIT, C. J. (1997). “The Teacher as Educational Linguist” in L. Van Lier & D. Corson (org.) *Encyclopedia of Language and Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 163-72.
- COOK, V. (1993). *Linguistics and Second Language Acquisition*. Basingstoke: Macmillan.
- COOK, V. (2001). “Linguistics and Second Language Acquisition: One Person with Two Languages” in M. Aronoff & J. Rees-Miller (eds.) *The Handbook of Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- COSTA, J. & A. L. Santos (2003). *A Falar como os bebés – o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Caminho.
- de GROOT, A. (1993). “Word type effects in bilingual processing tasks: support for a mixed representational system” in R. Schreuder & B. Weltens (eds.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins.
- DEB (2003). *Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios Educativos.
- KLEIN, W. & C. Perdue (1992). *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- KLEIN, W. & C. Perdue (1997). “The basic variety (or: couldn’t natural languages be much simpler?)” *Second Language Research*, 13:4, pp. 301-47.
- KRASCHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- KRASCHEN, S. (1994). “The Input Hypothesis and its rivals” in N. Ellis (ed.) *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, pp. 45-78.
- LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of*

-
- Language*. New York: John Wiley & Sons.
- MEISEL, J. M.; H. Clahsen & M. Pienemann (1981). "On determining developmental stages in natural second language acquisition" *Studies in Second Language Acquisition*, 3:2, pp. 109-35.
- RAPOSO, E. P. (1992). *Teoria da Gramática. A Faculdade da Língua*. Lisboa: Caminho.
- SCHACHTER, J. (1988). "Second language acquisition and its relationship to Universal Grammar" *Applied Linguistics*, 9:3, pp.219-35.
- SELINKER, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- SINGLETON, D. (1989) *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- WEINREICH, U. (1968). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton. [1^a ed. 1953]
- WHITE, L. & F. Genesee (1996). "How native is near-native? The issue of ultimate attainment in adult second language acquisition" *Second Language Research* 12, pp. 233-65.