

Português *língua segunda* e *língua estrangeira*: investigação e ensino ¹

Isabel Leiria

Departamento de Linguística Geral e Românica
da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

A nossa história de colonização, emigração, imigração e de relações com outros povos e culturas criou para a Língua Portuguesa uma diversidade de **situações de contacto** e de **contextos de aprendizagem** de que têm resultado **produtos linguísticos**, de grupo ou individuais, diferentes entre si. Esses produtos são designados pelos termos *português língua segunda (PLS)* e *português língua estrangeira (PLE)*.

Mas estaremos todos de acordo quanto àquilo que designa cada um deles? Desde já vos digo que não. Mas a distinção será relevante? Se a resposta é sim, em que casos? Para que fins?

Segundo Stern (1983:16) é hoje consensual que, se se quer estabelecer o contraste entre LS e LE, o termo **LS** deve ser aplicado para classificar a **aprendizagem** e o **uso** de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida; enquanto que o termo **LE** deve ser usado para classificar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem qualquer estatuto sociopolítico.

A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. Ela tem determinadas características que a distinguem de outras variedades nacionais ou regionais da mesma língua, características essas que se reflectirão no discurso do falante não-nativo. Assim, será diferente o produto da aprendizagem se o modelo for o Português Europeu, por exemplo de Lisboa ou do Porto, ou o Português do Brasil do Rio de Janeiro ou de S. Luís do Maranhão.

¹ Uma primeira versão deste texto foi apresentada ao *1º Congresso do Português Língua Não-Materna* que teve lugar de 21 a 23 de Outubro de 1999, no Forum Telecom - Picoas, em Lisboa.

*“Vou contar uma história dum dia horrível que tive: A história chama-se - Um dia no Serviço de Estrangeiros. Como eu sou sueca tenho de ir ao Serviço de Estrangeiros para ter residência. Decidi ir com uma amiga norueguesa [...] Esperávamos e esperávamos. [...] Passaram quase duas horas e finalmente pudemos entrar. Tínhamos de tirar umas **sanhas** com números; uma de cor-de-rosa e outra azul. Esperávamos noutra fila meia hora [...] E agora tínhamos de esperar outra vez, noutra fila da **sanha azul**.” (S31xlb3).*

Atente-se na palavra *sanha* e veja-se como ela reflecte a variedade do PE de Lisboa. Esta palavra foi, muito provavelmente, aprendida graças a *input* disponibilizado naquele contexto situacional, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, e não em ambiente de sala de aula.

O exemplo clássico de falantes de LS são os imigrantes. Suzanne Romaine, no seu livro *Bilingualism*, que teve a primeira edição em 1989, diz que a Coreia, Cuba, Portugal e a Noruega são referidos por Fishman (1980) como estados em que relativamente pouca **imigração** teve lugar nas últimas três gerações (Romaine 1989:36). Em relação a Portugal, isto já não é bem assim... Mas também é verdade que, até há pouco tempo, a maior parte dos imigrantes eram oriundos de ex-colónias portuguesas que, depois da independência, escolheram o Português como língua oficial; ou seja, falantes que, em muitos casos, têm como L1 uma língua africana, ou um crioulo de base lexical portuguesa, e para quem, pelo menos para alguns, o Português já era uma SL antes de aqui chegarem.

De facto, é nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que se encontra a maior parte dos falantes de PLS. O que não significa que, nesses países, não haja um certo número de pessoas que a desconheçam completamente ou, para quem, tal como para a maior parte dos portugueses e brasileiros, ela é L1.

Mas, na verdade, e como é normal, o modelo disponibilizado nesses países africanos apresenta características que o distinguem de outras variedades da mesma língua. E algumas das características desse modelo resultaram, com certeza, de um

processo de *apropriação* por parte de uma comunidade para quem o Português é LS. Ou seja, ele encontra-se em situação de contacto muito estreito com outras línguas que são L1 da maior parte dos falantes e isso tem consequências em todos os níveis da sua gramática.

Mia Couto, referindo-se a esta situação de contacto entre o Português e o Macua, diz isto muito melhor do que eu:

“Me deleita esta maneira macua de falar português. Não há, em todo o Moçambique, modo mais feminino de namorar com o idioma luso. Esse idioma que, fazendo Moçambique, se fez moçambicano. No falar dos macuas se indistintam África e Portugal. Ou são mestiçagens que vem de mais longe?

Com o velho *Che Amur* me divirto a inventar palavra, selvagiando prosa. Abrimos a porta dessa gaiola que é a gramática. Esperamos que a palavra deflagre suas casas. Afinal, a ave nunca esteve lá. O espaço é que saiu como voando.”

MIA COUTO, “Quinze dias na ilha de Moçambique”, *Oceanos* 25: 92, Janeiro/Março 1996

É tarefa dos linguistas estabelecer quais as características, no dizer de Mia Couto, do “idioma moçambicano”, distinguindo aquilo que são fenómenos transitórios de um determinado estágio de interlíngua de características do estágio estabilizado dos falantes mais proficientes. Dito de outro modo: distinguir aquilo que nos textos que estão a ver são desvios resultantes do processo de aprendizagem daquilo que são características do Português de Moçambique.

“Tanto quanto me pude aperceber, o homenzinho entra e sai onde e quando quiser no HCM [Hospital Central de Maputo]. Ninguém lhe chama atenção. Ninguém lhe manda sair”

(Um maluco no HCM, *Savana*, Maputo, 5.3.99)

Como é do domínio de quase todos, nestas coisas de eleger alguém o que as pessoas querem é que esse mesmo alguém eleito, tenha muito ‘papo’ na língua para poder persuadir o eleitorado. [...] Em todas as esquinas desta cidade onde houvesse um pequeno aglomerado de pessoas o papo era...’Que tal a quem vais votar tu?...’ e o grosso respondia... Ah, hina hi tovota Macanana, referindo-se a Artur Canana.”

(“Av. 25 de Setembro ou o ‘rio Canana’?”, *Notícias*, Maputo, 24.2.99)

LE, pelo contrário, pode ser aprendida em espaços fisicamente muito distantes daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal. O ensino é, em muitos casos, ministrado por professores que são falantes não-nativos. Aprende-se uma língua para ler textos literários ou científicos, para visitar o país e poder contactar com os seus habitantes. Essa aprendizagem pode ser muitas vezes uma matéria mais no *curriculum* escolar, ou uma ocupação de tempos livres. De qualquer modo, e tal como acontece com a LS, essa aprendizagem tem um modelo, ou seja, o alvo da aprendizagem é uma determinada variedade de prestígio dessa língua. Isto significa, em relação ao Português, que certas escolas escolhem ensinar Português Europeu enquanto que outras escolhem ensinar Português do Brasil. E talvez daqui a alguns anos algumas escolham ensinar Português de Moçambique ou Português de Angola, por exemplo.

Um exemplo de uma produção típica de um aprendente de PLE pode ser o que se segue. Foi transcrito de um *curriculum vitae* de uma estudante chinesa que concorria a uma bolsa de estudo:

“1992 – foi escolhida a dedo por professores universitários para aprender a lusa língua em Pequim.”

Para contrariar a falta de *input* adequado disponibilizado pelo contexto de que podem resultar produtos como este, o ensino de línguas estrangeiras tem investido na produção de materiais funcionais, entre os quais se destacam gravações audio e video, bem como livros de texto que incluem os chamados “textos autênticos”. Estes materiais dirigem-se, muitas vezes, a públicos definidos e com diferentes objectivos de utilização.

Se, como fizemos até aqui, tomarmos como critério distintivo o contexto espacial em que a língua é aprendida e usada – dentro ou fora de fronteiras em que ela tem um estatuto sociopolítico – a distinção entre LS e LE parece clara e consensual.

Como entender então este comentário de VanPatten & Lee:

“Há um consenso quanto ao que designam estes termos? A resposta é muito simples: não!” (1990:240).

Esta falta de consenso surge quando entram em jogo dois outros critérios: **nível de proficiência e objectivos da aprendizagem**.

Diz Stern (idem: 17): “no termo língua estrangeira, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a pessoa e a língua; isto é, a língua é ‘nova’ ou ‘estrangeira / estranha’ para o indivíduo”.

Sendo assim, e tendo em atenção o **nível de proficiência**, para qualquer principiante, independentemente de se aplicar ou não o critério anterior, ela seria sempre LE.

Quanto ao segundo, **objectivos da aprendizagem**, do mesmo modo que o ensino de LE se tem preocupado em produzir materiais que possam colmatar a falta de *input* adequado, muitas pessoas, sobretudo jovens, decidem passar algum tempo num país onde essa língua seja falada exactamente com o mesmo objectivo: ficar em situação de imersão, combinada com aprendizagem formal, de modo a acelerarem o processo de aquisição. Singleton (1999:52), não sei que contas fez, mas afirma que dezoito anos de exposição em sala de aula equivalem a um ano de imersão. No entanto, o objectivo é, em muitos casos, pura e simplesmente regressarem ao seu país e realizarem com sucesso um exame final na Universidade que frequentam.

A questão que aqui deixo é a seguinte: **serão estes critérios aplicáveis com objectividade?** Quantos imigrantes, considerados em toda a literatura e sem reservas como o exemplo clássico de falantes de LS, não produzem textos com características semelhantes ao desta jovem chinesa que no fim do ano lectivo voltou para Shanghai?

--

Eu <...> fiquei português não muito tempo, só sete meses, e não conheço <munto> muito português, mas <eu> conheço um rapariga é portuguesa, ela é <nata> neta <da> de dona <de> da casa, ela não é muito bonito, mas é simpática. [...] Uma dia ela <shulava> chulau para meu ombro: O dia, [...] quando ela abriu a porta vê o marido com uma mulher <s> estão a casa, ela não saba o que falar, só sai a casa, foi a casa de amiga <um> a noite, ela falou comigo não quero vida, porque marido já não <amo-ce> amo-se [...] eu falei: “não pode não querer vida, porque sua vida é sua mãe para tí, se morreu, sua mãe muito triste [...] deste história é verdade mas eu não sabia como escreve mais bom por <que> isso mais bouco, desculpe! por favor!” (C07 kbb1).

E como estabelecer a diferença entre ela e jovem sueca que nos conta a sua aventura no Serviço de Estrangeiros e que, por ter um namorado português, tinha a intenção de ficar a viver em Portugal?

Um outro factor que pode ter algum peso nesta questão é o facto de, actualmente, e por razões que se prendem com a grande mobilidade humana, haver um grande número de falantes que dispõe de um nível de proficiência muito elevado em várias línguas não-maternas e que vive por períodos relativamente longos em diferentes contextos linguísticos. É possível que nos cause alguma estranheza, nestes casos, considerar que um mesmo falante tem mais do que uma LS. Ou seja, que um alemão possa ter, por exemplo, o Português e o Inglês com estatuto semelhante e que possa ser classificado como LS em ambos os casos.

Perante a dificuldade podemos optar por um de dois caminhos:

1) **considerar a questão de um ponto de vista exclusivamente sociolinguístico:** o Português só é LS para os falantes dos países africanos porque aí ele é Língua Oficial, ele está em situações de contacto com outras e o modelo disponibilizado para aprendizagem resulta deste seu estatuto. Ou

2) **considerar a questão de um ponto de vista do indivíduo** e resolvê-la, como tantas vezes acontece, com a noção de *continuum*: num extremo estariam as situações de

aprendizagem e de ensino mais típicas da LE e no outro as mais típicas de LS (ver Margie Berns: 1990).

A adopção desta proposta pode dar resposta a uma situação de aprendizagem e uso a que, até ao momento, ainda não fizemos aqui referência: a dos filhos de emigrantes portugueses. Para muitos deles, o Português começou por ser, muito provavelmente, a L1; no entanto, com a entrada na escola, e com o contacto com outros jovens, o seu estatuto mudou e pode ocupar um lugar no *continuum* mais próximo da LE ou da LS.

Para além de tudo o que dissemos até aqui, **esta falta de consenso resulta, com certeza, não só de variáveis de natureza sociolinguística, ou psicossociais**, como as que temos estado a analisar, **mas de o termo L2 (mas repare-se que não é LS ...) estar a ser cada vez mais usado no campo da investigação para cobrir o estudo das interlínguas de aprendentes de SL e de LE.**

Richards (1987:7) comenta: “o termo *segunda língua* [...] tem sido cada vez mais usado em linguística aplicada para referir a aprendizagem de qualquer língua depois da *primeira*, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem a aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida”.

Mas, enquanto que para Richards (1987:7) essa utilização é lamentável, Ellis (1985:5), como tantos outros, tem uma posição mais favorável a esse uso: “Aquisição de Segunda Língua não pretende estabelecer um contraste com aquisição de Língua Estrangeira. **Ele é usado como termo genérico.**”

Tendo em conta o estado actual dos conhecimentos, esta posição está, com certeza, relacionada com a convicção por parte de muitos investigadores de que, e cito Susanne Gass:

“É difícil imaginar uma situação em que os processos fundamentais envolvidos na aprendizagem de uma língua não materna [*a non-primary language*] dependessem do contexto em que essa língua é aprendida.(S Gass: 1990:35)

Por processos fundamentais, Susan Gass entende o que se passa dentro da cabeça de quem aprende. Como diria Slobin ou Peters, como é que alguém percebe, analisa, armazena e organiza na memória ‘amostras’ significantes de língua – com ou sem recurso a instrução formal (Peters1985; Slobin1985). Trata-se, portanto, de processos psicolinguísticos, ou seja, como é que a partir de *input* que lhe é disponibilizado o ser humano constrói uma gramática.

Chegados a este ponto, podemos tentar responder à segunda questão:

A distinção entre PSL e PLE será relevante? Se a resposta é sim, em que casos? Para que fins?

No que respeita a investigação, o grau de atenção que é preciso prestar à distinção entre LS e LE depende bastante do conteúdo dessa investigação específica.

Se se trata de estudar os **processos psicolinguísticos** ela será, com certeza, irrelevante.

Se se trata de estudar aspectos relacionados com o **contexto de aprendizagem** a distinção pode ser importante (VanPatten & Lee, 1990: 242).

Estudos relacionados com o **contexto de aprendizagem** são, em boa parte, os que se centram nas oportunidades de aprendizagem; ou seja, se a aprendizagem acontece de **modo informal**, na rua, sem recurso a ensino; se, pelo contrário, ela acontece em situação de LE pura, só através de **ensino** em sala de aula; ou se combina as duas possibilidades.

Como é sabido, e apesar do orgulho com que alguns referem frequentemente a importância do Português entre as línguas do mundo, ainda são muito poucos os trabalhos de investigação do Português enquanto língua não-materna.² Em relação a línguas em que a investigação já é bastante abundante, como é o caso do Alemão, do Francês, do Inglês ou até do Sueco, costumam os investigadores lamentar que a área **da LE tenha prestado muito mais atenção ao ensino do que à investigação**; e que, caso apoiem o ensino em investigação, o que nem sempre acontece, são sobretudo devedores de investigação feita em contexto de aprendizagem informal, ou em contexto

² Gostaria, por isso mesmo, de lembrar aqui os trabalhos desenvolvidos na Universidade Eduardo Mondlane, em Maputo, e na Unicamp, Universidade de Campinas, no Brasil. Espero, sinceramente, ter deixado muitos de fora...

combinado de informal e formal. São exemplo de aprendizagem exclusivamente informal vários projectos desenvolvidos na Alemanha e de aprendizagem combinada os desenvolvidos na Suécia, onde a frequência de cursos de língua é obrigatória para os imigrantes.

Há, no entanto, determinados estudos que só podem ser desenvolvidos pela LE. A ausência da variável imersão permite estudos sobre o peso que o **ensino** pode ter na aquisição e desenvolvimento linguístico impossíveis de levar a cabo pela SL. É possível constituir grupos com características semelhantes (sendo a L1 geralmente a mesma, pode controlar-se o nível de conhecimentos na língua em estudo, assim como o conhecimento de outras L2) e, por exemplo, treinar cada um dos grupos recorrendo a métodos de ensino muito diversos, ou ensinar a um grupo um determinado aspecto da gramática e a outro não, ou ensiná-lo de modo diferente. Um exemplo:

*“No autocarro sentei-me ao lado dum rapaz muito giro.[...] quando vi o rapaz estava a rir também. [Eu] perguntou-lhe se <falava> falasse inglês.
(A03kbb3)*

Em que medida é que uma regra fornecida na sala de aula abusivamente generalizada (“depois de *se* usa-se conjuntivo”) é responsável por esta correcção, actuando como filtro sobre uma estrutura que parece adquirida?

Só trabalhos que comparem produções de informantes de PLS sem ensino formal (por exemplo, alemães a viverem em Portugal que nunca tenham frequentado nenhum curso) e informantes de PLE (alemães que estudem numa Universidade alemã) pode fornecer-nos informação sobre **o papel do ensino na aprendizagem**.

Contrariamente ao que acontece com a distinção entre LS e LE, e tomando por base investigação já realizada em aquisição e desenvolvimento de L1 e da L2, um ponto que é hoje matéria de consenso, é a existência de uma certa sequência, ou **estágios de desenvolvimento** de determinadas estruturas; isto significa, de uma forma muito simplista, que, embora a L1 ou outras já conhecidas possa ter algum peso, **o que é aprendido mais cedo por uns também o será por outros**. E que **certas estruturas de**

uma dada língua, porque mais complexas ou mais marcadas, serão aprendidas mais tarde.

*“...quando temos festas grandes, por exemplo ‘Midsommar’ (= metade Verão) quase todas pessoas bebem e bebem muito! Claro que nós queríamos ir de nossos carros, mas não podemos **conduzírm**os quando estamos com coppos! (S37xna4)*

O infinitivo flexionado, porque raro nas línguas do mundo, é exemplo disso. Mas será que o infinitivo flexionado faz parte desse conjunto de estruturas que determinam os estádios de desenvolvimento do Português? Porque ele costuma ser alvo de muito treino na aula de língua, a comparação de produções de falantes de PLS sem recurso ao ensino com produções de falantes de PLE pura poderia fazer alguma luz sobre esta questão. Mas será que ele foi usado aqui por se tratar de um texto escrito? Será que na oralidade este mesmo informante o usaria? Será que o uso inadequado não resulta de estar a ser ensinado antes do aprendente ter chegado ao estágio de desenvolvimento em que está preparado para o aprender? **Será que não perdemos muito tempo na sala de aula insistindo em coisas que os nossos alunos não estão em condições de aprender?** (Pienemann1989:72 chama a isto “storing up treasures in heaven”).

Estas são só algumas das muitas questões que se podem pôr aos investigadores e também aos professores. Algumas terão que ser respondidas pela LS outras pela LE.

Faço minhas ideias de muitos investigadores em aquisição de L2, nomeadamente de Hyltenstam:

“Eu não acredito que a investigação em aquisição de L2 seja a chave para todos os problemas do ensino das línguas” [...] “De qualquer modo, não podemos continuar a trabalhar exclusivamente com base na intuição” [...] “Acredito, no entanto, que o conhecimento que este campo de estudos põe à nossa disposição é necessário para um bom ensino, embora deva ser secundado por conhecimentos de natureza política, social e pedagógica.” (Hyltenstam 1985).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERNS, M

1990 'Second' and 'foreign' in second language acquisition / foreign language learning: a sociolinguistic perspective. B VanPatten & J F Lee (eds), 3-16.

ELLIS, R

1985 *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, OUP.

GASS, S

1990 Second and foreign language learning: same, different or none of the above? B VanPatten & J F Lee (eds), 34-44.

HYLTENSTAM, K

1985 L2 Learners, variable output and language teaching, K Hyltenstam & M Piennemann (eds), 113-136.

HYLTENSTAM, K & M PIENEMANN (eds)

1985 *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

PIENEMANN, M

1989 Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypothesis, *Applied Linguistics* 10: 52-79.

RICHARDS, J C

1978 Introduction: Understanding Second & Foreign Language Learning. J C Richards (ed.), 1-14.

RICHARDS, J C (ed.)

1978 *Understanding Second & Foreign Language Learning. Issues & Approaches*, Rowley, Mass., Newbury House Pub.

ROMAINE, S

1989 *Bilingualism*, Oxford, Basil Blackwell.

STERN, H

1983 *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, OUP.

VANPATTEN, B & J F LEE

1990 Contexts, processes, and products in second language acquisition and foreign language learning. B VanPatten & J F Lee (eds), 240-245.

VANPATTEN, B & J F LEE (eds)

1990 *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.