

LÍNGUA ADICIONAL: CONTEXTOS E CONTÍNUA

Ana Cristina Neves
Universidade de São José
Macau
ana.neves@usj.edu.mo

Resumo:

O papel de uma língua adicional, seja ela uma língua estrangeira, língua segunda, ou uma variedade não nativa, é fundamental atualmente não só no domínio profissional mas também em termos de investigação científica, mais precisamente sobre o contacto de línguas. Até ao início da segunda metade do século passado, o contacto linguístico que poderá ter estado na origem das línguas crioulas gozou de especial atenção entre os linguistas. Nas últimas décadas a sua atenção virou-se para a língua segunda e as variedades não nativas. Neste artigo, apresentamos, do ponto de vista teórico, os elos de ligação, contextos e *continua*, entre os quatro conceitos acima referidos, em que o primeiro, língua adicional, é apresentado como hiperónimo dos outros três, língua estrangeira, língua segunda e variedade não nativa.

Abstract:

The role of an additional language, either a foreign language, a second language, or an indiginized variety, is nowadays crucial not only in the professional domain but also in the area of scientific investigation, more precisely regarding the language contact. Till the beginning of the second half of the last century, linguists concentrated the investigation on the language contact on the creole languages. In the last decades, their attention was drawn to the second language and the indiginized varieties. In this paper, we present from the theoretical point of view the bonds, contexts and *continua*, that connect the four above mentioned concepts, the first of

which, additional language, is a hyperonym of the other three, foreign language, second language and indiginized variety.

Palavras-chave: língua crioula, língua segunda, língua estrangeira, variedade não nativa, diglossia, bilinguismo, contacto linguístico, aquisição e aprendizagem

Key words: creole language, second language, foreign language, indiginized variety, diglossia, bilingualism, language contact, acquisition and learning

Introdução

É um dado adquirido atualmente que a capacidade de interagir em mais do que uma língua é uma mais-valia em todos os domínios linguísticos, i.e. no privado, público, profissional e educacional. Partindo deste pressuposto, verifica-se que se, por um lado, a aprendizagem da língua é valorizada, por outro, o seu ensino torna-se mais complexo. Isto porque há uma série de considerações e decisões que têm de ser tomadas, tendo em conta o produto final e o público alvo. Em nenhuma outra disciplina, a transdisciplinaridade, a abordagem intercultural e a visão do Outro são tão marcantes como na das línguas.

Ora, o contacto linguístico sempre existiu, ainda que seja necessário distinguir entre o contexto formal e o informal desse contacto. Entenda-se pelo primeiro o contacto institucional sobretudo a nível escolar; pelo segundo, a coexistência de várias línguas motivada ao longo da história especialmente por relações de comércio, de turismo, de plantações, pelos períodos de guerra e conquistas (cf. LYOVIN 1997, 402-3) ou, mais recentemente, pelo desenvolvimento tecnológico e científico. O estudo do contacto linguístico revelou paralelos entre o desenvolvimento de uma língua e a aquisição e/ou aprendizagem de uma língua vernácula, tendo levado igualmente ao surgimento de vários termos que se entrecruzam entre si: língua crioula (LC), variedade não nativa (VNN), língua segunda (LS) e língua estrangeira (LE).

Propomo-nos analisar mais detalhadamente esses termos ao longo da história, refletindo sobre os conceitos, de forma a apresentar a relação dinâmica entre os mesmos e a expor os paralelos existentes entre os dois contextos de contacto linguístico.

A língua crioula

Apesar de os primeiros estudos sérios das línguas crioulas remontarem aos anos 30 do século XVIII (THIELE 1991, 22), só no final do séc. XIX é que Hugo Schuchardt, considerado o pioneiro dos Estudos Crioulísticos, dá um novo impulso a esta área de investigação, fazendo-se acompanhar de Adolfo Coelho (1880-6) e Hesselning (1897). Cerca de cinquenta anos mais tarde é que a importância deste campo começou a ser reconhecida e a dominar a investigação em contacto linguístico na segunda metade do século passado. Desde então, as línguas crioulas passaram a ser vistas como sistemas linguísticos autónomos, para deixarem de ser consideradas dialetos das assim denominadas línguas lexificadoras.

A primeira referência ao termo remonta a 1684 e é da autoria do viajante Franciso Lemos Coelho, numa descrição que fez da Guiné (PEREIRA 2006, 20). Quanto à definição de língua crioula, as definições dos dicionários são, atualmente, unânimes: trata-se de uma língua natural, fruto do contacto linguístico advindo de uma situação extrema de crise linguística, segundo D. Pereira (2006); a sua formação ter-se-ia dado pela expansão e complexificação de um pidgin, tornando-se a língua materna ou a primeira língua de uma comunidade (vd. MATEUS 1992, TRASK 1997, DUBOIS 1973, MOUNIN 1974). As línguas crioulas são, pois, o resultado do contacto linguístico e da apropriação linguística de uma língua europeia por parte de falantes não europeus durante o período de colonização, em que os colonos europeus representavam uma minoria populacional socialmente separada da comunidade do substrato (MUFWENE 2009, 378). Esse processo de complexificação teria levado a uma estrutura linguística interna e externa muito mais estável e mais desenvolvida do que a do pidgin. Pidgins e crioulos aparecem intimamente associados, pelo menos,

numa primeira fase, tendo funcionado como línguas adicionais ou até de emergência para determinados fins. No entanto, tal como Mufwene afirma, é preciso notar que a formação da língua crioula a partir de um pidgin não passa de uma hipótese (MUFWENE 2010, 390).

Defendendo a posição de que os crioulos representam as primeiras fases da aprendizagem de uma língua estrangeira (em MEIJER e MUYSKEN 1977, 35), A. Coelho refere a alteração fonética e a redução morfológica no caso do português como processos de transformação e formação da linguagem, sugerindo também que na base destes processos estão “leis gerais (psicológicas)”, uma vez que estas variedades não refletem “influencia alguma directa, salvo no vocabulario, das linguas anteriores dos povos que os fallam” (COELHO 1881, 70).

Ao contrário do que acontece com o crioulo e à semelhança do que sucede com as VNNs, as LSs e as LEs, o pidgin não é a língua materna de um povo. Para além disso, o pidgin está ainda, do ponto de vista funcional, limitado a um domínio restrito da comunicação, tal como foi o caso do comércio de escravatura, segundo J. Holm (1988, 5). A complexidade gramatical do pidgin é bastante reduzida, resultando numa estrutura analítica sem redundâncias e um léxico também reduzido e limitado. A língua crioula, por sua vez, é a língua primária, numa primeira fase, de um grupo de falantes, estendendo-se depois a toda a comunidade linguística. Distingue-se, assim, do pidgin pelos seguintes fatores (CHAUDENSON 2001, 21):

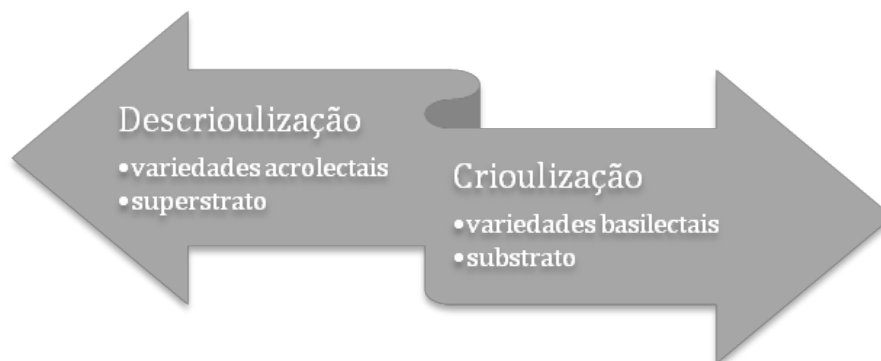
Nativização linguística

Complexificação do sistema linguístico

Extensão das suas funções linguísticas

À semelhança do que acontece noutras línguas, também aqui se verificam várias interferências interlinguísticas com origem no contacto linguístico entre a língua dominante, ou língua oficial, e as variedades regionais das línguas crioulas. Estas circunstâncias dão lugar à formação de um espectro de diversas variantes linguísticas intermediárias, também denominadas dialetos ou variedades diatópicas, e

que constituem as variedades *mesoletais* que se situam, por sua vez, entre as formas mais *acroletais* e as *basiletais*, ou melhor, os extremos opostos deste espetro. Quando se fala de língua crioula, convem ter presente estas suas variedades, ou seja, ter em consideração o *continuum* crioulo que se poderia traduzir pelo seguinte modelo, ainda que muito incompleto:



Um continuum pressupõe a existência de, pelo menos, dois processos ou tendências. São elas, no caso do continuum crioulo, a descruiolização e a crioulização. Pela primeira entende-se uma situação caracterizada pelo lento abandono do crioulo e recuperação da língua de base lexical ou língua de contacto ou língua do superstrato. Pelo contrário, num processo de recrioulização os indivíduos procuram afastar-se da língua dominante, reativando simultaneamente formas mais antigas ou fundas da língua crioula ou, na terminologia linguística, formas mais basilectais. D. Meintel (1975, 236) testemunha-nos, a propósito do crioulo de Cabo Verde, a prática intencional de atos comunicativos de recrioulização, quando membros da comunidade que falam fluentemente português recorrem a construções consideradas incorretas na língua portuguesa, numa tentativa de se aproximarem das formas crioulas ou basilectais. Verifica-se, assim, que subjacente ao desenvolvimento da língua crioula está um processo de divergência ou de afastamento da língua lexificadora (MUFWENE 2010, 390), i.e. da língua europeia, por a sua aprendizagem ter sido imposta.

Nestes processos, há ainda que ter em conta a influência das línguas de adstrato, termo que exclui, por definição, as línguas de substrato, representadas pelas línguas africanas dos falantes dominados, tais como o olof e o mandinga, entre muitas outras, no caso do crioulo de Cabo Verde, e a língua do superstrato, i.e., aquela falada pelos que detêm o poder na comunidade linguística, ou a língua dominante (vd. HOLM 1988, 5, 65-68), que seria, no caso de Cabo Verde, o português. Um exemplo de línguas de adstrato é os estrangeirismos e neologismos oriundos do inglês mencionados por D. Meintel (1975, 242 ff.), como, por exemplo, *adiyáp* do inglês *hurry up*.

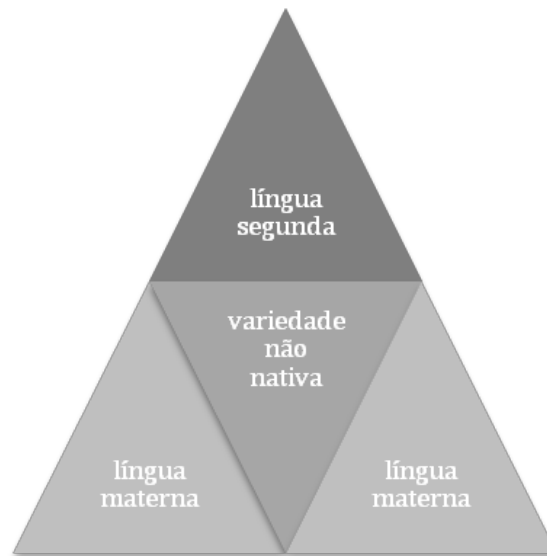
A língua de adstrato marca presença no contacto linguístico sobretudo através da introdução de novos lexemas. No entanto, não assume o papel de LS por não se tratar de uma língua dominante nem em termos económicos (superstrato) nem em termos populacionais (substrato).

Marcellesi (1981, 7) aplica o termo continuum pós-crioulo a sistemas que diversificaram ligeiramente as existências nacionais, as escritas ou religiões, tendo sido, assim, conotados com línguas diferentes; a situação contrária, em que sistemas genética e historicamente estranhos um ao outro acabam por funcionar num dado momento da história, na mesma comunidade, como complementares, seria a de diglossia, podendo surgir situações de quasi-diglossia ou de quasi-continuum. A Suíça e Cabo Verde, entre outros, representam dois bons exemplos de situações diglósicas. A primeira, pela coexistência de várias línguas oficiais e as suas respectivas variedades dialetais; o segundo, pela presumível abrupta formação da língua crioula que é hoje a língua nacional daquele país.

Por incrível que pareça, as línguas crioulas continuam a ser denominadas de crioulas e não apenas de línguas, não só por razões de ordem teórica mas também por motivos afetivos.

A língua não materna ou variedade não nativa

As variedades não nativas ou línguas não maternas, também elas fruto do contacto linguístico, são uma área comparativamente pouco estudada. Estas línguas são o resultado da adaptação de uma língua à ecologia dos seus falantes, de forma a ir ao encontro das necessidades da comunidade linguística em causa (MUFWENE 2009, 379). Uma determinada língua oficial começa por assumir o papel de uma língua adicional, adquirindo posteriormente traços próprios atribuídos por uma comunidade linguística da qual não é a língua materna, no que resulta então uma VNN. As primeiras referências ao termo remontam ao fim do século XX e são aplicadas às variedades anglófonas da região do Pacífico, onde o inglês é a língua oficial mas não a língua materna das comunidades linguísticas, como é o caso da Índia, acabando por se tornar diferente do inglês falado nos EUA ou na Austrália, onde aquela língua goza do estatuto duplo de língua materna e oficial. Entre os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), encontramos situações semelhantes em Angola (vd. ANÇÃ 1999) e em Moçambique, onde falantes de etnias diferentes recorrem ao português para se entenderem, representando a VNN um instrumento de comunicação. Os membros insulares dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) também recorrem ao português como uma variedade não nativa pela projeção internacional desta em detrimento das línguas locais, muitas vezes, línguas crioulas, como acontece em Cabo Verde e em São Tomé e Príncipe. Note-se, a título de curiosidade, que o próprio crioulo de Cabo Verde tem presença marcada em São Tomé e Príncipe (MAURER 2009). O *continuum* da VNN faz-se, assim, representar pelo seguinte esquema:



Tendo sido expostas a génese e a evolução das línguas crioulas, e considerando os obstáculos com que se deparam perante o seu reconhecimento como língua de comunicação escolar, para o qual o sentimento de nacionalismo e de orgulho na língua nacional não são suficientes, são óbvios os paralelos entre a formação das línguas crioulas e das VNNs, se se considerar o pidgin um estágio primário na evolução das primeiras:

a ausência da nativização linguística, no caso das línguas crioulas, apenas numa primeira fase da sua formação, i.e., não foram desde o início as línguas maternas da comunidade linguística, tal como as VNNs não o são;

a conseqüente falta de um processo de transmissão normal, de geração em geração, como acontece com as línguas maternas de uma forma geral, sendo que as VNNs têm como principais elementos transmissores a instituição escolar e os meios de comunicação social;

a coexistência de, pelo menos, duas línguas, uma das quais é dominante, sobretudo, do ponto de vista político-linguístico;
o facto de se tratarem ambas de variedades originadas através do contacto linguístico abrupto, porque forçado e sem uma fase de iniciação gradual, como acontece com os alunos que ingressam na escola;
o input linguístico incompleto por a comunidade não estar exposta a um modelo linguístico, visto a LS ser transmitida geralmente por não nativos;
a consequente aprendizagem linguística negativa, uma vez que é forçada e com poucos pontos de referência à cultura materna.

Assim, não é por acaso que S. Mufwene (1994, 25) considera o termo variedades não nativas um hiperónimo quer de pidgins e de línguas crioulas quer ainda de LSs aprendidas no contexto acima referido, uma vez que:

[...] they are still like them in being adaptations to new ecological ethnolinguistic conditions. Creoles are the results of continuous adaptations of typically heterogeneous lexicifiers to contact settings that lead those adopting them as their means of communication to produce selectively (under the partial influence of the other languages in contact) restructured, mutually-accommodating systems.

Os pidgins e crioulos, por um lado, e as línguas não nativas, por outro, diferenciam-se (MUFWENE 1994, 27):

por as segundas terem partido de uma variedade padrão ou erudita, transmitida pela instituição escolar;
por se terem desenvolvido em contextos socio-históricos distintos;
pelos sistemas estruturais transmitidos ao aprendente;
pelos modos de transmissão;
e, pelos seus estatutos etnográficos.

Acrescentamos ainda o facto de existir uma norma escrita e um sistema ortográfico nas línguas não nativas, o que nem sempre é o caso das línguas maternas, fenómeno referido por T. Meisenburg (1999) pela relação entre a língua de distância (*Distanzsprache*), associada à linguagem escrita e a língua de proximidade (*Nähe Sprache*), associada à linguagem oral. Os conceitos língua de distância e língua de proximidade foram originalmente introduzidos por Koch e Oesterreicher (1990) para distinguir a linguagem escrita da linguagem oral no espaço românico, referindo-se, respetivamente, ao latim culto/erudito, usado na escrita, e ao latim vulgar/popular, usado na oralidade e sujeito às influências areais, que estiveram na origem das atuais línguas latinas vernáculas. Por outras palavras, esta distinção tem por base a situação específica da diglossia, como resultado de um contacto linguístico assimétrico. Assim sendo, a língua de proximidade aparece associada à variedade linguística ‘inferior’, sem uma norma escrita e usada apenas oralmente, enquanto que a língua de distância está ligada à variedade ‘superior’, com um sistema ortográfico próprio e, por isso, usada na comunicação escrita. J.M. Massa (1994, 268) denomina esse fenómeno *lusografia utilitária*, pois a utilidade escrita da língua portuguesa nos cinco países dos PALOP é um dos fatores que reforça o recurso à língua oficial.

O conceito *diglossia* pressupõe uma distinção das variedades linguísticas segundo as respetivas funções comunicativas e distingue-se, por isso, do de *bilinguismo* (VEITH 2002, 196), embora as primeiras definições encontradas, do ponto de vista cronológico, sejam, por vezes, pouco claras. A relação entre diglossia e bilinguismo foi originalmente estabelecida por Joshua A. Fishman, para quem *diglossia* se estende ainda à utilização de línguas aparentadas (DECAMP 1977; cf. MARCELLESI 1981; ROMAINE 1988 e 1995).

Na situação linguística de diglossia, de acordo com Ferguson (1959), considerado o pai da *diglossia* apesar de não ter sido o primeiro a usar o conceito (cf. PRUDENT 1981, 15), há uma variante linguística que é considerada inferior ou que não é reconhecida oficialmente (*L = low variety*), ou seja, não é usada nas mesmas circunstâncias nem com os mesmos fins que a variante considerada superior (*H = high variety*), como é o caso das línguas crioulas. As definições de Crystal (1987) e

Johnson (1999) fazem já referência a essas duas variantes, limitando-se a primeira delas ao contexto informal e familiar, ao passo que a segunda é utilizada no domínio institucional e na escrita.

DeCamp (1977) contradiz parcialmente a definição de Ferguson, ao distinguir um outro ramo de contacto linguístico, muito especialmente inerente à formação das línguas. Segundo DeCamp, as comunidades linguísticas que se encontram na fase de pós-crioulo distinguem-se das comunidades diglóssicas por estarem sujeitas a uma maior pressão e, conseqüentemente, a uma constante influência da língua oficial aparentada, o que pode levar à formação de tendências por parte da comunidade para modificar o discurso dos falantes na direcção da língua oficial (1981, 351), de forma a dar lugar ao processo de descrioulização. O mesmo não se verifica nas comunidades diglóssicas. Este é também o ponto de vista defendido por Marcellesi (1981). Quer isto dizer que, de acordo com estes autores, a aproximação genética das duas variedades em causa fica excluída da situação linguística de diglossia, o que não vai ao encontro dos exemplos apontados por C. Ferguson (cf. 1959).

Segundo Dubois (1973), *diglossia* pode designar uma situação linguística de bilinguismo, a coexistência de duas línguas num mesmo espaço geográfico com estatutos sociopolíticos diferentes ou, ainda, a capacidade de um indivíduo de usar fluentemente uma outra língua para além da língua materna (LM). Mounin (1974) afirma tratar-se de uma situação de bilinguismo generalizada a toda uma comunidade linguística (vd. também MATEUS 1992). É também neste sentido que Johnson se refere a *diglossia*, no sentido de “*bilingualism in society*”, ou seja, *bilinguismo social* (1999, 30-31).

T. Meisenburg (1999, 33) descreve a situação de diglossia da seguinte forma, estabelecendo uma relação clara com a mudança de língua em função da situação dinâmica que lhe está subjacente:

Der Begriff der Diglossie charakterisiert (...) eine sprachliche Situation, die unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen immer wieder entsteht, aber nach Auflösung drängt, da sie einer effektiven gesellschaftlichen

Kommunikation im Wege steht. Auch wenn sie unter Umständen sehr lange dauern kann, handelt es sich um eine prinzipiell dynamische Situation, die sich als wesentliche Basis für Sprachwechsel in einer Gesellschaft verstehen lässt. In diesem Moment des Sprachwechsels, der diglossische Situationen von der Monoglossie unterscheidet, liegt die Erklärungskraft dieses Begriffs.

As variedades não nativas são, pois, a segunda língua senão a terceira destas comunidades. Sridhar (1994, 45-48) critica as teorias da aquisição de uma LS, quando aplicadas a estas variedades, por não terem em conta os seguintes aspetos inerentes à situação linguística das VNNs:

- o objetivo da aprendizagem de uma LS, nestas comunidades, não é atingir a competência nativa nessa mesma língua;
- O input disponível é suficientemente extensivo e intensivo de forma a permitir a competência ativa na LS, mas restritivo e limitado, muitas vezes, à sala de aula, quando comparado à aquisição da LM ou duma LE numa área geográfica em que aquela tem o papel de língua oficial, pois o aprendente não se encontra exposto a todos os estilos, estruturas e atos de fala normalmente associados aos falantes nativos;
- O modelo de bilinguismo adequado aos contextos das variedades não nativas é um modelo de adição e não um de substituição, ou seja, as funções linguísticas cobertas pela LS nestas comunidades não são as mesmas que, por exemplo, as da comunidade caboverdiana residente em Portugal, podendo não só complementarem como também sobreporem-se às funções comunicativas da LM, o que não implica, de forma alguma, que as VNNs sejam funcionalmente reduzidas, antes pelo contrário;
- A motivação para a aprendizagem de uma LS não é integrativa mas sim instrumental, na medida em que a apropriação da mesma deve complementar as funções linguísticas da LM e permitir a comunicação com o exterior;
- O papel da LM não se limita apenas à interferência linguística durante a aprendizagem da LS, mas também a uma contribuição e até enriquecimento da língua alvo;

- A aprendizagem dum LS é, nestes casos, um fenómeno de grupo e não um fenómeno individual.

Tirando o último ponto, poder-se-ia dizer que estamos perante a descrição da situação de aprendizagem de uma língua estrangeira, já que esta é, antes de mais, um fenómeno individual. A situação torna-se mais complexa se considerarmos o caso do português em Macau. Apesar do seu estatuto de língua oficial nesta região administrativa da China e do seu ensino, ainda que limitado nas escolas oficiais, a língua portuguesa não é falada pelas gerações mais novas, tratando-se muito mais de uma língua ‘fantasma’.

A língua segunda

O conceito de *língua segunda* só faz sentido quando definido por oposição ao de *língua primeira*, aliás foi para demarcar a diferença entre os dois conceitos que J. C. Catford (1959, 138) usou aquele pela primeira vez após a II Guerra Mundial. Não se pode, por isso, falar de uma sem falar da outra. À semelhança do que acontece com as línguas crioulas também este termo surgiu do contacto linguístico, assumindo o papel de língua adicional.

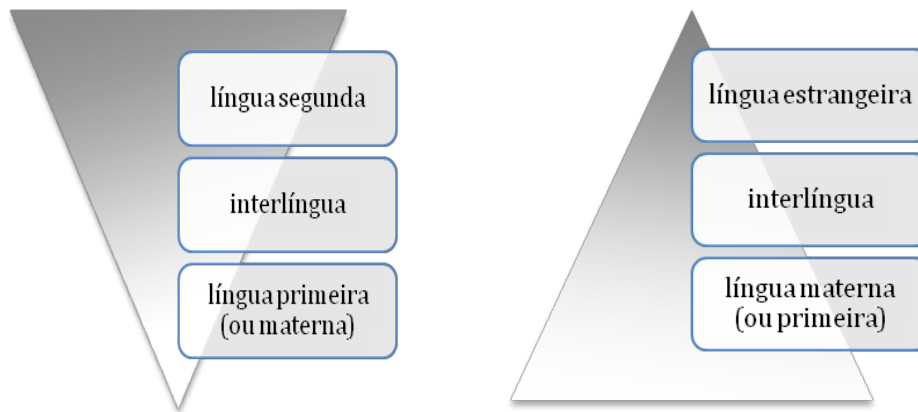
Mounin (1974) refere *primeira língua* ao definir *língua materna*: “au sens strict, langue de la mère. Par abus de langage, langue première d’un sujet donné, même si ce n’est pas la langue de sa mère”, ou seja, *língua materna* e *primeira língua* são apresentadas como sinónimos. De facto, a primeira língua a ser aprendida é geralmente considerada a língua materna, ou seja, ambas as designações são sinónimas; distinguem-se pelos contextos em que se aplicam.

Uma *segunda língua* pode ser considerada uma *língua estrangeira*, ou seja, é sempre a primeira língua aprendida depois da língua materna. Daí, o uso do termo “segunda”. Para esta autora, os termos *língua materna*, *língua estrangeira* e *língua segunda* distinguem-se devido ao processo de apropriação de uma língua. Esse processo pode dar-se de duas formas: aquisição e aprendizagem. Um ponto de vista ligeiramente

diferente é-nos apresentado pela sociolinguista Lurdes Crispim (1991, 16), que aplica o conceito *aprendizagem* em relação a uma *língua estrangeira*, e o de *apropriação* relativamente à *segunda língua*. Já Gomes (1996, 17) explica o mesmo processo através da *sobreposição* de um novo sistema de comportamentos linguísticos construídos a partir da LS. Esse sistema irá sobrepor-se ao da LM.

A distinção entre *aquisição* e *aprendizagem* remonta aos trabalhos de S. D. Krashen (1981) que caracteriza o primeiro termo como um processo natural, realizado de modo intuitivo numa imersão linguística e sem uma focalização de modo consciente nas formas linguísticas, enquanto que o segundo termo pressupõe um processo consciente, sistemático e formal. Chaudenson aplica ambos os termos no contexto específico da formação das línguas crioulas, afirmando que numa primeira fase de *aquisição* das línguas crioulas numa sociedade de plantação, a língua de partida (“source language”) foi conotada de forma negativa devido à ausência de um modelo, ao contrário do que se verifica na *aprendizagem* (Chaudenson 2001:157). Para uma leitura mais exaustiva, leia-se a discussão apresentada por Isabel Leiria (1991).

Tendo em conta o exposto, os *contínua* de língua estrangeira e de língua segunda poderiam ser traduzidos pelas figuras que se seguem. Note-se a inversão das pirâmides para dar expressão ao grau de exposição à língua alvo ou língua adicional, consoante se trate de um processo de aquisição, que é o caso da língua segunda, ou de um processo de aprendizagem, como no caso da língua estrangeira:



A designação de *língua estrangeira* emprega-se num contexto de aprendizagem de qualquer língua não materna, tendo em conta uma situação linguística de falantes-ouvintes que partilham uma outra língua que não é a língua alvo. A *segunda língua* será aquela que é aprendida por falantes-ouvintes estrangeiros na comunidade onde essa língua desempenha geralmente um papel institucional, como é o caso do português nos PALOP. Esta situação linguística distingue-se de outras situações similares, como as das comunidades de imigrantes em Portugal ou no Brasil. Nestes países, por exemplo, a língua portuguesa também assume o papel de língua oficial para os falantes dos PALOP, mas o contacto destes com os falantes nativos é mais estreito.

Nesta perspetiva, a distinção entre *língua estrangeira* e *língua segunda* acarreta ainda diferenças nas condições sociolinguísticas inerentes a ambos os contextos. Assim, “a aprendizagem de uma segunda língua parece implicar mais horas de estudo, maior diversidade de ‘input’ linguístico e de padrões de interação entre o professor e os alunos, maior incidência na aprendizagem da cultura alvo”, ao contrário da *língua estrangeira*, “de natureza menos comunicativa, tendo apenas o professor e os materiais como ‘input’ linguístico” (SOUSA 2001, 89-90; vd. também CRYSTAL 1987, 368). Johnson (1999, 129) aponta ainda alguns traços característicos à aquisição de uma LS:

(...) there are systematic stages of development; correction, reward and reinforcement do not appear to be directly influential in SLA [Second Language Acquisition], although some kinds of metalinguistic awareness may be; the knowledge that L2 [LS] learners develop goes beyond what they were exposed to in the input; SLA is not inevitable (learners may fossilize at different stages of development) and rarely fully successful.

Depreende-se do que foi exposto que a aquisição de uma LS tem sempre como objetivo dominar a língua alvo como um falante nativo, o que acaba por não se concretizar, ou seja, a tentativa ‘falhada’ de aproximar a competência linguística de um *modelo* de falante nativo que não existe, à semelhança do que se considera ter sucedido com as línguas crioulas. A diferença reside no facto de que no caso das primeiras a aquisição é geralmente evitável, o que não aconteceu supostamente com as últimas, onde, pelo contrário, se verificou um afastamento da língua alvo ou língua do superstrato. O próprio termo ‘superstrato’ remete para a posição dominante da língua em causa e tem, assim, uma conotação negativa, advinda das circunstâncias negativas em que se deu a aprendizagem imposta da língua alvo. Por outras palavras, a interlíngua enquanto produto da aquisição da LS, por um lado, e a LC, por outro, são equivalentes entre si; enquanto a primeira resulta muitas vezes numa fossilização individual da apropriação da LS, poder-se-ia dizer que, no caso da segunda, a própria interlíngua fossilizada se tornou a língua materna de uma nação. No entanto, é necessário sublinhar que só é pertinente falar-se de fossilização ou de interlíngua neste contexto, se tivermos em conta o modelo utópico de falante nativo como alvo da aprendizagem e aquisição de uma língua.

Estudos nesta área demonstram que a influência do substrato é inevitável durante a aquisição de uma língua segunda, mas a mesma não se dá de forma consistente de aprendente para aprendente, ou seja, varia de individuo para individuo (KLEIN e PERDUE 1992). Os próprios crioulistas consideram que a formação das línguas crioulas têm pontos em comum com a aquisição de uma língua segunda,

considerando as primeiras um hipónimo da segunda, como é o caso de Mufwene (2010).

L. Crispim já se refere a LS no contexto específico de multilinguismo em países africanos, onde o termo é aplicado “cada vez mais à língua, africana ou europeia, que é a língua da escolaridade e que, numa fase pós-escolar, funcionará como ‘língua veicular’ e/ou ‘língua de unidade nacional’” (CRISPIM 1991, 16). Mais adiante, a autora explica que uma LS se sobrepõe às características de ensino/aprendizagem de uma LE apenas numa fase inicial. Por outras palavras, LS é neste sentido uma variedade não nativa.

A língua estrangeira

Em termos práticos, os primeiros construtos, fruto de uma perspetiva tendo em atenção a língua estrangeira, remontam ao séc. XVI, quando em meados do século surgem os primeiros manuais bilíngues para o ensino de inglês e o primeiro dicionário de línguas vernáculas em Antuérpia (HOWATT 1997, 6-8), seguidos, em 1576, da publicação do primeiro guia turístico para estrangeiros (CUNHA 2004). No séc. XVIII surgiram em Portugal os primeiros cursos de língua estrangeira, em inglês, tendo estes sido introduzidos nos precários sistemas educativos das antigas colónias no século seguinte. A introdução destes cursos deveu-se à necessidade de comunicação para efetuar trocas comerciais.

No entanto, só no séc. XX, após a II Guerra Mundial, e muito especificamente no caso da língua inglesa, é que o ensino desta como *língua estrangeira* ganhou um novo impulso devido ao desenvolvimento tecnológico e científico - encabeçado pelos EUA - aliado à intensificação das trocas comerciais a nível internacional. Este fenómeno teve início no ensino do inglês como língua estrangeira, mas depressa se alastrou a outras línguas.

É no ensino da língua estrangeira, por estar limitado à sala de aula, que a abordagem da língua sofre uma mudança ao começarem a usar-se outros métodos que não o tradicional. No início dos anos 70, Dell Hymes dá um novo impulso à

língua estrangeira ao sublinhar a importância da competência comunicativa, o que passou a denominar-se mais tarde *abordagem comunicativa*. Numa primeira leitura, o papel do método de ensino de uma língua estrangeira pode parecer irrelevante, mas se analisarmos mais detalhadamente os efeitos do mesmo verifica-se que, com o recurso à abordagem comunicativa, começou a haver uma maior interação entre o aluno e o professor que com o tempo acabou por levar ao ensino centrado no aprendente e a programas curriculares funcionais numa tentativa de criar um ambiente de aprendizagem tão próximo quanto possível de um ambiente de *aquisição* de uma língua, à semelhança do que aconteceu no processo de formação das línguas crioulas e tal como acontece num contexto de língua segunda. A tendência é para um ensino da língua estrangeira cada vez mais holístico, sob a perspetiva de uma abordagem hermenêutica, mais concentrado nas necessidades reais dos aprendentes, dos seus objetivos e do que deve ser o produto final (KOVÁLEK e CHIKOSKI 2008). Surge então o ensino baseado em tarefas (*task-based teaching*) e objetivos. A elaboração de projetos por parte dos aprendentes, assumindo o professor o papel de um guia ou assistente, é uma componente cada vez mais notória, já que também as tarefas aparecem contextualizadas e com um objetivo próprio (ex. uma exposição de trabalhos), abandonando-se os exercícios repetitivos centrados na gramática e no vocabulário.

A componente sociolinguística passa também a ter um lugar cada vez mais marcado no ensino formal da língua em contexto escolar, ou seja, é preciso adquirir também informação sobre a atualidade cultural do país da língua alvo (KRÜGER 1991, 55), do Outro, que já não é encarado da mesma forma aquando da formação e desenvolvimento das línguas crioulas, por exemplo. O erro passa a ser encarado de uma forma mais permissiva, pois é dada importância à comunicação efetiva e não à correção gramatical. Ora, o ensino de línguas e a transdisciplinaridade que lhe está subjacente ganham outras dimensões.

Note-se as áreas de investigação de que a *língua segunda* e a *língua estrangeira* têm sido alvo. Enquanto que a primeira se tem ocupado do processo da aprendizagem e do seu produto final, a última debruçou-se sobre o ensino e a metodologia. Mais uma

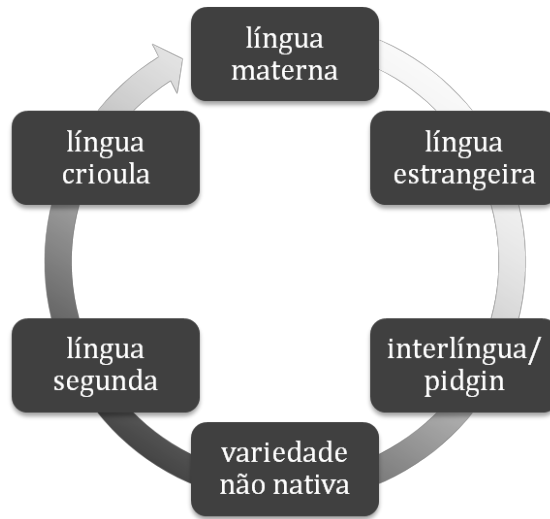
vez, a distinção entre uma e outra não é clara, podendo aproximarem-se pelo objeto de estudo mas afastando-se pela perspectiva com que esse estudo é levado a cabo. Foi neste contexto de difícil delimitação e definição de ambos os conceitos que surgiu a proposta de *língua adicional*.

A língua adicional

O termo *língua adicional* foi propositadamente empregue neste contexto como hiperónimo de línguas de contacto, outras que não as maternas, à semelhança do que faz L. Schinke-Llano (1990, 216-225) que o usou pela primeira vez com esta aceção, ainda que aplicada apenas à *aprendizagem de uma língua estrangeira e aquisição de uma língua segunda*. Esta autora usa a expressão como uma definição operacional para se referir a ambos os processos: o de aquisição de língua segunda, por um lado, e o de aprendizagem de língua estrangeira, por outro, tendo em conta apenas os seus produtos finais, ou seja, o nível de proficiência dos aprendentes.

O conceito de *língua adicional*, aplicado no contexto específico de que tratamos, fala por si. Excluem-se assim as línguas crioulas tal como as conhecemos atualmente. No entanto, devido ao contacto linguístico, também uma língua adicional, pelo menos, esteve presente durante a sua formação. As interlínguas seriam as variedades da língua adicional enquanto língua estrangeira.

Os termos complementam-se e os *continua* sobrepõem-se. A relação entre os conceitos discutidos poderia traduzir-se pelo seguinte esquema:

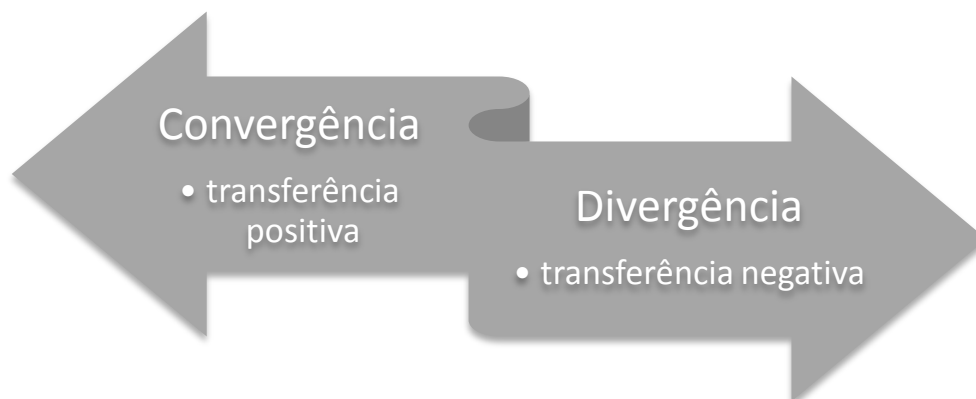


Note-se que o círculo começa na língua materna, pois é em função desta que os outros termos se relacionam entre si. A partir do momento que estamos em contacto com uma língua adicional, esta é *a priori* uma língua estrangeira do ponto de vista do falante. A língua estrangeira começa por ser uma interlíngua a partir do momento que o falante a começa a usar ainda que precariamente do ponto de vista individual; se o mesmo acontecer do ponto de vista social, ou seja, se se tratar de um grupo de falantes que recorre sistematicamente às formas básicas de uma outra língua, estamos perante um pidgin que tem como condição não ser uma língua materna, podendo, no entanto, expandir as suas funções comunicativas e passar a ser a língua materna de uma comunidade linguística, como é o caso da língua crioula.

Caso se trate da língua segunda de uma comunidade linguística, crioula ou não, ou seja, do ponto de vista social estaremos perante uma variedade não nativa. Dependendo do grau de exposição à língua adicional do ponto de vista individual - que nesta fase do ciclo já deixou de ser uma língua estrangeira - e do estatuto oficial que essa língua tenha do ponto de vista social, tratar-se-á de uma língua segunda que, tal como as setas bidirecionais do esquema indicam, evoluiu a partir de uma língua estrangeira. As comunidades crioulas pressupõem o recurso a uma língua segunda ou uma língua de projeção internacional que não é nunca a língua nacional. Essa, a língua crioula e nacional, é sempre a língua materna e primeira de uma comunidade, ainda

que a sua formação pressuponha a transição por todos os estádios do ciclo referidos anteriormente até se ter tornado a língua materna de uma primeira geração de falantes.

De facto, a distinção entre os termos faz sentido quando temos em conta a génese e a evolução do contacto linguístico e social das comunidades em que surgem (cf. CHAUDENSON 1977, 1992, entre outros). Todavia, se atentarmos aos processos, aos *contínua* e aos produtos linguísticos finais daí resultantes as diferenças dissipam-se, os conceitos aproximam-se entre si, chegando a complementar-se. Prova disso é que, tendo em conta o produto final, se por um lado, os aprendentes que têm uma mesma língua materna em comum nem sempre produzem o mesmo tipo de construção desviante na língua alvo (MUFWENE 2010), por outro, verifica-se que aprendentes que têm línguas maternas diferentes revelam similaridades nas construções desviantes produzidas numa mesma língua alvo (KLEIN e PERDUE 1992, entre outros). Os processos de convergência, ou aproximação da língua alvo, e divergência, ou afastamento da língua alvo, durante a apropriação de uma língua (segunda ou estrangeira) equiparam-se aos de descrioulização e crioulização durante a formação de uma língua, prefazendo um *continuum* muito parecido:



Os contextos são diferentes mas os processos são os mesmos.

Conclusão

A origem e o resultado do contacto de línguas pode ser de diversa ordem, podendo verificar-se o desaparecimento de línguas ou a criação de novas línguas, como foi o caso das línguas crioulas, passando por fases de mixagem, alternância, etc. como é o caso da(s) interlíngua(s). A principal diferença entre ambas é que a formação da língua crioula foi um fenómeno populacional, tal como acontece com as variedades não nativas, enquanto que a interlíngua se dá a nível individual. Como se viu, a formação das línguas crioulas teve lugar através de um contacto multilinguístico, em que estavam presentes, muitas vezes, pelo menos uma língua de superstrato, várias línguas de adstrato e outras tantas línguas de substrato, ou seja, num contexto de diferentes línguas adicionais.

Nas últimas décadas, o contacto linguístico na sala de aula tem atraído a atenção dos especialistas, esperando-se que a investigação nesta área possa dar resposta às lacunas deixadas pelo contacto linguístico natural inerente à outrora formação das línguas crioulas.

Dos estudos realizados nas diferentes áreas da Linguística Aplicada, conclui-se que o contacto linguístico pressupõe sem dúvida a existência de vários *contínua* que se sobrepõem. Estudos de qualquer uma das situações referidas de contacto linguístico, sejam elas a da língua segunda, a da língua estrangeira, a da língua crioula ou a da variedade não nativa, comprovam que os processos de transmissão (transferência, convergência, etc.) são os mesmos independentemente da língua alvo em causa. Não se pode negar, todavia, a concentração desses mesmos estudos na transferência negativa, ou seja, é descurado o papel da língua materna como facilitadora da aquisição de uma língua adicional que certamente não tem a mesma finalidade que uma língua materna, ou seja, as funções linguísticas de uma língua segunda complementam as da língua primeira ou materna. A sua distinção parece residir sobretudo nas circunstâncias inerentes à sua formação e desenvolvimento, podendo representar extremos opostos de um mesmo *continuum*.

A língua adicional é para todos os efeitos uma língua que raramente é dominada como a língua materna, já que tem o propósito de complementar esta e não de substituí-la, e pressupõe sempre um contexto de bilinguismo social ou individual, independentemente do número de línguas maternas e/ou adicionais que um falante possa ter.

O desenvolvimento tecnológico e o rápido acesso à informação que caracterizam a atualidade dos tempos em que vivemos impuseram desde a segunda metade do século passado uma nova leitura dos conceitos usados até então para delimitar situações similares de contacto linguístico, cuja distinção só faz sentido quando se tem em conta o aspeto diacrónico da sua formação e desenvolvimento e/ou do processo de aprendizagem. Quando todos os *continua* são tidos em conta, nota-se que os mesmos se complementam na prática, passando a sua sobreposição a fazer-se representar por um esquema complexo e dinâmico tendo em conta quer o grupo quer o indivíduo.

Só tendo em conta estes contextos e a forma como os mesmos se complementam os agentes da educação podem planear e pôr em prática programas curriculares para o ensino das línguas, adicionais ou não, que garantam o sucesso dos aprendentes.

Referências bibliográficas

ANÇÃ, Maria Helena. *Ensinar Português – entre Mares e Continentes*. Aveiro: Universidade de Aveiro, (Col. Formação de Professores – Cadernos Diários, Série Línguas N° 2), 1999.

CATFORD, J. C. “The Teaching of English as a Foreign Language”, 1959. *The Teaching of English*. Quirk, R., Smith, A. H. London: Oxford University Press, 1964.

CHAUDENSON, ROBERT. “Towards the Reconstruction of the Social Matrix of Creole Language”. *Pidgin and Creole Linguistics*. Valdman, Albert. Bloomington: Indiana University Press, 1977, pp. 259-276.

CHAUDENSON, Robert. *Creolization of Language and Culture* (trad. Salikoko S. Mufwene et al.). London: Routledge, 2001 (2) [1992].

CINTRA, Luís F. Lindley. “Situação actual da Língua Portuguesa no Mundo”. *Palavras*. MARCELO, Lurdes (coord.). Lisboa: APP - Associação dos Professores de Português, 1983, pp. 7-19.

COELHO, Adolfo. “Os dialectos românicos ou neo-latinos”. *Boletim da Sociedade de Geographia de Lisboa*. Lisboa: Casa da Sociedade de Geographia, 1881, pp. 1-70.

COELHO, Adolfo. “Colónias Portuguesas”. *Para a história da instrução popular*. Coelho, Adolfo. Lisboa: Instituto Gulbenkian de Ciência (Centro de Investigação Pedagógica), 1973, pp. 189-192.

CRISPIM, Lurdes. “Português, língua oficial, língua segunda”. *Nortisul*, n°1, Julho/Setembro 1991, pp. 15-18.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CUNHA, Maria Ivone Osório Cardoso. “Perspectivas para o Ensino do Inglês para Fins Ocupacionais”. *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: FLUP, 2004, pp. 191-198.

DECAMP, David. "Towards a generative analysis of a post-creole speech continuum". *Pidginization and Creolization of Languages*: Proceedings of a conference held at the University of the West Indies Mona, Jamaica, April 1968. Hymes, Dell (Ed). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 349-370, 1981 (4ª) [1968].

DECAMP, David. "The Development of Pidgin and Creole Studies". *Pidgin and Creole Linguistics*. Valdman, Albert. Bloomington: Indiana University Press, 1977, pp. 3-20.

DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire de Linguistique*. Paris: Larousse, 1973.

FERGUSON, Charles A. "Diglossia". *Word*, 15:2, 1959, pp. 325-40.

GOMES, Maria Alice C. F. A. *Projecto multidimensional para a aprendizagem interactiva da Língua Portuguesa em Cabo Verde*. Lisboa/Praia: APILP – Associação de Professores e Investigadores de Língua Portuguesa (Col. Sete), 1996.

HOLM, John. *Pidgins and Creoles: Theory and Structure*, vol. I. Cambridge: Press Cambridge (Language Surveys), 1988, pp. 1-70.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP, 1997 (6ª) [1983].

JOHNSON, Keith, JOHNSON, Helen (ed.). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching*. Oxford: Blackwell Publishers, 1999.

KACHRU, B. B. *The alchemy of English: the spread, functions and models of non-native Englishes*. Oxford: Pergamon Press, 1986.

KLEIN, Wolfgang e PERDUE, Clive. *Utterance Structure: Developing Grammars Again*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

KOCH, P., e OESTERREICHER, Wulf. "Konzeptionelle Aspekte von Sprachgeschichte und Sprachvarietät". *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 1990, pp. 127-133.

KOVALEK, Maria Madalena, CHICOSKI, Regina. “Leitura da Imagem no Ensino da Língua Estrangeira”. *Revista Eletrônica Lato Sensu*, Ano 3, nº 1. Paraná: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2008.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, Prentice-Hall, 1981.

KREMnitz, Georg. 1981. “Du ‘bilinguisme’ au ‘conflit linguistique’ cheminement de termes et de concepts”. *Langages*, nº61, 1981, pp. 63-74.

KRÜGER, Michael. “Sequências de Exercícios na Abordagem Comunicativa no Ensino das Línguas Estrangeiras”. *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, vol. 1. Neuner, G. et al. Lisboa: Apáginastantas, (Col. Materiais Críticos), 1991.

LEIRIA, Isabel M. C. *A aquisição por falantes de Português Europeu língua não materna dos aspectos verbais expressos pelos Pretéritos Perfeito e Imperfeito* (tese de mestrado). Lisboa: Reprografia Estudandil da Faculdade de Letras de Lisboa, 1991.

LYOVIN, Anatole. *An Introduction to the Languages of the World*. New York/Oxford: Oxford University Press, cap. 1, 5 e 8, 1997.

MARCELLESI, J.-B. “Bilinguisme, Diglossie, Hégémonie: Problèmes et Tâches”. In: *Langages*, nº61, março 1981. pp. 5-11.

MASSA, Jean-Michel. “L’expansion du portugais en Afrique et en Orient”. *Colloque de Linguistique en Aix La Chapelle*. Aix La Chapelle: [s.n.], 1983, pp. 334-340. (Também in: *Comunicação ao Congresso sobre a situação actual da Língua Portuguesa no Mundo*. Lisboa: [s.n.]).

MASSA, Jean-Michel. “Lusophonie-Lusographie”. *Colloque International*, vol. I. Rennes 2: Dép. de Portugais, 1994, pp. 267-275.

MATEUS, M^a Helena Mira. *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. I, 1990.

MATEUS, M^a Helena Mira. *Dicionário de Termos Linguísticos*, vol. II, 1992.

MAURER, Philippe. *Principense - Grammar, texts, and vocabulary of the Afro-Portuguese creole of the island of Príncipe, Gulf of Guinea*. London/ Colombo: Battlebridge Publications, 2009.

MEIJER, G., e MUYSKEN, P. “On the Beginnings of Pidgin and Creole Studies: Schuchardt and Hesseling”. *Pidgin and Creole Linguistics*. Valdman, Albert. Bloomington: Indiana University Press, 1977, pp. 21-48.

MEINTEL, Deirdre. “The Creole dialect of the Island of Brava”. *Miscelânea Luso-Africana – Colectânea de estudos coligidos*. Lisboa: Junta de Investigações Científicas do Ultramar, 1975, pp. 205-256.

MEISENBURG, Trudel. “Überlegungen zum Diglossiebegriff”. *Dialektgenerationen, Dialektfunktionen, Sprachwandel*. Stehl, Thomas (ed.). Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Tübinger Beiträge zur Linguistik 411), 1999, pp. 19-35.

MOUNIN, Georges. *Dictionnaire de la Linguistique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1974.

MUFWENE, Salikoko S. “SLA and the Emergence of Creoles”. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 2010, pp. 359–400.

MUFWENE, Salikoko S. “Restructuring, hybridization, and complexity in language evolution”. *Complex Processes in New Languages*. Aboh, Enoch, Smith, Norval (ed.). Amsterdam: John Benjamins, 2009, pp. 367-401.

MUFWENE, Salikoko S. “New Englishes and criteria for naming them”. *World Englishes*, 13:1, 1994, pp. 21-31.

PEREIRA, Dulce. *O Essencial sobre Língua Portuguesa: Crioulos de Base Lexical Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 2006.

PRUDENT, Lambert-Félix. “Diglossie et Interlecte”. *Langages*, n°61, março 1981, p. 13-34.

ROMAINE, Suzanne. *Pidgin and Creole Languages*. Harlow, New York: Longman, 1988.

ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford: Univ. of Oxford (Language in Society 13), pp. 240-319, 1995.

SCHINKE-LLANO, L. “Can Foreign Language Learning Be Like Second Language Acquisition? The Curious Case of Immersion”. *Second Language Acquisition - Foreign Language Learning*. VanPatten, B., Lee, J. F. Philadelphia: Clevedon, 1990.

SCHUCHARDT, Hugo Ernst M. *Pidgin and Creole Languages – Selected Essays by Hugo Schuchardt*. Glenn G. Gilbert (ed. e trad.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1980, pp. 1-13, 65-80.

SOUSA, Maria L. Cabral. “A Aprendizagem das Línguas não-Maternas em Contexto Escolar”. *Questão* - Revista do Departamento de Letras Clássicas e Modernas e do Centro de Estudos Linguísticos e Literários, nº0. Faro: Universidade do Algarve (FCHS), 2001, pp. 87-106.

SRIDHAR, S., SRIDHAR, K. “Indigenized Englishes as Second Languages: Toward a Functional Theory of Second Language Acquisition in Multilingual Contexts”. *Second language acquisition: socio-cultural and linguistic aspects of English in India*. Agnihotri R., Khanna, A. (Eds.). New Delhi/Thousand Oaks/London: Sage Publications, 1994, pp. 41-63.

THIELE, Petra. *Kabuverdianu: Elementaria seiner TMA-Morphosyntax im lusokreolischen Vergleich*. Boretzky, N., Winninger, W., Stolz, T. (Hrsg). Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. (Bochum-Essener Beiträge zur Sprachwandelforschung Band XII), 1991.

TRASK, R.L. *A Student's Dictionary of Language and Linguistics*. London: Arnold, 1997.

VEITH, Werner H. *Soziolinguistik – Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. (Reihe Narr Studienbücher), 2002.