

A PROBLEMÁTICA DE AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA (L2) EM PAÍSES MULTILÍNGUES: O CASO DE MOÇAMBIQUE

Leonarda Jacinto José Maria Menezes*

Resumo: Existem vários modelos de estudos de Aquisição de Segunda Língua. No entanto, os modelos descritivos que estão relacionados com a Linguística Aplicada parecem os mais ideais para o estudo de aquisição de segunda língua, dado que a Linguística Aplicada está ligada à aplicação destes modelos, metodologias e descrições na solução de problemas práticos na aquisição e ensino de línguas; planejamento linguístico; patologia da linguagem, etc. Para o caso de Moçambique, a questão da aquisição e ensino de línguas remete-nos para a Educação Bilingue em que o português, para a maioria dos moçambicanos, é ensinado nas escolas como segunda língua. Esse fato leva, atualmente, a usar-se uma língua primeira como meio de instrução nos níveis iniciais, em lugar de uma educação imediata por meio de uma língua oficial desconhecida pela maioria dos alunos que iniciam a sua carreira escolar.

Palavras-chave: Língua. Língua Primeira. Aquisição de Segunda Língua. Comunicação. Educação Bilingue.

Abstract: There are several models of the acquisition of a second language. Nevertheless, the descriptions models, more related with Applied Linguistics, seems to be the more ideals for the study of a second language acquisition, as Applied Linguistics is connected with the application of this models, methodologies and descriptions on the solution of practical problems, as the acquisition and teaching of languages; linguistic planning; pathologies of the language and others. In the case of Mozambique, the question of the acquisition and teaching of languages send us to bilingual education, where the Portuguese language, for the majority of the Mozambicans at school, it is taught as a second language. This fact, take actually, to the use of a first language as means of instruction at initial levels, instead of a immediate education through a official language, known only by the scholar people.

Keywords: Language. First Language. Second Language Acquisition. Communication. Bilingual Education.

Antes de se dissertar sobre o que seria aquisição de segunda língua, é importante entender o que é língua. São inúmeros os autores que tentam definir língua, tal como são várias definições deste fenômeno.

Entende-se por língua como “o conjunto de palavras e expressões usadas por um povo, por uma nação, e o conjunto de regras de sua gramática; idioma, da mesma forma podendo referir-se ao conjunto organizado de fatos linguísticos que se impõem a um grupo de indivíduos, e que torna possível o exercício, entre eles, da linguagem” (FERREIRA, 2004, p.

* Doutoranda da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador-BA, Brasil, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, professora da Universidade Eduardo Mondlane em Moçambique, bolsista da CAPES, leonarda_menezes@yahoo.com.br.

8). Assim, com esta definição podemos depreender que um dos maiores objetivos da língua é a comunicação.

No entanto, sabe-se que a língua é estudada por um conjunto de ciências díspares, e estão entre essas ciências a Psicologia, a Linguística, a Sociologia, a Antropologia, entre outras.

A Psicolinguística é uma área interdisciplinar entre a Neurologia, a Psicologia Clínica e a Linguística. Assim, o método de trabalho dos psicolinguistas consiste, geralmente, em estudar o desempenho linguístico de indivíduos normais de modo a analisar a lógica interna da língua e os mecanismos psicológicos subjacentes. Os principais objetivos são compreender a estrutura de cada idioma, seus traços e as estratégias cognitivas empregadas para a expressão e a compreensão e de que modo a língua se desenvolve em uma criança ao longo do seu crescimento (LENT, 2002).

Deste modo, a psicolinguística pode estudar a estrutura de diferentes línguas e compará-las para analisar suas semelhanças e diferenças. Pode também analisar a lógica interna da língua e os mecanismos psicológicos subjacentes.

Sabe-se que na área da psicolinguística se destaca o pesquisador Noam Chomsky que revolucionou toda a área da linguística com suas teorias e suposições. Proposições como as da “gramática inata” e da “Linguagem Universal” fizeram de Chomsky uma importante referência, não só na área de psicolinguística, mas também em outras áreas.

No entanto, para além da Teoria Gerativa de Chomsky, várias teorias de aquisição da linguagem surgiram entre as quais destacarei as mais recentes.

Uma das teorias mais recentes que tenta explicar a aprendizagem de segunda língua (ASL) é o Conexionismo. Esta teoria tenta explicar as representações mentais e o processamento de informação, ao rejeitar a hipótese da capacidade inata. Segundo Elman, (1996), existem comportamentos universais nos seres humanos, mas isso não significa que eles estão contidos nos nossos genes. Qualquer aprendizagem é entendida como uma questão de redes neurais. As redes aprendem em um processamento distribuído e paralelo (Cf. RUMELHART et al, 1986) onde conexões são fortalecidas ou enfraquecidas. A aprendizagem de língua é explicada como um processamento de experiências e de repetição de experiências causando o fortalecimento das conexões.

Em contraste com a linearidade do Behaviorismo, o Conexionismo pressupõe que alguns processos mentais podem ocorrer de forma paralela ou simultânea e que o conhecimento é distribuído entre as várias conexões. Deste modo, a aprendizagem não ocorre

em estágios sequenciados, mas em paralelo, isto é, a aprendizagem ocorre simultaneamente, em diversas partes do cérebro.

Uma outra teoria que aborda a questão da aprendizagem de segunda língua é a Teoria Sociocultural (TSC). Esta teoria, baseada no pensamento de Vygotsky, reivindica que a aprendizagem de uma língua é um processo socialmente mediado. A mediação é um princípio fundamental e a língua é um artefato cultural que media atividades psicológicas e sociais. Segundo Mitchell & Myles (2004, p. 200), “em uma perspectiva social-cultural, a aprendizagem inicial de uma língua por uma criança surge do processo de produção de sentido em atividades colaborativas com outros membros de uma dada cultura”. Esta posição vai corroborar com a posição de outros autores de que a aprendizagem de segunda língua é feita, geralmente, dentro de um ambiente social, com a interação entre os membros da comunidade, falantes dessa língua.

Lantolf & Thorne (2004) defendem que os princípios da TSC podem aplicar-se a ASL. De acordo com as autoras, a TSC está alicerçada em uma perspectiva que não separa o individual do social e, de fato, sustenta que o individual emerge da interação social e, como tal, é fundamentalmente um ser social. Assim, se pode afirmar que é no mundo social que os aprendizes de língua observam os outros usando a língua e os imitam. É também com a colaboração de outros atores sociais que o aprendiz de língua passa de um estágio a outro.

Portanto, como se afirmou acima, existem várias teorias de aquisição de segunda língua, embora todas elas se completem entre si. Algumas só abordam alguns aspectos específicos relacionados com a aquisição da linguagem, mas descaram de aspectos que se referem ao fenômeno da aquisição de segunda língua (ASL) como um todo.

Entretanto, de acordo com a teoria de Chomsky, este propõe a existência de uma Gramática Universal (GU), comum a todos os seres humanos, governada por princípios e parâmetros “que controlam a forma que as línguas humanas podem tomar, sendo o que faz as línguas humanas serem similares entre si” (MITCHELL; MYLES, 1998, p. 43) Tais princípios linguísticos abstratos “ajudam a diminuir o problema da aprendizagem criado pela pobreza do *input* recebido” (LARSEN-FREEMAN; LONG, 1994[1991], p. 230) Esses princípios são restritos por parâmetros que governam um conjunto de propriedades da língua. Assim, as crianças desenvolveriam em L1 uma gramática básica (*core grammar*) através do insumo positivo de sentenças que auxiliam a modificar os princípios básicos que elas já trazem consigo através da parametrização dos elementos não marcados. Elas desenvolveriam também uma gramática periférica para dar conta de regras mais marcadas e específicas daquela L1, diferentes dos universais linguísticos.

No que concerne a aquisição de L2, a teoria da Hipótese Universal pode assumir algumas possibilidades lógicas. Assim, Mitchell & Myles (1998, p. 61-62) apontam:

1. Não acesso à hipótese: entendendo-se que a GU não influencia a aquisição de L2 porque o aprendiz não tem mais acesso a ela, uma vez que esse se atrofia com a idade. É uma visão que ainda é considerada, pois entende-se que há uma idade crítica para o aprendizado de L2 após a qual os aprendizes precisam lançar mão de outros mecanismos;

2. Acesso total à hipótese: o aprendiz acessa a GU diretamente, de forma que os processos de aquisição de L1 e L2 são similares. As diferenças se dão por conta da maturidade cognitiva e das necessidades do aprendiz não havendo, contudo, limitações por conta de um período crítico;

3. Acesso indireto à hipótese: a GU não está diretamente envolvida na aquisição de L2, mas o aprendiz tem acesso indireto através da L1, de forma que os parâmetros já fixados aplicam-se à L1. Se a L2, no entanto, apresenta diferentes parâmetros, o aprendiz terá que lançar mão de outros mecanismos para que os dados que ele tem em L2 se adequem às suas representações internas;

4. Acesso parcial à hipótese: alguns aspectos da GU ainda estão disponíveis ao aprendiz. É uma tentativa de conciliar fatos contraditórios no processo de aquisição de L2.

Porém, na literatura, há autores que fazem críticas a esse modelo teórico. Ellis (1994; 1985), por exemplo, afirma que a Hipótese Universal assume que o conhecimento linguístico é homogêneo, ignorando a variação. Mitchell & Myles (1998) apontam a limitante preocupação com a sintaxe, deixando-se de lado aspectos como semântica, pragmática e discurso. Além disso, as pesquisas sob esse modelo focalizam a rota de desenvolvimento linguístico em L2, não levando em consideração variáveis psicológicas e sociais. Larsen-Freeman & Long (1994, [1991]) questionam a afirmação de Chomsky que a aprendizagem de línguas ocorre rapidamente e de que está basicamente completada por volta dos cinco anos de idade, posto que há evidências empíricas de que aspectos complexos de sintaxe são adquiridos bem mais tarde. Outras limitações poderiam ser apontadas, mas cabe salientar, conforme mostram Mitchell & Myles (1998, p. 70) que esse modelo teórico “tem sido bastante útil enquanto ferramenta sofisticada para análise linguística, permitindo aos pesquisadores formularem hipóteses bem definidas que podem ser testadas em pesquisas empíricas”.

Retomando a questão das ciências que estudam a língua, uma outra ciência ligada à ela é a Linguística Aplicada. Esta ciência estuda os problemas do uso da língua em diferentes contextos, como a tradução, metodologias de ensino, entre outros. Ela é uma área multidisciplinar que estuda o ensino/aprendizagem de línguas e a língua em uso nos mais diversos campos da experiência humana, abrangendo contextos de interação educacional, profissional e não profissional.

No entanto, existem alguns conteúdos da linguística que parecem relacionar-se com a Linguística Aplicada (LA) como a explicação dos modelos descritivos; as metodologias utilizadas na aplicação do modelo na descrição de algum problema específico ao nível fonético, fonológico, morfológico, sintático ou semântico; e os resultados descritivos obtidos (Cf. BOHN, 1988). Assim, segundo Bohn, a Linguística Aplicada pode ser definida, ainda que de uma maneira parcial, como a aplicação destes modelos, metodologias e descrições na solução de algum problema prático, tais como aquisição e ensino de línguas, planejamento linguístico, patologia da linguagem, etc.

No âmbito dos objetivos da Linguística Aplicada como ciência, o linguista aplicado deve fornecer ao professor de línguas os meios eficazes para ensinar a língua para os seus alunos, dado que ela é uma ciência intermediária entre a linguística geral e o ensino de línguas. O linguista aplicado parte de um fato, um problema concreto, de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e, subsequentemente, examina como os princípios linguísticos podem colaborar na solução do problema detetado. É desta forma, que encontramos uma relação entre a linguística, a linguística aplicada e o ensino de línguas, particularmente no que respeita à aquisição de uma segunda língua.

Mas, tratando-se de aquisição de uma L2, parece mais apropriado também abordar questões ligadas à perspectivas Sociolinguísticas, dado que a comunicação interacional em contextos sociais e culturais fazem parte do indivíduo em situação de aquisição de L2. Deste modo, Mitchell & Myles (1998, p. 164) afirmam que a Etnografia da Comunicação “estuda os papéis sociais da linguagem na estruturação da identidade dos indivíduos e na cultura de comunidades e sociedades” e, além disso, “estuda contextos e eventos nos quais os participantes fazem um grande esforço para atingir seus objetivos comunicativos através de uma L2”. Desta forma, a competência comunicativa é uma habilidade indiscutivelmente relevante para que o falante possa participar de eventos de fala, sendo considerada crucial no âmbito de aquisição de L2. No momento, a Etnografia da Comunicação ainda não avançou muito nos vários espaços em que a L2 é usada para fins práticos, mas já tem como temas de pesquisa:

1. O controle de acesso e relações de poder na comunicação em L2 – estudos sociolinguísticos sobre aprendizes de L2, em contextos reais de comunicação, revelam que eles podem sofrer abuso e discriminação racial em função da uma assimetria de poder percebida entre os interatantes. Isto se verifica, principalmente, durante encontros de serviço mantidos entre aprendizes adultos e os representantes da classe dominante falante da L2.

2. As divergências e mudanças com relação a expectativas culturais - A interpretação das regras particulares de conduta durante a interação por falantes nativos e não-nativos tem levado muitos sociolinguistas ao estudo de problemas de entendimento em comunicação desta natureza. Tais conflitos emergem em diversos contextos sociais, de forma que um mínimo de conhecimento cultural compartilhado é crucial para a interação proceder cooperativamente, para evitar constrangimentos em função da projeção de diferentes expectativas culturais.

3. A identidade e auto-estima do aprendiz – Tais fatores compõem e integram interações mediadas pela L2 e podem preservar ou mesmo ameaçar a negociação de entendimento entre os participantes do processo interacional.

4. O afeto e a emoção no uso de L2 - uma revisão da teoria do filtro afetivo de Krashen, numa perspectiva sociolinguística, mostra como ela é insuficientemente flexível e carece de uma interface social para dar conta de questões ligadas ao afeto e à emoção. Assim, essa teoria não representa algo significativo para estudos etnográficos de aquisição/aprendizagem da L2, uma vez que seu uso está inexoravelmente interligado ao contexto social no qual o aprendiz adulto está inserido.

Com relação a este último aspecto, por exemplo, é relevante notar que “as atitudes e identidades dos aprendizes são dinâmicas, negociáveis, socialmente contextualizadas e sujeitas à mudança, mesmo em interações individuais” (Cf. MITCHELL; MYLES, 1998, p. 170). Nesse sentido, vejo essa posição como um avanço em relação à teoria de aculturação. Além disso, as pesquisas na área têm mostrado, conforme apontam os referidos autores, que o processo de aquisição e uso de L2 sofre uma grande influência social, não sendo um processo que ocorra em um terreno de neutralidade, o que aumenta a dificuldade da tarefa de se aprender uma L2.

Outra perspectiva oriunda da tradição da sociolinguística diz respeito aos estudos variacionistas aplicados à aquisição de L2. Segundo Mitchell & Myles (1998), neste caso, refere-se à possibilidade de o aprendiz produzir versões diferentes de uma mesma construção, mais ou menos próxima da língua alvo, em um curto espaço de tempo. Segundo Tarone

(1988) pode-se detetar os seguintes tipos: 1) Variação de acordo com o contexto linguístico; 2) Variação de acordo com fatores psicológicos de processamento; 3) Variações de acordo com as características do contexto social (interlocutor, tarefa ou tópico, normas sociais); 4) Variações de acordo com a função da linguagem. Tais estudos têm aberto debates na área de aquisição de L2 por levar ao seguinte questionamento: devemos considerar adquirida uma forma linguística da L2 na primeira vez que ocorre na fala do aprendiz ou é preciso esperar que o aprendiz a utilize com alta-frequência nos contextos esperados?

Sabe-se também que os estudos em variação em L2 têm sido conduzidos no sentido que se possam propor regras que permitam prever ou sugerir hipóteses sobre a sua ocorrência. Tal posição levou Greg (1990 apud MITCHELL; MYLES, 1998) a criticar trabalhos de Tarone e Ellis na área. Segundo ele, a variação é um fenômeno ligado à performance, desta forma, não há lugar para a formulação de regras de variação a serem encontradas na fala dos aprendizes. Em resposta, Tarone (1990 apud MITCHELL; MYLES, 1998) considera que as novas formas entram na fala do aprendiz via discurso colaborativo. Dessa forma, o aprendiz é compelido a adotá-las para acomodar seu discurso ao de seu interlocutor. Segundo Mitchell & Myles, (1998, p. 179) no entanto, não se pode negar a força teórica da perspectiva variacionista na medida em que tem fornecido valiosa descrição, iluminando os “contextos e funções linguísticas para os quais as formas variáveis foram selecionadas”.

Muitas vezes quando se aborda a questão de aquisição de uma segunda língua parte-se do fato de que, durante o cotidiano as pessoas têm a necessidade de possuir um segundo idioma, não só porque é um pré-requisito para adquirir emprego na maioria das vezes, mas também porque a própria globalização assim o exige. No entanto, esses pressupostos não abrangem fatos relacionados com a aquisição de segunda língua em situações normais de exposição a línguas diferentes à primeira língua, como é o caso de crianças que logo nos primeiros anos de vida são expostas a aquisição de uma segunda língua por vários motivos.

Sabe-se que os estudos sistemáticos de como as pessoas adquirem uma segunda língua são um fenômeno relativamente recente, datando da segunda metade do século XX.

Aquisição de Segunda Língua, (ASL), – expressão derivada do inglês *Second Language Acquisition* – SLA, refere-se não somente a aprender uma segunda língua como também uma terceira ou quarta línguas. A aprendizagem de uma segunda língua traz consigo uma dualidade, tanto pelo fato de se adquirir conhecimento sobre essa nova língua e transformá-lo em algo inteligível, de prática intelectual, quanto por desenvolver a habilidade comunicativa necessária para interagir com outros falantes. No entanto, essa aprendizagem pode ser feita automaticamente em contato com a segunda língua no meio ambiente do

aprendiz (exemplo das crianças expostas naturalmente a aquisição de segunda língua, dentro do ambiente familiar) e quando o aprendiz entra em contato com a segunda língua numa situação de ensino, a partir de ensinamentos básicos da língua, através de gramáticas, dicionários, numa situação de sala de aula.

Segundo Krashen (1988), a aquisição de segunda língua ou *Language acquisition*, refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, fruto de interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. É semelhante ao processo de assimilação da língua materna pelas crianças, processo este que produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não conhecimento teórico. Desenvolve familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário. É responsável pelo entendimento oral, pela capacidade de comunicação criativa e pela identificação de valores culturais.

Uma abordagem inspirada em aquisição valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz.

No entanto, o conceito de aprendizagem de segunda língua ou *second language learning* está ligado à abordagem tradicional ao ensino de línguas, assim como é ainda hoje praticada nas escolas. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é de levar o aluno a entender a estrutura e as regras da língua, através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutiva lógica. Esta situação deixa pouco lugar para a espontaneidade, porque, geralmente, o professor assume o papel de autoridade no assunto, na maioria das vezes e, a participação do aluno é, frequentemente, passiva.

Este é um processo progressivo e cumulativo, normalmente ligado a um plano didático predeterminado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalinguístico.

Sabe-se que o aluno que adquire qualquer segunda língua através do processo da aprendizagem poderá ter muito mais vocabulário do que aquele que adquiriu essa segunda língua por assimilação, mas que muito dificilmente saberá se comunicar como esse segundo. Pode-se citar, como exemplo, o crescente número de formados pelos diversos cursos de línguas encontrados na atualidade, mas que têm muitas dificuldades ao se comunicarem em uma segunda língua.

Como se pode depreender a aprendizagem de uma segunda língua remete-nos para o bilinguismo, dado que bilíngue é todo aquele que possui duas línguas.

De fato, muitos que se consideram bilíngues, quando lhes é exigida uma certa performance numa segunda língua, dão-se conta de que não têm tanto conhecimento quanto

pensavam ter. Daí, considerar-se que existem dois tipos de bilíngues: bilíngues simultâneos (com duas línguas maternas, a bantu e a portuguesa, por exemplo¹) e consecutivos (que têm uma língua bantu como materna, mas que aos 4, 5 anos mais tarde aprenderam a língua portuguesa como L2) e que apresentam muita variação na competência em português.

Sabe-se que o bilinguismo constitui hoje uma corrente universal que se vem configurando como um dos aspectos mais marcantes da educação contemporânea, com implicações para a comunicação internacional.

A orientação básica, que tem sido recomendada para os países multilíngues, como é, por exemplo, o caso de Moçambique, em que muitos falantes são pelo menos bilíngues, é a de se usar uma língua primeira (L1) como meio de instrução, pelo menos nos níveis iniciais, em lugar de uma educação imediata por meio de uma língua oficial, conhecida apenas, por uma fração reduzida de crianças à entrada para a escola. Esta recomendação deriva de uma compreensão corrente do funcionamento da comunicação, por meio da língua. Deriva também de estudos sobre a relação entre a aquisição da linguagem, proficiência linguística e aprendizagem. Com efeito, o processo educacional em qualquer sociedade, para efeitos de uma comunicação efetiva, em princípio, deve ser por via de uma língua que tanto o aluno como o professor dominem bem.

Também é sabido que considerar o ensino bilíngue como um problema, é deixar que o aluno abdique da sua língua materna e se torne monolíngue em língua portuguesa, como acontece em algumas escolas oficiais, no ensino formal, onde os programas de educação seguem um *Modelo Assimilacionista de Submersão*².

Segundo Cavalcanti (2007, p. 70) o *Modelo Assimilacionista de Submersão* apregoa a inclusão do aluno bilíngue em uma sala de aula monolíngue: não tendo com quem interagir em sua língua materna, ele será forçado a abandoná-la e a aprender a língua portuguesa. Além de extremamente desrespeitoso e violento para com o aluno, teóricos consagrados na área de Educação Bilíngue³ vêm, há algum tempo, alertando para o fato de que esse modelo é, além disso, bastante ineficiente: a aprendizagem da língua majoritária não acontece nos moldes previstos. As evidências empíricas apontam justamente para o contrário: quanto maior o investimento pedagógico na língua materna, mais facilidade terá o aluno de se desenvolver em sua segunda língua.

¹ Em Moçambique uma percentagem menor da população é bilingue nas duas línguas.

² Leia com mais pormenores Baker (1993), este e outros modelos de educação.

³ Ver Romaine (1989), Baker (1993), Cummins (2001) e Crawford (2004).

Ora, com a aprovação do modelo acima descrito fez surgir o *Modelo Assimilacionista de Transição* em que a língua de instrução, nas classes iniciais, é a língua materna do aluno, à semelhança do ensino bilíngue em Moçambique, ainda em fase experimental. No entanto, em termos sociolinguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo⁴. Este modelo tem como objetivo final retirar a língua materna do repertório do falante: o aluno começa sua escolarização monolíngue na língua majoritária⁵, passa por um bilinguismo transitório e termina monolíngue em segunda língua, na língua portuguesa. Como se pode perceber, estes modelos já descritos são violentos para os alunos. Ora, esta tentativa de supressão da língua materna, neste modelo, é infundada. Pesquisas feitas nesta área mostraram que parece haver uma relação positiva entre bilinguismo, funcionamento cognitivo e competência comunicativa. O bilinguismo tem como vantagem o aumento do pensamento divergente/criativo, maior predisposição ao pensamento abstrato, maior consciência metalinguística, maior sensibilidade para o contexto de comunicação⁶, no aluno. Outra vantagem do bilinguismo é que, quando avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua materna (majoritária) na escola. Assim, o *Modelo de Enriquecimento Linguístico* insiste na importância de que esta seja a língua de instrução ao longo de todo o processo de escolarização e, além disso, de que se promova um bilinguismo aditivo, em que a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno sem, contudo, deixar de se insistir no aumento de competência de uso em sua língua materna (Cf. CAVALCANTI, 2007, p. 71).

No entanto, é sabido que, a nível individual, a não compreensão da língua de instrução tem consequências negativas no progresso escolar da criança. É sabido também que, uma língua de instrução, dominada por alunos e professores, possibilita que os conteúdos constantes dos materiais de ensino ou nas instruções do professor sejam devidamente veiculados à criança, o que é vitalmente positivo, dado que a língua é não somente a ferramenta para a transferência da informação, como também meio de auto-expressão e de realização das operações cognitivas.

Neste sentido, como assinala Lopes (2004b), a criança não pode estar alheia às falas, que se desenrolam à sua volta, tanto mais que, conforme demonstram diversas experiências, a audição é o sentido mais desenvolvido no feto. Consequentemente, ainda no ventre materno, a criança logo reconhece as vozes, as músicas, os sons característicos da língua envolvente.

⁴ Ver Hamers e Blanc (1989).

⁵ Ver a situação do aluno do ensino bilíngue em Moçambique, já descrito ao longo do trabalho.

⁶ Ver Romaine (1998); Baker (1993).

Assim, seguindo a esteira do pensamento deste autor, a criança cuja aprendizagem inicial é efetuada numa língua estranha, como acontece ainda com a maioria das crianças moçambicanas, tem dificuldades de integrar as novas experiências e informações proporcionadas pela escola em L2, as experiências que traz ao entrar para escola, resultantes da socialização efetuada na sua L1.

De acordo com Akinaso (1991, p. 42 apud HYLSTENSTAM; STROUD, 1997, p. 10) “uma educação inicial na língua materna da(s) criança(s) produz: efeitos (positivos) a longo prazo no desenvolvimento das línguas locais, redução do analfabetismo, melhor uso das oportunidades da vida”.

Na sequência deste pensamento a criança, que tem uma língua bantu como L1, consegue verbalizar os seus pensamentos nessa língua, interagir com os seus familiares, ouvir e contar histórias, fazer tarefas que lhe são solicitadas, tal como a criança cuja L1 é a língua portuguesa, sem que para tal deixe de haver comunicação.

Já para Lopes (1997, p. 26) a educação em língua materna deve ser encorajada pelas seguintes razões: 1. todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos (línguas bantu, língua portuguesa, línguas asiáticas) têm igual valor e são capazes de exprimir quaisquer pensamentos e conceitos ou deveriam sê-lo, se fossem atribuídos os necessários recursos às línguas, que requerem maior desenvolvimento e promoção; 2. todas as línguas faladas nativamente por moçambicanos devem ter os mesmos direitos e ser utilizadas em vários domínios, incluindo na educação; 3. os resultados de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo indicam que as crianças aprendem conceitos básicos e são alfabetizadas mais efetivamente na sua língua materna; 4. num país multilingue como Moçambique, onde o Português desempenha o papel de língua franca, o bilinguismo individual entendido como recurso da sociedade deve ser fomentado por políticas que o encorajem nas escolas; em diferentes estudos, crianças multilingues demonstraram maior flexibilidade cognitiva do que crianças monolingues, especialmente em matemática e ciências.

Assim, quanto maior é o número de línguas que a pessoa fala mais fácil se torna o processo de aquisição de outra(s) língua (s) (Cf. MENEZES, 2006).

Sabe-se que o ensino bilíngue capacita a própria língua para exprimir novas realidades, o que impulsiona o desenvolvimento também da própria língua, daí, a preocupação de implementação de uma educação bilíngue nas escolas moçambicanas.

Foi demonstrado que o alcance de uma competência bilíngue equilibrada tem efeitos positivos na cognição e no desempenho escolar dos indivíduos.

Entretanto, Peal & Lambert (1962) demonstraram que os indivíduos bilíngues, quando escolhidos com base em habilidades equilibradas em ambas as línguas e comparados em termos de *status* socioeconômico e certo número de outras variáveis, tais como sexo e idade, que se sabe afetarem a língua, tinham melhor desempenho que os monolíngues num leque de medidas entre as quais a inteligência verbal e não-verbal.

A pesquisa sobre o bilinguismo, desenvolvimento cognitivo e experiências pré-escolares da criança moçambicana sugere que os bilíngues podem mesmo evidenciar maior sensibilidade social e percepção emocional que os monolíngues. Os resultados de pesquisas do bilinguismo infantil confirmam cada vez mais a importância da língua materna no desenvolvimento do indivíduo.⁷

A criança que faz a sua aprendizagem escolar inicial numa língua “estranha”, desconhecida e até muito diferente na sua estrutura gramatical e semântica – como é o caso de Moçambique - não integra facilmente as novas experiências e informações que a escola lhe proporciona em L2, de modo a assimilá-las àqueles que já acumulou durante a fase da sua socialização em L1. Em relação à aprendizagem de uma segunda língua, Bouton (1997, p. 37) refere que: “(...) os esforços que um indivíduo se impõe para assimilar esse novo sistema de comunicação e de expressão (L2) determinam nele, muito frequentemente, profundas inibições que resultam do complexo encadeamento do eu com a língua materna.”

Esta situação leva a criança a questionar aquilo que já sabe e a ela própria. A imagem que ela tinha de si mesma, formada durante a socialização no seio familiar e na sua L1 é posta em causa, quando se confronta com uma língua segunda, estranha, que veicula uma cultura diferente da sua, criando um novo tipo de comunicação que é veiculada pela escola. A sua língua materna, o meio mais importante da sua expressão e autoafirmação, perde a sua importância e parece a criança que já não sabe nada e de nada é capaz. Perante a “superioridade” da língua da escola, ela pode ficar inibida, confusa, não conseguindo, assim, comunicar corretamente como necessita, nem desdobrar a sua criatividade linguística e cognitiva, necessárias ao desenvolvimento harmonioso da sua personalidade (MEC-RPM, 1980).

Também é sabido que, quando a língua de casa é também a língua da escola, é possível a participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola, o que torna o

⁷ O trabalho de Gus Meijer et al sobre o bilinguismo, Desenvolvimento Cognitivo e Experiências Pré-Escolar da Criança Moçambicana, mostra-nos como a criança fica limitada nos primeiros anos da escola, parecendo incapaz de fazer reflexões, análises, generalizações, porque teria que o fazer em língua portuguesa, que não domina o suficiente. No entanto, na sua L1, ela mostrou ser capaz de o fazer, como foi mostrado no referido trabalho (apud GULLI, 1991, p. 15).

ensino-aprendizagem um processo contínuo entre a casa e a escola, o que, para o caso de Moçambique, vai contribuir, sobremaneira, para a moçambicanização das escolas.

O ensino das línguas maternas e de outras matérias em línguas maternas permite a libertação da iniciativa criadora e um desenvolvimento intelectual equilibrado na criança por que ela se torna auto-confiante, criativa, cheia de auto-estima, verdadeira aposta da democracia que não se compadece com o medo e desconfiança, características de sistemas autocráticos e ditatóricos (cf. NGUNGA, 2008).

Referências

BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (org). *Tópicos de Linguística Aplicada – O ensino de línguas estrangeiras*. Santa Catarina: Editora UFSC, Série Didática, 1988.

CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DIAS, H. N. *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: Em direcção a uma Prática Linguístico–escolar libertadora*. Maputo: Promedia, 2002.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

ELMAN, J. L. et al. *Rethinking Innateness: A connectionist Perspective on Development*. Cambridge, MA: MIT Press, 1996.

HYLTENSTAM, K.; STROUD, C. Relatório final e recomendações da avaliação de materiais de ensino para o primeiro grau do ensino primário em Moçambique. II. Questões linguísticas. *Caderno de Pesquisa n.º 12*. Maputo: INDE, 1989.

KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D. “Second Language Acquisition and Second Language Learning”. Prentice-Hall International, 1988. In: SCHUTZ, R. “*Stephen Krashen’s Theory of Second Language Acquisition*”. English Made in Brasil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-Krash.html>>. Acesso em: 21 out. 2009.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (eds.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1994.

LENT, R. “*Cem bilhões de Neurónios – Conceitos fundamentais da Neurociência*”. São Paulo: Editora Atheneu, 2002.

LOPES, A. J. *Política Linguística: Princípios e Problemas*. Maputo: Moçambique, Livraria Universitária, UEM, 1997.

_____. *A Batalha das Línguas: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique*. Maputo, Imprensa Universitária, Editora UEM/Fundação Universitária, UEM, 2004b.

LOPES, J. S. M. *Cultura Acústica e Letramento em Moçambique-em busca dos fundamentos antropológicos para uma educação intercultural*. EDUC São Paulo, 2004b.

MEC. *Sistema de Educação de Moçambique (SEM)*. Maputo: Gabinete do Sistema de Educação (GSE), 1980.

_____. *O sistema nacional de educação e a situação multilíngue do país*. Maputo, Dez., 1980.

MENEZES, L. J. J. M. *Para uma didáctica mais eficiente da Língua Portuguesa em Moçambique: Como ensinar a Língua Portuguesa numa turma com jovens e adultos da Escola Secundária da Maxaquene (Curso Nocturno) – Maputo*. Dissertação. (Mestrado em Didáctica de Línguas). (Não publicado), Universidade de Aveiro. Aveiro, Portugal, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

NGUNGA, A. A. *O papel das línguas moçambicanas na vida social, política e econômica do país*. Centro de Estudos Africanos, UEM. Maputo, 2008.

PEAL, E.; LAMBERT, W. E. *The relationship of bilingualism to intelligence*. Psychological monographs, v. 76, n. 27, 1962. p. 1-23.

RUMELHART, D. E. et al. Schemata and sequential thought processes in PDP models. In: RUMELHART, D. E.; MCCLELLAND, J. L. (Eds). *Parallel distributed processing: explorations in the microstructure of cognition*. v. 2. Psychological and biological models. Cambridge: MIT Press, 1986. p.8-57.