

Bilingüismo

Bilingualism

Beatriz Marcante Flores

Resumo

O artigo traz idéias gerais sobre bilingüismo, dando ao leitor uma amplitude em relação ao tema. O tema proposto é muito amplo, sendo assim, vários fatores em relação ao bilingüismo são mencionados, exatamente para que se tenha uma idéia da amplitude desse assunto. Esse é exatamente o objetivo do artigo, não entrar em detalhes específicos, mas dar um embasamento mais geral sobre bilingüismo para incentivar o leitor, instigar seu interesse, e provocar a investigação a respeito do assunto. Um segundo objetivo é de dar um embasamento teórico para estudantes de letras e lingüística, assim como para professores de língua estrangeira, promovendo um melhor entendimento da consequência do bilingüismo no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: bilingüismo, insumo, cognição, cultura, emoção.

Abstract

This paper was aimed to provoke curiosity on readers by raising questions on important topics about bilingual acquisition. Based on the fact that a lot of study about bilingualism is still required, it is evident that the considerations presented here are not to be conclusive, however, they are aspects to be considered when one starts researching on the subject. Some definitions of bilingualism and theories about bilingual proficiency concepts will be reported. In addition, the role of input in first and second language acquisition, besides cultural and emotional aspects of bilingualism will also be presented.

Key words: bilingualism, input, cognition, culture, emotion.

Quando somos crianças, tudo que nos cerca é aprendido: nossa convivência com a família, com os amigos e com o ambiente escolar. Conseqüentemente, o processo para a criança aprender uma ou duas línguas é natural e não envolve nenhum tipo de estresse. No entanto, para um adulto aprender um segundo código lingüístico, o processo é, muitas vezes, doloroso e não tão bem sucedido quanto se espera.

A fluência em duas línguas é o critério principal proposto para definir uma pessoa bilíngüe. Nesse caso, o indivíduo deve revelar uma aprendizagem perfeita da segunda língua sem perda da primeira. Mas o que significa fluência? Como pode ser medida? Um estrangeiro

pode tentar alcançar *performance* similar à de um falante nativo? Dessa forma, ele pode ser considerado 'bilíngüe'?

A fim de discutir essas questões, esse trabalho tem o intuito de levantar aspectos considerados importantes sobre a aquisição bilíngüe tanto em crianças quanto em adultos. Evidentemente, reconhecemos o fato de os estudos acerca de Bilingüismo ainda requererem muita pesquisa, visto que constituem um campo vastíssimo e complexo; por isso, não temos a pretensão de apresentar caminhos conclusivos; pelo contrário, pretendemos apenas levantar questões a respeito do assunto.

O primeiro item do trabalho relatará algu-

Beatriz Marcante Flores é Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela ULBRA e Mestre em Psicolingüística pela PUC.

Endereço para correspondência: Av. Borges de Medeiros, 3160/903. Fones 3233.0626 e 9919.0292. E-mail: mkflores@terra.com.br

| | | | | |
|---------|--------|-------|---------------------|---------|
| Textura | Canoas | n. 12 | julho/dezembro 2005 | p.79-89 |
|---------|--------|-------|---------------------|---------|

mas definições de bilingüismo e teorias sobre conceitos de proficiência bilíngüe. No segundo, haverá uma descrição da relação que existe entre bilingüismo e cognição. O papel do *input* é tema do terceiro, que tratará sobre o valor do *input* na primeira e também na segunda língua. E, para finalizar, apresentaremos alguns aspectos culturais e emocionais do bilingüismo.

O QUE É SER BILÍNGÜE?

O uso regular de duas línguas é a aceção funcional mais comumente usada para caracterizar o bilingüismo. Teóricos e pesquisadores têm proposto várias definições para bilingüismo. Dentre elas, a fluência em duas línguas – ou seja, aprendizagem perfeita da segunda língua sem nenhuma perda da primeira – parece ser o fator mais importante na descrição da pessoa bilíngüe; já que, segundo Grosjean (1982:231), foi proposta pela maioria dos teóricos como sendo o critério principal para o bilingüismo. Mesmo partindo dessa concepção, fica um questionamento: a pessoa bilíngüe deve ter uma *performance* igual nas duas línguas e nas quatro habilidades (compreensão, fala, leitura e escritura)?

Thierry apud Grosjean (1982), por um lado, disse que “o verdadeiro bilíngüe é aquele que é considerado parte de duas comunidades, do mesmo nível cultural e social, pelos membros dessas comunidades”¹. Para isso, essa pessoa, com certeza, adquiriu as duas línguas simultaneamente até os 14 anos e falou-as em casa. Contudo, essa situação é muito rara. Steinberg (1993:242), por outro lado, acredita que existem muitas ‘variedades’ de bilíngües. As pessoas, por exemplo, que conhecem a língua de sinais e usam também a modalidade oral, se comunicam através de duas línguas de fato. Igualmente, podemos ter aquelas que lêem ou escrevem numa segunda língua, mas não conseguem falar, pois aprenderam a língua no código escrito.

Exatamente porque as línguas podem ser adquiridas numa variedade de modalidades – sonoro (fala), visual (escrita), cinestético (sinal) –, o conceito de bilingüismo deveria privilegiar todas essas realizações. Conseqüentemente, poderemos considerar uma pessoa bilíngüe se ela souber duas realizações da mesma modalidade, o inglês e o PB falados, ou se ela souber duas línguas diferentes, Língua de Sinais Brasileira e espanhol (STEINBERG, 1993:242).

Uma definição extrema de bilingüismo é a que considera proficiência do falante igual à de um nativo, sendo indistinguível a diferença. Já numa concepção mais flexível, poderíamos dizer que o falante tem a possibilidade de produzir frases completas e com significado na outra língua. Esse ponto precede todos os possíveis níveis de um contínuo até ser confundido com um falante nativo. Já para outros teóricos como Macnamara (1967a) apud Cummins e Swain (1986), bilíngüe é quem possui pelo menos uma das quatro habilidades na outra língua, por mínima que seja.

Contudo, bilíngüe ideal é aquele que consegue atingir um equilíbrio entre as duas línguas, isto é, que as realize com o mesmo grau de eficiência. Quanto mais um indivíduo for capaz de perceber e ler palavras em ambas as línguas com igual velocidade, de fazer associações com fluência similar, de fazer uso ativo de vocabulário e de adquirir prontidão para verbalizar em ambas as línguas, ele está mais perto de se tornar um bilíngüe equilibrado.

Não obstante, muitos bilíngües usam línguas diferentes para objetivos diferentes, em situações diferentes. Por isso, aqueles que são ‘bilíngües equilibrados’ apresentam-se geralmente como exceção. Uma pessoa bilíngüe desenvolve as quatro habilidades básicas de acordo com a exigência do meio em que vive; além disso, é muito raro as duas línguas estabelecerem a mesma necessidade. Do ponto de vista da sociolingüística, em qualquer sociedade que produza bilíngües equilibrados, uma das línguas deve deixar de existir, pois não há necessidade de duas línguas para a mesma função (FISHMAN, 1971 apud GROSJEAN, 1982).

Para descrever uma pessoa bilíngüe num caso particular, devem-se adicionar algumas informações sobre o histórico da língua nativa. A partir disso, pode-se dar uma explicação so-

¹Original: “A true bilingual is someone who is taken to be one of themselves by the members of two different linguistic communities, at roughly the same social and cultural level”.



bre o uso, as atitudes e a fluência da língua. Os fatores que levam ao bilingüismo são frequentemente importantes devido à variedade de situações. Algumas pessoas aprendem duas línguas em casa e podem falá-las com igual fluência, mas talvez sejam capazes de ler ou escrever em apenas uma delas. Outras aprendem e usam a segunda língua na escola e talvez leiam e escrevam melhor do que falam. O nível de fluência em uma das habilidades de cada língua reflète a necessidade dessa habilidade nessa língua específica.

Segundo Cummins e Swain, algumas definições de bilingüismo levam em conta a idade de aquisição (bilingüismo simultâneo ou seqüencial); outras, consideram o contexto no qual as línguas são aprendidas (bilíngüe composto tem um conjunto de unidades de significado e dois modos de expressão; bilíngüe coordenado tem dois conjuntos de significados e dois modos de expressão; bilíngüe subordinado tem unidades de significado da primeira língua e dois modos de expressão, um para a primeira e um para a segunda língua que foi aprendida baseada na primeira); ainda existem aquelas que observam se a língua foi aprendida naturalmente ou artificialmente; e as que ressaltam os domínios que cada língua usa.

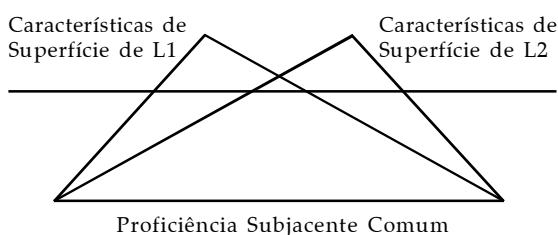
Nesse quadro, podemos observar que o uso de cada língua pelo falante depende de um número de fatores, tais como a situação em que a comunicação acontece, os participantes envolvidos e o tópico que está sendo discutido. Também, a pessoa bilíngüe raramente usa duas línguas ao mesmo tempo para o mesmo objetivo. Essa é uma boa razão para dizermos que medir níveis de fluência é uma tarefa um tanto difícil, porque não conseguimos identificar diferenças na proficiência, baseados em contextos sociais diferentes e em estruturas com funções diferentes. Tomemos, como ilustração, o experimento de Saleemi (1985) que superou as dimensões das variedades de falantes não-nativos do inglês em Baha-walpur. Tendo como horizonte a proximidade da fluência de não-nativos com a de falantes nativos, dividiu a amostra em três categorias. Em um extremo há o que foi chamado de *acrolet*, estágio mais próximo do falante nativo. No outro extremo, existe o *basilet*, o mais

afastado. E entre essas duas categorias, estão os chamados de *mesolet*². Essa separação, contudo, não é fácil de ser definida, mas pode ser melhor entendida se considerarmos cada parte como uma continuação da outra, numa progressão.

Está claro, portanto, que não há um consenso para uma definição exata de bilingüismo, o qual é usado para a ampla variedade do fenômeno, mesmo porque as pesquisas relacionadas ao bilingüismo refletem essa confusão semântica. É essencial, por isso, que o pesquisador conceitue os fatores psicológicos, sociais e lingüísticos que servem de base para o fenômeno "bilíngüe" em particular.

CONCEITUAÇÃO DE PROFICIÊNCIA BILÍNGUE

Segundo Richard-Amato (1996), há uma proficiência subjacente comum que torna possível a transferência das habilidades cognitivas para a linguagem, o que sugere que as habilidades da primeira e da segunda língua são independentes. Essa interdependência ou *princípio de proficiência subjacente* comum implica na possível promoção do desenvolvimento da proficiência em ambas as línguas, baseada na experiência em uma delas, na motivação adequada e na exposição tanto na escola como numa comunidade mais ampla. Veja o esquema abaixo.



Os bilíngües têm um ou dois léxicos? Por um lado, temos aqueles que propõem a existência de apenas um léxico defendendo que a informação lingüística é armazenada em um único sistema semântico. Nesse caso, as palavras das duas línguas são organizadas num grande

²Os nomes originais foram mantidos segundo bibliografia.



léxico; porém, cada palavra possui marcas indicando a que língua pertence. Por outro, alguns pesquisadores afirmam que os falantes bilíngües têm dois léxicos; assim sendo, a informação adquirida em uma língua está disponível na outra somente através de um processo de tradução.

Paradis (1980) apud Grosjean (1982) refutou essas duas hipóteses e propôs uma outra, *three-store* (estoque três), ou seja, um *store* correspondente a experiências do falante bilíngüe e a informações conceituais que contêm representações mentais de objetos e eventos, além de propriedades, qualidades e funções de objetos, isto é, toda a experiência de mundo. Além disso, o falante apresenta um *store* lingüístico para cada uma de suas línguas, quer dizer, cada língua é conectada separadamente com o *store*. Assim, o bilíngüe tem um *store* conceitual que é organizado diferentemente, pois depende de qual língua está sendo usada para verbalizar idéias, sentimentos e experiências. Isso explica porque algumas palavras ou expressões são tão difíceis de traduzir para outra língua, pois, na medida em que elas provavelmente dividem poucas características conceituais, a tradução acaba ficando deficiente. Seguindo essa linha, entende-se que as de fácil tradução, ou de tradução equivalente, fazem o caminho inverso já que dividem muitas características conceituais.

Um outro aspecto importante dos falantes bilíngües é o fato de conhecerem eficientemente os sistemas fonológicos e sintáticos das duas línguas, mas fazerem uso de cada um com pouca interferência da outro. Essa habilidade de separar as duas línguas é bastante marcante. A mudança de código que ocorre em conversas bilíngües mostra a separação entre as duas línguas e, ao mesmo tempo, uma espécie de integração. Essa modificação de código pode acontecer naturalmente porque muitas vezes uma palavra tem um significado mais completo em uma língua do que na outra expressando melhor o pensamento do falante. Outras vezes, a variação de código é usada para “economizar” palavras, ou seja, há algumas palavras que representam uma frase ou um conjunto de palavras em outra língua, mas elas só são usadas quando o falante sabe que o ouvinte irá entender. Assim, o *code-switching* acaba sendo utilizado como uma estratégia de comunicação.

De acordo com Grosjean (1982), algumas investigações mostraram que alguns aspectos da língua estão ligados e outros não. Um exemplo disso é o fato de bilíngües poderem falar uma de suas línguas com a pronúncia da outra. Os bilíngües também são capazes de falar em uma língua e ouvir alguém falando em outra. Isso significa que o sistema de produção está dissociado do sistema de percepção; por isso, um modelo de mudança de código não é suficiente para explicar esse fenômeno. Seria responsabilidade da psicolingüística dar conta dessa habilidade, evidenciada pelo bilíngüe, de manter suas línguas separadas em certas situações e integrá-las em outras.

McLaughlin (1985:195) apresenta dois modelos de proficiência bilíngüe desenvolvidos e contrastados por Cummins (1981b). São eles: Proficiência Subjacente Separada (SUP) e Proficiência Subjacente Comum (CUP)³. O modelo SUP pressupõe que a proficiência na segunda língua é independente da proficiência da primeira língua. De acordo com esse entendimento, quanto maior a exposição à segunda língua, mais fluente a criança se torna. Já o CUP pressupõe que a proficiência da criança na segunda língua não é independente da primeira língua. De acordo com esse modelo, a proficiência da primeira e da segunda língua da criança bilíngüe é vista como comum ou interdependente. Nesse sentido, acredita-se que o aprendizado da leitura e da escritura envolve proficiências que se transferem de uma língua para a outra e são usadas, de alguma maneira, na aquisição dessa segunda língua. O modelo CUP corresponde à hipótese lingüística da interdependência. Cummins acrescenta que esse esquema teórico deve ser visto dentro de um contexto social, isto é, o princípio da proficiência subjacente comum ou interdependente prediz que a experiência em cada língua pode promover o desenvolvimento da proficiência de ambas, desde que tenham existido a motivação e a exposição adequada tanto na escola como em outros ambientes (quando se entende um conceito em uma das línguas, aprende-se facilmente o novo rótulo para o mesmo conceito na outra língua). As profici-

³No original: Separate Underlying Proficiency (SUP) e Common Underlying Proficiency (CUP) respectivamente.



ências lingüísticas descritas nos modelos se desenvolvem como resultado de vários tipos de interações comunicativas em casa e na escola, sempre levando em conta o objetivo funcional de cada língua.

BILINGÜISMO E COGNIÇÃO

Muitas crianças, talvez a maioria das existentes no mundo, estão expostas a mais de uma língua desde a infância. A criança exposta a mais de uma língua desde o nascimento é chamada algumas vezes de 'bilíngüe simultâneo', pois adquiriu as duas línguas ao mesmo tempo. Já aquela que aprendeu uma segunda língua depois de ter adquirido a primeira é nomeada 'bilíngüe seqüencial'. Há bastantes pesquisas nessa área comprovando que, quando o contato é simultâneo em ambas as línguas, o desenvolvimento das duas línguas não é diferente do desenvolvimento da aquisição para crianças monolíngües. O que pode haver é uma diferença positiva considerável na 'quantidade de conhecimento lingüístico' das crianças bilíngües devido ao tipo e à extensão do vocabulário eventualmente adquirido nas duas línguas (LIGHT-BOWN & SPADA, 2000:3).

Segundo Steinberg (1993:247), não há evidência de que o bilingüismo precoce tenha efeito adverso na aquisição da linguagem, tanto na primeira quanto na segunda língua. Além disso, pesquisas recentes mostram alguns efeitos benéficos do bilingüismo precoce. Por exemplo, crianças bilíngües foram mais criativas e tiveram escores mais altos em matemática e ciências do que crianças monolíngües. Nesse sentido, é difícil hoje encontrar uma teoria irrefutável para afirmar que o bilingüismo precoce provoca efeitos lingüísticos negativos. Ou seja, é um mito a crença na diminuição do desenvolvimento lingüístico e cognitivo da criança atribuída a aprendizagem de mais de uma língua desde a primeira infância. Mesmo porque não há nenhuma evidência de que o cérebro da criança tenha capacidade limitada para línguas a tal ponto que uma tenha que diminuir se o conhecimento da outra aumentar.

O bilingüismo também gera efeitos positivos no desenvolvimento da inteligência da cri-

ança. Steinberg (1993:249) relata um dos mais impressionantes estudos feitos nessa área por Bain & Yu (1980). Os pesquisadores começaram a comparar crianças pequenas de seis e oito meses de idade de famílias monolíngües e bilíngües em diferentes partes do mundo (Alberta-Canadá; Alsace-França e Hong Kong-China). As famílias eram bilíngües inglês-francês ou inglês-chinês. Tanto as famílias bilíngües quanto as monolíngües foram recrutadas através de anúncios em jornal. Depois disso, foram acompanhadas durante quase quatro anos pelos estudiosos. Os testes envolviam quebra-cabeças e execução de tarefas com instrução verbal. Algumas das tarefas eram relativamente difíceis para uma criança de dessa idade, por exemplo, era ordenado à criança: "Quando a luz vermelha acender, diga: 'Segura' e segure a bola". Os resultados dos testes da *performance* cognitiva mostraram que as crianças bilíngües são superiores.

Não há evidência, de forma alguma, de que o bilingüismo precoce seja prejudicial ao desenvolvimento intelectual e cognitivo da criança. Pelo contrário, apesar de não serem conclusivos, estudos mostram que talvez o bilingüismo possa ser até benéfico à inteligência devido às vantagens de se conhecer uma outra língua e à propensão da aquisição rápida da linguagem pelas crianças pequenas. As crianças que têm a oportunidade de aprender várias línguas desde a infância e de mantê-las na vida adulta são realmente privilegiadas, e as famílias, que têm condições financeiras ou de outro âmbito, devem propiciar aos seus filhos essa oportunidade.

O funcionamento cognitivo refere-se a medidas que envolvem habilidades lingüísticas e intelectuais em geral, tal como QI verbal e não-verbal, pensamento divergente, resultados acadêmicos e consciência lingüística. Muitas vantagens cognitivas foram relatadas associando-as ao bilingüismo, visto que alguns estudos relatam que dele decorrem altos níveis de habilidade lingüística. Por isso, encontramos uma relação positiva entre o bilingüismo e as habilidades intelectuais em geral e entre o bilingüismo e o pensamento divergente. Além disso, outros estudos relataram uma evidência positiva de que o bilingüismo promove uma orientação analítica nas estruturas lingüísticas e perceptivas e ainda aumenta a sensibilidade às 'pistas' de informação dada.



O PAPEL DO INPUT

O *input* recebido pela criança tem papel fundamental na aquisição bilíngüe. Essa é uma questão que deve ser investigada em qualquer estudo sobre bilingüismo, pois mesmo as crianças que adquiriram bilingüismo simultâneo podem não ter recebido a mesma quantidade e/ou qualidade de *input* nas duas línguas. Como foi dito anteriormente, o bilingüismo simultâneo é muito raro, e o modo e o assunto que uma criança fala com a avó em uma língua podem ser muito diferentes de como ela fala com a mãe em outra língua ou ainda na creche (na comunidade). Essa descrição caracteriza situações sociais diferentes para o uso de cada língua pela criança, fazendo que certos termos ou determinadas emoções sejam expressas em uma língua e não na outra. Romaine (1989) apud Fletcher e MacWhinney (1995:188) enfatiza a importância de três aspectos de situação de aprendizagem bilíngüe: (1) a língua que os pais falam com a criança; (2) a língua materna dos pais; (3) até que ponto a língua materna dos pais reflete na comunidade em geral. A importância da primeira situação parece um tanto óbvia, porém não é bem assim. Muitas diferenças podem ocorrer aqui: digamos que a língua materna do pai seja diferente da língua materna da mãe, e ambos se dirijam à criança em sua própria língua, mesmo assim o tempo de exposição às duas línguas provavelmente seria diferente, pois é difícil definir a quantidade exata de tempo que cada pai passa com a criança. Já a segunda situação só será relevante se tiver o papel de *input* para a criança. Uma vez que um pai não se dirige à criança em sua língua, não existe o efeito de *input* para aquisição. Pode-se, então, usar esse dado apenas para a compreensão da história particular da linguagem dos pais. Quanto à terceira situação, os padrões de uso da linguagem existentes na comunidade em geral só são relevantes por fazer parte do microcosmo da criança bilíngüe. O que realmente deve ser levado em consideração para que os padrões de *input* sejam determinados é o uso da língua na rede social individual da criança e não a configuração de dominância na comunidade em geral na qual a família da criança vive. Além disso, deve-se saber que língua cada pessoa usou com a cri-

ança e verificar aproximadamente quanto tempo os principais portadores do *input* passam com a criança.

A separação total ou a falta de separação de duas línguas pelas pessoas formam os dois extremos de um *continuum* de *input*, no qual a maioria das condições reais de *input* se enquadra. O motivo do enfoque dos padrões de *input* serem separados ou não, segundo Houwer (1987:198), é entendido como fator importante na aquisição bilíngüe precoce em geral. A condição de *input* 'uma-pessoa, uma-língua' tem sido vista como o melhor método para se assegurar um desenvolvimento bilíngüe livre de misturas. Clyne (1987) apud Houwer (1997:190) vê nessa condição o desenvolvimento precoce de um alto grau de consciência lingüística. Temos que considerar também que a separação de duas línguas no *input* pode ser afetada por fatores sociais (fala-se uma língua com as pessoas de casa, mas quando se encontram fora dela, falam outra língua).

O fato é que muitas crianças bilíngües crescem em comunidades bilíngües onde talvez as normas monolíngües não estejam disponíveis, mas, até o presente momento, a relação entre a forma do *input* e os padrões de aquisição é incerta, contudo, sabe-se que há uma ligação importante entre eles.

O INPUT NA AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA LÍNGUA

Aos quatro anos de idade a criança já aprendeu, além da pronúncia, o vocabulário e a sintaxe básica de uma língua. Essa proficiência adquirida em tenra idade é motivo, muitas vezes, de inveja para aprendizes mais velhos de segunda língua, visto que passam anos lutando para tentar aprendê-la. Mas como uma criança aprende a produzir e a compreender uma língua? Sabe-se que a compreensão e a produção andam lado a lado, apesar de parecerem processos distintos. O *input* recebido pela criança é parte crucial desse processo de compreensão, pois se entende que a criança produz a língua do seu meio, do *input* que ela foi exposta, e não uma outra língua diferente. Se uma



criança nasce em um país e vai com a família para outro de língua diferente, o resultado poderá revelá-la hábil para falar a língua de seus pais (devido ao convívio e a forma como eles se dirigirem à criança) e a do país no qual está vivendo (se a criança freqüentar uma escola da comunidade). Pode também acontecer que ela fale só uma ou só a outra, dependendo do *input* recebido. Já que uma criança não nasce com nenhum conhecimento de uma língua em particular, é necessária a exposição particular à língua para poder aprendê-la. Mas como é dado esse *input* à criança?

De acordo com Steinberg (1993:17), o discurso dirigido à criança deve estar relacionado a objetos, a eventos e a situações no meio que a criança vive suas experiências. Elas não aprendem se forem expostas apenas a sons. Mesmo se ela ouviu uma palavra como 'gato' pronunciada várias vezes, não consegue descobrir o significado se não estiver associado a uma figura ou a um gatinho de fato. Até as palavras abstratas são aprendidas da mesma maneira. O fato crucial é fazer com que a criança aprenda o significado do que está sendo pronunciado. Mesmo quando ela sabe pronunciar os sons, só podemos verificar se conhece o significado através do uso ou de uma resposta comportamental apropriados, apontando, mostrando, olhando para o objeto em questão.

Podemos verificar que existem vários aspectos relacionados à produção e à compreensão da linguagem. Partindo deles, temos a possibilidade de pensar que a aquisição talvez ocorra sem produção (oral), mas não sem compreensão. Mas como os adultos se dirigem à criança? De uma maneira geral, há uma modificação na fala adulta, consciente ou inconscientemente, quando se dirige à criança.

*Parentese*⁴ (fala usada pelos pais ou por pessoas que cuidam das crianças) é usada para se referir ao tipo de fala recebida pelas crianças como *input* quando bem jovens. Esse discurso tem várias características distintas, por exemplo, os pais geralmente falam com seus filhos sobre eventos imediatos do tipo 'o gato é preto' e não sobre abstratos ou sobre possíveis acontecimentos futuros. Para isso, as frases e o vocabulário utilizados são simples (no primeiro

caso, as frases são curtas e, no segundo, os enunciados são diretos, ou seja, se diz 'olhe' em vez de 'observe'). Quando faladas, as frases são pronunciadas mais lentamente com um tom mais alto e com pausas que não ocorreriam na fala adulta. Além disso, dá-se ênfase a um maior número de palavras. Esses exageros servem para focar a atenção da criança nas frases importantes. Contudo, o discurso usado pelos pais quando direcionado à criança é gramatical. Segundo Steinberg, pesquisas feitas por Newport, Labov e outros mostram que poucas frases têm natureza não-gramatical ou 'degeneradas'. Um aspecto interessante é que as crianças também usam *parentese* quando falam com outras crianças menores.

As características do *parentese* aparentemente servem para tornar a aquisição da produção e compreensão da linguagem mais fácil para o aprendiz. Não significa que, se os pais não usarem essa estratégia, os filhos não vão adquirir linguagem, porém, as que recebem esse tipo de *input* aprendem a entender mais rapidamente.

Baby Talk é diferente de *parentese*, porque envolve o uso de um vocabulário e uma sintaxe amplamente simplificados e reduzidos. Steinberg afirma que, do ponto de vista da psicolinguística, o fato mais curioso é que a maioria das características adotadas pelo *Baby Talk* tem como base a própria fala da criança. Os pais provavelmente acreditam que essas características, que são re-introduzidas na fala com a criança servem para uma comunicação mais rápida. Por isso, *Baby Talk* envolve a modificação de vocabulário, por exemplo, 'papá' (comida). Nesse sentido, a estrutura dos sons das palavras é basicamente dominada pela sílaba CV e geralmente é duplicada.

Um outro princípio de construção das palavras no *Baby Talk* é a representação, de alguma forma, dos sons que objetos ou animais produzem, 'au-au' (cachorro). Um fato bastante comum é as famílias inventarem uma palavra derivada de uma pronúncia mal-produzida pela criança, sendo que só os membros da família entendem. A sintaxe, por sua vez, tem papel menos proeminente do que vocabulário. Os pais usam ocasionalmente a sintaxe e, quando a usam, são frases do tipo telegráficas; com isso, evitam palavras de sentido puramente gramati-

⁴Manteve-se a palavra no original.



cal. O uso e a importância do Baby Talk variam de cultura para cultura, porém é uma curta fase de transição, e para Steinberg (1993:25) parece ter pouco benefício na aquisição da linguagem, no entanto, pode reforçar o relacionamento inter-social.

O INPUT NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Ellis (1994:246) afirma que os estudos nessa área focam dois aspectos: um número de estudos examina o que é o chamado de *input text* – ou seja – como os falantes nativos realmente falam ou escrevem; outros estudos examinam o *input discourse* – isto é – o discurso especial que os falantes nativos usam quando direcionados para aprendizes de segunda língua e a interação decorrente dessa situação lingüística. Nesse trabalho, focaremos a atenção para o *input discourse* ou *input* modificado.

As pessoas que cuidam de crianças as quais estão adquirindo a primeira língua ajustam a linguagem de alguma forma. Da mesma maneira, os falantes nativos modificam o discurso quando se dirigem a aprendizes de L2, o que resulta em *foreigner talk* (FT). É produzida, também, a *interlanguage talk* (língua usada pelos aprendizes entre si).

Foreigner talk evidencia muitas características do *parentese*, diferenciando-se, principalmente, na forma de expressão do falante nativo quando adulto. Não há diferença entre FT e *parentese* na boa-formação e na complexidade sintática. Mas existem diferenças na distribuição dos tipos de frases e das funções interpessoais. Em particular, as frases declarativas são muito mais comuns no *foreigner talk* do que as imperativas e as perguntas de sim/não. Esse fato reflete o objetivo geral desse tipo de discurso, ou seja, a troca de informação. Outras diferenças que devem ser mencionadas dizem respeito ao uso de menos hesitação (falso começo), à preferência por formas cheias em vez de formas contraídas, à preferência pela ordem canônica das palavras, ao uso de tópicos. Além disso, esse tipo de discurso prefere não utilizar muitas expressões idiomáticas.

Pode-se apontar alguns tipos de simplificação na *foreigner talk* (ELLIS, 1994:256):

I. Variáveis Temporais: o discurso direcionado a falantes não-nativos é freqüentemente mais lento do que a falantes nativos;

II. Duração: O FT usa frases mais curtas (menos palavras por T-units);

III. Complexidade sintática: FT é menos complexa sintaticamente e proposicionalmente, por exemplo, são construídas poucas orações subordinadas de qualquer tipo (adverbial, adjetiva...)

IV. Vocabulário: FT manifesta uma preferência para itens de alta freqüência lexical.

Para finalizar, segundo Ellis (1994:264), podem-se definir três funções apresentadas pela FT: (1) promover comunicação; (2) assinalar, implícita ou explicitamente, as atitudes dos falantes em relação a seus interlocutores, e (3) ensinar a língua-alvo implicitamente.

O termo *interlanguage* foi formulado por Selinker (1972) para se referir à gramática intermediária construída por aprendizes de segunda língua enquanto estão adquirindo a língua alvo. De uma maneira geral, o termo interlíngua apresenta dois significados: (1) o sistema do aprendiz em um determinado período de tempo e (2) a amplitude de sistemas que caracteriza o desenvolvimento dos aprendizes através do tempo. A interlíngua é distinta da primeira e da segunda língua, isto é, ela evolui conforme o aprendiz aplica várias estratégias internas para que o *input* faça sentido e para que ele tenha controle do seu próprio *output* (produção).

A interlíngua, conforme McLaughlin (1988:61), é o produto de cinco processos cognitivos centrais que envolvem aprendizes de segunda língua. Tais como:

I. Transferência da língua: alguns itens, regras e subsistemas da interlíngua podem ser resultado da transferência da primeira língua;

II. Transferência de treinamento: alguns elementos da interlíngua podem ser resultado de características específicas do processo de treinamento usado para ensinar a segunda língua;

III. Estratégias de aprendizagem de segunda língua: alguns elementos podem resultar de uma abordagem específica do material a ser aprendido;

IV. Estratégias de comunicação de segun-



da língua: alguns elementos da interlíngua podem ser resultado das maneiras específicas que as pessoas aprendem a se comunicar com falante nativos na língua alvo;

V. Supergeneralizações do material lingüístico da língua alvo: alguns elementos da interlíngua podem ser produto de supergeneralizações de regras e características semânticas da língua alvo.

Krashen et al. (1982:108) afirmam que há indicações de que os erros de interlíngua são ocasionados por pelo menos dois fatores: (1) as condições que resultam no uso prematuro da língua dois e (2) o requerimento de certas tarefas.

O primeiro fator aponta que os adultos muitas vezes têm de produzir a nova língua muito antes de serem expostos durante um tempo adequado para internalizar as estruturas básicas da língua. Se o aprendiz mora num país onde sua segunda língua for a oficial – ou seja, aquela usada para a comunicação –, o trabalho e as atividades sociais irão requerer uma interação verbal sofisticada na nova língua. Já as crianças geralmente não são submetidas a tal pressão. Elas passam por um período de silêncio de dois ou três meses. Acredita-se que esse período ajuda a construir a competência lingüística através da compreensão oral, o suficiente para permitir alguma produção espontânea sem depender da primeira língua. O segundo fator, por sua vez, se refere à maneira pela qual a produção oral ou escrita é requerida do aprendiz da segunda língua. Essa fase acontece geralmente em situação formal de aprendizagem.

Interlanguage talk consiste, então, na linguagem que aprendizes recebem como *input* de outros aprendizes, e, muitas vezes, é o primeiro tipo de *input* para muitos. Há dois grandes questionamentos em relação a *interlanguage talk*. A primeira é até que ponto esse *input* fornece o acesso adequado às propriedades gramaticais da língua alvo. Já a segunda, interroga se esse *input* dá ao aprendiz a mesma oportunidade de negociar significado que *foreigner talk*. Contudo, a qualidade da *interlanguage talk* é de considerável importância em trabalhos com grupos pequenos em ambientes formais de ensino.

Podemos concluir que o *input* não só é fator importante, mas também a base necessária tanto para a aquisição bilíngüe quanto para a monolíngüe, além disso, torna-se crucial para a segunda língua. Desta forma, o *input* deve ser

visto e considerado quando são desenvolvidos estudos na aquisição da linguagem.

ASPECTOS CULTURAIS

O aspecto cultural deve ser levado em conta também, porque uma pessoa bilíngüe é bi-cultural, o que significa que conhecer uma língua não é apenas conhecer as palavras e como elas são conectadas. É muito mais do que isso, pois diz respeito à maneira de pensar, à forma de relacionar-se com um outro universo. Nesse sentido, inclui não apenas o jeito das pessoas perceberem o mundo, como também suas atitudes e preferências em relação ao tempo, ao trabalho e ao lazer. Esses aspectos fundamentais da cultura dos povos influenciam sua língua, conseqüentemente, uma pessoa bilíngüe – ou seja, aquela que domina duas línguas diferentes e sabe como as pessoas de ambas as culturas agem –, pertence a duas culturas diferentes. Por isso, a falta de conhecimento da cultura pode levar a erros de decodificação na comunicação entre pessoas de culturas diferentes.

Temos de ter esses pressupostos em mente, visto que os seres humanos são sempre culturalmente marcados; logo, é comum vermos pessoas de outras culturas como estranhos. Essa diferença de percepção é devida aos seguintes elementos básicos da cultura:

I. Normas: Princípios de ações que servem de guia para o comportamento apropriado e aceitável.

II. Valores: Idéias gerais que os indivíduos dividem sobre o que é certo e errado, bom ou mau, desejável ou indesejável.

III. Crença: Está relacionada à competição e à oportunidade de demonstrar suas habilidades.

IV. Língua: A língua é culturalmente carregada. Se isso não for reconhecido pelo ouvinte, ele pode ser vítima de mal-entendidos, de conclusões equivocadas e, muitas vezes, de situações ofensivas.

Os erros culturais mais comuns dos bilíngües acontecem mais devido à falta de consciência da cultura do que ao pouco conhecimento da língua. No momento em que se está aberto para entender as grandes diferenças en-



tre as diversas culturas, idéias e conceitos, a visão geral de mundo fica mais flexível. A pessoa bilíngüe é provavelmente inconsciente de sua habilidade de fazer parte de duas culturas e dois mundos diferentes. Quando começa a pensar nessa capacidade de negociar significado e a compreender uma variedade de 'dicas' paralinguísticas e situacionais que são conduzidas pela linguagem, ela pode se considerar um bilíngüe. Esse processo de conscientização de ser bilíngüe ou monolíngüe traz benefícios ao aprendiz ou à criança, quando se trata de clarear a visão de mundo e de comparar culturas. O grande objetivo disso tudo é a comunicação e a compreensão dos outros.

O bilingüismo pode ser mais ou menos compulsório em algumas culturas; porém, é raramente inevitável em uma sociedade bilíngüe. Um indivíduo pode, até certo ponto, escolher ser bilíngüe e também escolher a qualidade do seu bilingüismo, pois conhecer ou não uma segunda língua pode fazer a diferença entre um status social melhor ou pior, mas, para sobreviver, geralmente apenas uma língua ou a língua materna é suficiente.

ASPECTOS EMOCIONAIS

Grosjean (1986) citou Dornic (1978) para afirmar que o bilíngüe não balanceado é muito mais freqüente do que o balanceado. O fato de uma pessoa não ser tão fluente numa língua quanto na outra pode não ser aparente. Porém, se o bilíngüe passar por uma situação de estresse, seu padrão subjacente dominante se torna muito claro. A sobrecarga de informação, o estresse no ambiente emocional e social, o cansaço mental, todos esses fatores podem revelar o desequilíbrio escondido entre a língua dominante e subordinada. A língua dominante normalmente não se sobressairá em circunstâncias normais; contudo, fica evidente numa situação de estresse. Nesse caso, o bilingüismo fica menos efetivo; além disso, existe a tendência ao uso da língua dominante. Esse fenômeno foi relatado por bilíngües em situações de seu cotidiano. Alguns dizem que ficam cansados depois de falar a língua não-dominante por mui-

to tempo. Outros relatam que em situações particularmente emotivas simplesmente não conseguem falar em uma de suas línguas. Esses relatos ilustram que as pessoas bilíngües usam suas línguas para objetivos e pessoas diferentes. Também, muito freqüentemente uma das duas línguas é mais familiar, sendo como um código mais pessoal. Parece bem razoável que em situações específicas os bilíngües tendem a utilizar a qual eles estão mais sintonizados.

CONCLUSÃO

Umberto Eco em *O Nome da Rosa* (1983:196) diz que "a conquista do saber passa pelo conhecimento das línguas". Essa frase pode resumir os valores culturais, sociais e metalinguísticos que estão embutidos no conhecimento bilíngüe. A percepção, a memória, o pensamento, a significação, a codificação e o processamento da informação fazem parte das áreas de trabalho de uma mente bilíngüe. Porém, o bilingüismo ainda é muito polêmico, já que existem muitas falácias em relação à aquisição bilíngüe precoce. Esses mal-entendidos devem-se à falta de informação sobre o assunto. Por isso, muito ainda tem de ser pesquisado e muito mais deveria ser publicado sobre o assunto.

Essa falta de conhecimento, no nosso país, talvez ocorra em função da falsa idéia de que o Brasil é um país monolíngüe. Temos o PB, que é a língua oficial, e, provavelmente por isso, as pessoas acreditam que as outras línguas faladas aqui devam ser ignoradas. Crianças nascidas em comunidades bilíngües no Brasil muitas vezes são estereotipadas por seu sotaque diferente quando falam o PB. Já o adulto, quando quer aprender uma segunda língua, não sofre tal preconceito.

Pode-se falar e pesquisar sobre bilingüismo sob vários pontos de vista. Sendo assim, esse trabalho tentou levantar alguns aspectos que são cruciais para o entendimento da importância de se conhecer melhor o bilingüismo e suas conseqüências. Parece que a melhor concepção para bilingüismo é a produção e compreensão efetiva de proposições significativas em duas línguas.



Fica aqui um pensamento de Cummins e Swain (1986:18): "A forma final do bilingüismo pode ser chamado de 'aditivo', no qual o bilíngüe está adicionando uma outra língua socialmente relevante ao seu repertório de habilidades sem perda na competência de sua L1".⁵

REFERÊNCIAS

- CUMMINS, J. & Swain, M. *Bilingualism in Education*. Londres, Longman. 1986.
- ECO, Umberto. *O Nome da Rosa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira. 1983.
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press. 1994.
- FLETCHER, P. & MacWhinney, B. *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1997.
- GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Massachusetts, Harvard University Press. 1982.
- HOUWER, Annick. Aquisição Bilíngüe da Linguagem. In: Fletcher & MacWhinney (Orgs). *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre, Artes Médicas. 1997.
- KRASHEN, S. BURT, M. & DULAY, H. *Language Two*. Oxford, Oxford University Press. 1982.
- LIGHTBOWN, P. & SPADA, N. *How Languages are Learned*. Oxford. Oxford University Press. 2000.
- MCLAUGHLIN, Barry. *Second Language Acquisition in Childhood: volume 2. School-Age Children*. Londres, LEA. 1985.
- RICHARD-AMATO, P. *Making It Happen*. Londres, Longman. 1996.
- SALEEMI, Anjum P. English in Nonnative Use: a second language view. Allama Iqbal Open University, Islamabad. *English Teaching Forum*. v. 23 n. 2. Abril 1985.
- SELINKER, L. *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics. v.10 p.209-31. 1972.
- STEINBERG, Danny. *An Introduction to Psycholinguistics*. Longman, London. 1993.

⁵No original: "The resulting form of bilingualism is termed 'aditive' in that the bilingual is adding another socially relevant language to his repertoire of skills at no cost to his L1 competence".

