

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E BILINGUISTO

LANGUAGE ACQUISITION AND BILINGUALISM

Elias Jose Mengarda

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

E-mail: eliasmengarda@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo trata das implicações psicológicas e pedagógicas suscitadas pelo debate travado em torno dos possíveis aspectos negativos e/ou positivos que a prática do Bilinguismo Precoce pode provocar nas crianças. Constatam-se divergências entre psicolinguistas e neurolinguistas sobre os benefícios ou não em expor crianças em idade precoce para adquirir uma segunda língua. É sabido que a metade da população do mundo é funcionalmente bilíngue, o que indica que muitas crianças crescem, adquirindo normalmente duas ou mais línguas de forma espontânea no ambiente doméstico e/ou escolar. Apresentamos, a partir da pesquisa em aquisição da linguagem com crianças de famílias que usam o italiano e o português em seu ambiente familiar, algumas conclusões à luz de autores clássicos como Lenneberg (1967) e Titone (1993), que defendem a existência no cérebro humano de uma inicial plasticidade neurocerebral e uma incompleta lateralização hemisférica da primeira infância, permitindo facilmente a aquisição de duas ou mais línguas em contexto familiar ou escolar, sem qualquer prejuízo de cunho psicológico e/ou neurológico para a criança.

Palavras-chave: Aquisição da Linguagem. Bilinguismo. Implicações Psicológicas e Pedagógicas.

ABSTRACT

This article deals with the psychological and pedagogical implications raised by the debate caught around the possible negative and / or positive aspects that the practice of Early Bilingualism may cause in children. Divergences between psycholinguists and neurolinguists are observed about the benefits or not to expose children at an early age to acquire a second language. It is known that half the world's population is functionally bilingual, indicating that many children grow, acquiring usually two or more languages spontaneously at home and / or at school. Here it's showing, from the research in language acquisition, with children of families that use Italian and Portuguese in their family environment, some conclusions in the light of

classical authors as Lenneberg (1967) and Titone (1993), who advocate the existence in the human brain of an initial neurocerebral plasticity and incomplete hemispheric lateralization of early childhood, easily allowing the purchase of two or more languages in family or school context, without any loss of psychological and / or neurological nature to the child.

Key-words: Language Acquisition. Bilingualism. Psychological and Pedagogical Implications.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo trata da aquisição da linguagem e do bilinguismo, considerando aspectos de ordem biopsicológica, cognitiva e sociopedagógica. Serão estudados os efeitos que a aquisição bilíngue precoce pode provocar no desenvolvimento cognitivo das crianças, quando expostas ao ensino de uma segunda língua na primeira infância. Enfatizamos que as implicações psicológicas e pedagógicas suscitadas pela prática da aquisição bilíngue precoce e dos possíveis danos ou benefícios que tal prática pode provocar nas crianças serão aprofundadas à luz de ampla literatura difundida nos debates da área, travados entre os especialistas.

No meio acadêmico e entre as famílias que têm crianças pequenas, a temática do bilinguismo precoce suscita divergências sobre os benefícios, ou não, advindos da exposição de crianças em idade precoce ao aprendizado de uma segunda língua. É sabido que, em muitas partes do mundo, existem comunidades que utilizam mais de uma língua. Caso marcante entre nós, brasileiros, é o uso do *talian*¹ entre os descendentes de italianos e o *platdeutsch*, entre as famílias de origem alemã. Também é importante observar que praticamente a metade da população do mundo é funcionalmente bilíngue, o que indica que muitas crianças crescem, adquirindo, normalmente, duas ou mais línguas de forma espontânea ou naturalística, no ambiente familiar.

Tradicionalmente, autores como Bloomfield, em 1933, afirmavam que o bilinguismo é resultado da adição de um conhecimento perfeito de uma língua estrangeira. Weinreich (1953) entende que o bilinguismo seria o uso alternado de duas línguas, assim como Haugen (1953), defendia que o bilinguismo começaria com a habilidade de produzir sentenças completas e com sentido na segunda língua. Conforme Edwards (2006), em termos gerais, as primeiras definições tendiam a restringir o bilinguismo ao domínio de duas línguas no mesmo nível, enquanto as definições mais tardias já permitiam uma maior variação na competência. Atualmente, qualquer discussão acerca da definição de bilinguismo deve levar em conta o contexto específico e as finalidades específicas.

Alguns autores como, por exemplo, Lenneberg (1967) e Titone (1984, 1993), afirmam que a existência no cérebro humano de uma inicial plasticidade neurocerebral e de uma incompleta lateralização hemisférica na primeira infância facilitam a aquisição de dois ou mais sistemas linguísticos em contexto naturalístico (na família, por exemplo) ou formal (na escola), sem qualquer prejuízo de cunho psicológico ou neurológico para a criança. Mas, a par dessas concepções, há autores que questionam a exposição precoce ao ensino de uma segunda língua muito cedo, ou seja, abaixo de quatro anos. Portanto, se por um lado, há posições consideradas bastante claras e otimistas quanto ao assunto, por outro, ainda há questionamentos que não foram respondidos de maneira satisfatória pelos estudiosos das ciências da linguagem.

2 USOS DIALETAIS ITALIANOS NO SUL DO BRASIL

Nas regiões de colonização europeia do sul do Brasil, ainda persiste o uso do dialeto italiano, uma composição de variantes trentinas e vênetas (*talian*), embora sua prática, evidentemente, seja menor hoje. Além disso, constata-se nas regiões de imigração, no sul do Brasil, a existência de um comportamento passivo no uso da língua de origem, tanto em relação aos jovens quanto aos adultos, fora do seu ambiente natural ou em contato com pessoas estranhas. No entanto, a partir das décadas de oitenta e noventa surgiram algumas iniciativas promissoras, tais como a criação de círculos trentinos ou vênéticos, assinaturas de convênios bilaterais em nível de governo e com as próprias universidades italianas e brasileiras que proporcionaram, dessa forma, intercâmbios nas mais variadas esferas de atuação, sobretudo, na área da agricultura entre os jovens dos dois países. Além disso, constata-se uma forte mobilização dos descendentes de italianos, no Brasil, pela aquisição da dupla cidadania “*ius sanguinis*”, o que de alguma forma, tem despertado o interesse pelos valores culturais de origem e pela aprendizagem da língua italiana.

Sabemos que nessas áreas de colonização, ainda, hoje, muitas crianças adquirem como primeira língua o *talian*, embora verifiquemos que não poucas vezes há famílias que têm receio de que seus filhos, ao aprenderem o *talian* e o português simultaneamente, passem a apresentar problemas nos estudos, dificuldades na aquisição do português ou mistura de itens lexicais ao se comunicarem com outras pessoas. Há também pais que são mais radicais e procuram evitar simplesmente de comunicar-se com as crianças na língua de origem. Esse tipo de comportamento dos adultos proporciona o esquecimento não só da língua, mas também a desvalorização dos próprios valores étnico-culturais. Um dos fatores determinante, que

originou essa passividade no uso da própria língua, está vinculada à política nacionalista do governo Vargas, a partir de 1937 e, posteriormente, exacerbada durante a II Guerra Mundial. As comunidades italianas do sul do Brasil foram obrigadas a falar português por decisão política. Como consequência dessa medida, os professores foram substituídos compulsoriamente, passando-se a adotar a língua portuguesa nas escolas por força de decreto.

Apesar dessas medidas opressivas, o *talian* continua sobrevivendo em diversas comunidades do sul do Brasil, constituindo-se, ainda, em um meio importante de comunicação entre os próprios descendentes de italianos, além de favorecer o intercâmbio com o país de origem, a Itália.

Foi a partir dessa constatação e desse tipo de comportamento manifestado pelos adultos em relação ao uso efetivo da língua de origem, que passamos a refletir com maior profundidade sobre o tema da aquisição bilíngue precoce, suas vantagens em proporcionar às crianças a possibilidade de aprenderem uma língua estrangeira na infância, sem receio de pretensas perturbações psicológicas ou cognitivas.

3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM: CONCEITOS E DESDOBRAMENTOS

A psicologia cognitiva contemporânea enfatiza que o conhecimento linguístico é construído em ambientes naturais de interação social e estruturado, culturalmente. Ou seja, acredita-se que cada sujeito que quer aprender constrói seu aprendizado baseado em experiências concretas. Bialystok (2009) explica que a necessidade de controlar a atenção para um sistema linguístico específico em um contexto de sistemas linguísticos competitivos e ativados é a característica que difere os bilíngues dos monolíngues e é, ao mesmo tempo, responsável pelas consequências linguísticas e cognitivas do bilinguismo.

É na década de 80 que Krashen cria o método natural trazendo para o ensino de línguas estrangeiras as contribuições de Piaget e Vygotsky. Em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Kraschen estabelece que a aprendizagem eficiente de uma língua é aquela que se baseia em situações de comunicação real, dentro ou fora dos ambientes formais de ensino. As crianças, portanto, constroem seu aprendizado a partir de situações reais. São mais resistentes ao ensino demasiadamente artificial e dirigido do que os adultos. Nesse sentido, são mais ousadas do que os adultos, mais corajosas e arriscam mais, pois, estão na idade das descobertas e testam à vontade suas hipóteses com naturalidade.

Parece ser natural que se tivermos um professor capacitado e motivado, o seu papel será fundamental no desenvolvimento do gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, as crianças revelam uma capacidade impressionante em reter as informações além de ter memória privilegiada. Elas estão mais abertas à participação em brincadeiras, jogos e música e a seu favor conspira a neuroplasticidade, componente neurobiológico fundamental no desenvolvimento da aprendizagem de uma língua.

O conceito de aquisição da linguagem (*Language Acquisition*) refere-se ao processo de assimilação natural, intuitivo, subconsciente, resultado da interação em situações reais de convívio humano, em que o aprendiz participa como sujeito ativo. O aprendizado de uma segunda língua é semelhante ao processo de assimilação da língua materna, pois, esse processo produz habilidade prático-funcional sobre a língua falada e não apenas o conhecimento teórico. As crianças também desenvolvem a familiaridade com a característica fonética da língua, sua estruturação e seu vocabulário, fatores fundamentais para o entendimento oral, a capacidade de comunicação criativa e a identificação de valores culturais. O ensino e o aprendizado são vistos como atividades que ocorrem num plano pessoal-psicológico. Uma abordagem inspirada em *acquisition* valoriza o ato comunicativo e desenvolve a autoconfiança do aprendiz (KRASCHEN, 1987).

Exemplo clássico de *language acquisition* são os adolescentes e jovens adultos que residem no exterior durante um ano através de programas de intercâmbio cultural, atingindo um grau de fluência na língua estrangeira próximo ao da língua materna, porém, na maioria dos casos, sem nenhum conhecimento explícito das regras do idioma. Esses falantes não têm sequer noções de fonologia, nem sabem o que é pretérito perfeito, verbos modais, ou grupos nominais ou verbais, embora saibam usá-los intuitivamente.

3.1 APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM (LANGUAGE LEARNING)

Kraschen (1988) explica que o conceito de *language learning* está ligado à abordagem tradicional ao ensino de línguas, assim como é ainda, hoje, geralmente praticada nas escolas de ensino médio. A atenção volta-se à língua na sua forma escrita e o objetivo é o entendimento pelo aluno da estrutura e das regras do idioma através de esforço intelectual e de sua capacidade dedutivo-lógica. A forma tem importância igual ou maior do que a comunicação. Ensino e aprendizado são vistos como atividades num plano técnico-didático delimitado por conteúdo. Ensina-se a teoria na ausência da prática. Valoriza-se o uso correto e reprime-se o uso incorreto.

Há pouco lugar para espontaneidade. O professor assume o papel de autoridade no assunto e a participação do aluno é predominantemente passiva. No caso do inglês, ensina-se, por exemplo, o funcionamento dos modos interrogativo e negativo, verbos irregulares, modais, etc. O aluno aprende a construir frases mecanicamente no *perfect tense*, mas dificilmente saberá quando usá-lo.

O *language learning* é um processo progressivo e cumulativo, normalmente atrelado a um plano didático predeterminado, que inclui memorização de vocabulário e tem por objetivo proporcionar conhecimento metalinguístico. Ou seja, transmite-se ao aluno conhecimento a respeito da língua estrangeira, de seu funcionamento e de sua estrutura gramatical com suas irregularidades, de seus contrastes em relação à língua materna, conhecimento este que espera-se venha a se transformar na habilidade prática de entender e falar essa língua. Esse esforço de acumular conhecimento torna-se frustrante na razão direta da falta de familiaridade e espontaneidade no uso efetivo da língua.

Exemplo clássico de *language learning* são os inúmeros graduados nos cursos de Letras, já habilitados, os quais demonstram extrema dificuldade em se comunicar na língua que teoricamente pretendem ensinar.

4 BILINGUISMO: CONCEITOS E TIPOLOGIA

Conceituar o bilinguismo parece relativamente fácil, mas as suas variações são tantas que o tema sempre suscitou controvérsias. A discussão se aprofunda quanto à natureza da sua aquisição, nas tipologias e nos métodos e programas pedagógicos adotados.

Weinreich (1953) e Mackey (1957), citados por Beardsmore (1982, p. 1-2) definem o bilinguismo como a “prática do uso alternado de duas línguas”. Este conceito não leva em conta os diversos graus de proficiência nas línguas em questão. Apenas menciona que o falante ora usa uma, ora usa outra, supondo-se que sejam proficientes em ambas as línguas.

Por sua vez, Câmara Jr (1978, p. 65-66) define o bilinguismo como a “capacidade de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra, conforme a situação social em que se encontra no momento”.

Por sua vez, o bilinguismo precoce pode ser entendido também como a situação em que crianças muito novas estão imersas em um contexto bilíngue, a família, por exemplo, podendo adquirir duas línguas de forma espontânea, por via natural ou dirigida, isto é, na fase pré-escolar e no Ensino Fundamental como ocorre em muitas escolas particulares que oferecem

o ensino de língua estrangeira. Além disso, cada vez mais as escolas, inclusive no Jardim e Pré-escolar, são oferecidos cursos especiais de segundas línguas para crianças a partir de dois anos de idade.

Em outra parte, Beardsmore (1982) assinala uma discussão importante sobre os diversos tipos de processos mentais e como podem afetar o *output* bilíngue, registrando diferenças significativas entre bilinguismo precoce e tardio. O bilinguismo tardio é quando a segunda língua é adquirida depois dos dez ou onze anos aproximadamente. Podemos refinar essa distinção determinada de idade referindo-nos a casos em que duas línguas estão presentes a partir do início da fala como bilinguismo consecutivo ou bilinguismo consecutivo precoce, e casos onde a segunda língua é adicionada em algum estágio após a primeira língua já ter sido desenvolvida.

McLaughlin (1984, p. 101) citado por Beardsmore (1982, p. 29) chama de bilinguismo simultâneo o caso de uma “criança ser introduzida numa segunda língua antes da idade dos três anos e de bilinguismo posterior ou sucessivo, quando se adiciona uma outra língua além dessa idade, admitindo-se que esse corte é um tanto quanto arbitrário”.

Os autores De Grève e Van Passel² (1982, p. 116) estabelecem um princípio que concebe um indivíduo como “bilíngue (ou plurilíngue), se ele (1) consegue fazer-se compreender e (2) de compreender aquilo que os outros dizem em duas ou mais línguas”.

5 BASES BIOPSIOLÓGICAS DA AQUISIÇÃO BILÍNGUE PRECOCE

As experiências realizadas por Lambert (1962) citado por Bouton (1977, p. 414), no Canadá, com crianças anglófonas, submetidas desde a escola infantil a um ensino totalmente em francês revelam:

com a autoridade que lhes conferem controles pedagógicos e psicológicos minuciosos, que estas crianças conseguem não só dominar perfeitamente as duas línguas, como, decididamente, o tipo particular de educação a que foram submetidas contribuiu para um melhor desenvolvimento das duas línguas, tendo se beneficiado dos momentos biogénéticos privilegiados e característicos dessa fase que as crianças vivem (Lambert, 1962 apud BOUTON, 1977, p. 414).

Titone³ (1984, p. 12) destaca que é possível à “criança, ao menos a de capacidade mental média, iniciar a aprendizagem de uma outra língua em qualquer idade, mesmo bastante precoce”. Em outra obra mais recente, Titone⁴ (1993) sustenta que tendo em vista que a primeira língua já está normalmente estabilizada na idade de quatro ou cinco anos, é possível

fixar o quarto ano como a idade recomendável para iniciar a aprendizagem de segunda língua. Os anos que vão dos quatro aos oito, são considerados como notavelmente favoráveis, enquanto a capacidade da criança surge em uma época em que é dotada das melhores disposições para a aprendizagem linguística. Além disso, aos oito anos a criança está aberta à socialização. E' também na idade dos oito anos que os módulos fundamentais das expressões verbais tendem a fixar-se definitivamente.

Isto ocorre, porque existe na criança, conforme afirma Lenneberg (1971), uma inicial plasticidade neurocerebral e a incompleta lateralização hemisférica da primeira infância, permitindo com facilidade a aquisição de dois ou mais sistemas lingüísticos. Uma criança ao trocar de país, em pouco tempo, torna-se razoavelmente proficiente na nova língua num espaço de mais ou menos seis meses.

Diante das múltiplas discussões e falta de clareza quanto à importância do ensino precoce de segundas línguas, devemos ressaltar que são muitas as crianças que crescem bilíngues, sem, contudo, apresentarem problemas de qualquer natureza, seja em nível psicológico ou neurológico. Além disso, conforme assinala De Houwer (1995), metade da população do mundo é funcionalmente bilíngue, dirimindo, dessa forma, qualquer dúvida sobre a questão dos efeitos negativos na aquisição precoce bilíngue. Richards e Rodgers (1986) citam cifras de em torno de 75% da população mundial ser multilingue.

No que se refere ao ensino formal/escolar, Titone (1984) relaciona algumas razões favoráveis à instrução bilíngue nas escolas infantis. O autor sustenta que uma educação bilíngue precoce, adequadamente implantada e relacionada com a capacidade individual da criança, pode constituir-se em um excepcional enriquecimento da personalidade infantil, no aspecto perceptivo, cognitivo, lingüístico, afetivo e social.

Na primeira infância, ocorre fundamentalmente uma assimilação inconsciente da língua, fundada sobre a imitação e automatização verbal própria do estágio sensório-motor pré-operatório, conforme ilustra a visão piagetiana. Este estágio representa uma base importante para os decisivos desenvolvimentos da aprendizagem linguística, particularmente no que se refere ao componente cognitivo da linguagem.

Popper e Eccles (1995) destacam que nos bebês, o cérebro é um órgão de grande plasticidade. Seus dois hemisférios, o esquerdo e o direito, ainda não se especializaram. Mais ainda, dentro de cada hemisfério, no nível do córtex cerebral, não se formaram as redes entre as terminações nervosas que possibilitarão a fala, ou processos tão refinados quanto o raciocínio

matemático, o pensamento lógico ou musical. A prova disso é que se todas as funções cerebrais já estivessem prontas pelo nascimento, as crianças vítimas de uma lesão no lado esquerdo do cérebro, o responsável pela linguagem, jamais deveriam recuperar a capacidade da fala. No entanto, não é isso que se observa, pois os adultos quando são vitimados por alguma lesão sofrem sequelas graves.

As conexões nervosas do cérebro das crianças ainda estão em formação. Se houver alguma lesão ou desativação de uma parte do cérebro pode ser compensada por ligações neurais em outros pontos da massa encefálica. No entanto, se um adulto sofrer um derrame cerebral, a lesão terá pouquíssimas condições de ser compensada. O fundamental nessas pesquisas é que essa automodelagem do cérebro tem curta duração. Vai do nascimento até poucos anos de vida, dependendo da função cerebral específica. A respeito da fala sabe-se que a capacidade de desenvolver esta especialização se encerra por volta da puberdade. Já a partir dos doze anos, a recuperação é como a dos adultos, ou seja, longa e difícil. Embora a criança disponha desde o nascimento de potencialidades genéticas para adquirir a linguagem, é necessário que seja exposta àquela determinada língua do seu ambiente, caso contrário, não conseguirá desenvolver adequadamente seu sistema linguístico.

Pesquisadores como Dulay, Burt (1984), citado por Titone (1984) postulam a existência de filtros afetivos que condicionam a recepção e a assimilação dos estímulos linguísticos externos, enquanto portadores de valor pessoal e cultural próprios da situação interacional. Estes filtros podem bloquear a aceitação de uma língua estrangeira, além da cultura que subjaz a essa língua, ocasionando nos indivíduos adultos dificuldades de aprendizagem. Nas crianças, ao contrário, esses filtros não existem ou são mínimos, tornando-se mais fácil para elas, a adaptação a uma língua e cultura distintas além de sua pronta assimilação. Até o terceiro ano de idade a facilidade na aquisição de línguas estrangeiras é quatro vezes maior do que entre adultos. A pesquisa científica na área de segundas línguas já acumulou dados significativos que comprova a facilidade em começar a aprender um idioma estrangeiro na primeira infância.

É legítimo pensar que estas razões que relacionamos, representam um seguro fundamento para a tese que favorece a educação bilíngue e bicultural precoce, no sentido estrito da referência aos primeiros cinco anos indicados por Bloom (1984), citado por TITONE (1984), como o período mais propício para as aprendizagens de base.

6 BILINGUISTO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA CRIANÇA

Os pontos de vista a respeito do bilinguismo e as implicações sobre o desenvolvimento cognitivo da criança propiciaram argumentações, às vezes contraditórias, outras vezes não muito claras. O que afirmamos sobre bilinguismo e cognição pauta-se em opiniões que vão de um extremo a outro em termos conceituais e pedagógicos. Por exemplo, em um momento afirma-se que o bilinguismo pode provocar a gagueira, diminuir a inteligência, bem como afetar as atividades criativas ou que os falantes se dividem entre dois sistemas linguísticos; no outro extremo, afirma-se que o bilinguismo proporciona uma visão de mundo superior e mais aberta ao monolíngue.

De acordo com Najab (1989) essas confusões acerca da influência do bilinguismo devem-se à falta de seriedade metodológica de seus autores. Será somente em 1962 que surge o estudo de Peal e Lambert⁵ (1962), considerado o primeiro de caráter científico sobre os efeitos do bilinguismo na inteligência. As pesquisas de Peal e Lambert (1962), segundo Najab (1989), concluíram que os efeitos sobre a inteligência eram positivos. Nos testes aplicados por esses autores os sujeitos conseguem conceituar os acontecimentos que os cercam em termos de propriedades gerais sem ligação com os símbolos linguísticos. Posteriormente, esses estudos foram confirmados. Os sujeitos bilíngues de 11 a 17 anos mostraram nas tarefas de resolução de problemas que necessitam de uma reestruturação perceptiva dos dados, manifestando um grau mais elevado de flexibilidade cognitiva, ou seja, agilidade de pensamento, do que os sujeitos monolíngues. Para os autores isso poderia ser explicado pela mudança de perspectiva que uma mudança de código inevitavelmente provoca no indivíduo.

Ben-Zee citado por Najab (1987) ao propor um conjunto de estratégias e tratamento cognitivo da informação linguística em contexto bilíngue considerou que a questão das interferências possibilitaria aos sujeitos bilíngues a) analisar melhor a informação linguística; b) estar mais atentos às informações contextuais; c) acentuar as diferenças de estrutura entre as duas línguas; d) impedir a extensão indesejável de uma estrutura proveniente de uma língua para outra. Essas estratégias que o autor destaca apontariam para a existência de consciência metalingüística mais desenvolvida no bilíngue do que no monolíngue.

As autoras russas Negnevickaja e Sachnarovic⁶ (1984) destacam que é a própria criança criadora de sua língua. Isto demonstra que a atividade da criança com a língua não é um processo de imitação e de assimilação de produtos finitos, mas um processo de cognição criativa, de pesquisa ativa das regularidades a partir das quais constrói novos enunciados. Portanto, uma criança bem pequena cria enunciados originais, próprios e únicos.

A linguagem articulada é uma das características peculiares do ser humano. É a linguagem articulada que torna possível acumular e transmitir a cultura de geração em geração. As crianças que nascem em países bilíngües ou em países em que há regiões bilíngües têm oportunidade de adquirir duas línguas proporcionando-lhes condições de compartilhar experiências socioculturais múltiplas, o que, por si só, constitui um fato enriquecedor.

Slama-Cazacu (1979) descreve de modo oportuno como a aprendizagem de duas línguas numa comunidade bilíngüe transforma-se em um meio de integração social da criança e do indivíduo em geral. O suporte psicofisiológico permite que se inicie a aprendizagem o mais cedo possível, desde que se crie a motivação necessária e se criem procedimentos metodológicos adequados, tendo o cuidado de proporcionar à criança condições afetivas favoráveis às duas línguas a que está exposta.

A respeito da questão dos efeitos do bilinguismo sobre o desenvolvimento cognitivo na primeira infância, Bouton (1977) acredita que uma criança educada no meio familiar bilíngüe apenas refletirá eventualmente no seu comportamento verbal perturbações que correspondam àquelas de seu próprio ambiente. Quando há, por exemplo, oposição cultural entre os pais, a criança, tomando partido por um ou por outro, pode recusar-se a falar a língua que está em minoria, ou fazer a escolha contrária. Quando a família é monolíngüe, mas vive num meio linguisticamente diferente (bilinguismo de emigração), a criança pode opor-se à língua do meio familiar, que apresenta a seus olhos um valor social inferior, para se empenhar em utilizar apenas, mesmo nos contatos familiares, a língua exterior à família. Quando a língua do ambiente familiar domina, há conflitos geralmente entre o meio exterior e o universo íntimo da criança, o que pode gerar conseqüências no seu desenvolvimento psicossocial.

Numa situação de normalidade bilíngüe e sem a existência de conflitos, o bilinguismo permite um acesso rápido e satisfatório a duas línguas, tal como a dois sistemas de cultura de civilização e abre à criança um universo muito mais amplo de experiências. Pesquisadores, como, por exemplo, Arnberg (1981) citado por Titone (1984), ao examinar a relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo em geral, registra solidamente os efeitos benéficos do bilinguismo sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos. Há registros que demonstram que o bilinguismo não influi negativamente na aquisição inicial do vocabulário, porém, que um certo influxo negativo pode se dar na consecução do desenvolvimento lexical. Os bilíngües, via de regra, recebem pontuação inferior aos monolíngües nos testes de vocabulário. No entanto, provou-se que a criança bilíngüe tende a recuperar o vocabulário no mesmo nível do monolíngüe numa idade mais avançada.

Afirma-se que o desempenho de falantes bilíngues perfeitos quanto à rapidez na busca do item lexical ocorre de maneira mais lenta do que entre os monolíngues. Dessa forma, o bilinguismo implicaria uma certa perda. A questão básica é saber porque ocorre isso se o bilíngue tem vocabulário melhor. As representações cerebrais não são idênticas, não estão na mesma região. Por exemplo, *mesa* e *table* estão armazenadas em regiões diferentes. Uma possibilidade ou hipótese colocada pelos pesquisadores refere-se ao tamanho do léxico. Percebeu-se que aqueles bilíngues que têm o léxico maior tinham também respostas mais lentas. A idéia do tamanho do léxico aponta para um problema discriminativo. A ideia é que o aumento do léxico, provavelmente afeta os mecanismos de processamento da palavra. Esse aumento do léxico vai determinar na criança que certos processos de apreensão mais ou menos rivais deixem de ser suficientes.

Finalmente, nenhuma investigação recente indica que o bilinguismo possa representar uma desvantagem ou um benefício para a criança, no que diz respeito ao desenvolvimento emotivo e social. A personalidade da criança bilíngüe é totalmente normal. Os problemas que têm surgido neste âmbito são, em geral, causados por fatores de origem social e afetiva, isto é, em nível intrafamiliar ou nas situações sociais, como a escola ou na relação com as pessoas mais próximas.

McLaughlin (1978a) citado por Klein (1986, p. 14), conclui sua cuidadosa discussão a respeito dessa questão, assinalando que quase nenhuma generalização ficou assegurada pelas pesquisas sobre os efeitos do bilinguismo. Não foi ainda demonstrado que o bilinguismo tenha consequências negativas ou positivas para a inteligência, as habilidades linguísticas, os conhecimentos educacionais, o ajustamento emocional ou o funcionamento cognitivo. Em resumo, o autor conclui que não há evidências de que as crianças bilíngues difiram ou se distingam em seu desenvolvimento de outras crianças, exceto que elas conhecem duas línguas.

De qualquer modo, os estudos de Peal e Lambert (1962) citados na introdução deste capítulo são considerados clássicos na área do bilinguismo, sobretudo, quando se trata o tema da cognição e sua relação com o bilinguismo. Portanto, as divergências quanto à generalização dos resultados alcançados até agora são benéficas para a ciência da linguagem, pois isto demonstra que há ainda um longo caminho a percorrer para realmente os pesquisadores infirmarem ou confirmarem os resultados alcançados.

7 AQUISIÇÃO E BILINGUISTO PRECOCE: CAMINHOS POSSÍVEIS

Lyons (1981) afirma que todas as crianças normais adquirem a língua que ouvem falar à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a falar com mais ou menos a mesma idade e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento lingüístico. O progresso que alcançam é tão rápido que os pesquisadores encontram muitas dificuldades em manter um registro compreensivo e sistemático do processo de aquisição da língua. Quanto à tese da exposição de crianças em idade precoce, digamos dois ou três anos de idade, há muita polêmica entre fonoaudiólogos, psicolinguistas, neurolinguistas e educadores. Borel-Maisonny, Pichon (1937) citados por Bouton (1977, p. 412) acusavam o “bilinguismo de favorecer a gagueira. Para esses autores, o falante bilíngue se divide entre dois sistemas lingüísticos diferentes, devido às estruturas gramaticais diversas”.

Em outro estudo (HEYE, 1979), as pesquisas psicológicas tinham como objetivo principal testar a inteligência, a educabilidade e o rendimento escolar de crianças bilíngües. Esse estudo procurou verificar se realmente uma educação bilíngue prejudicava intelectualmente a criança.

Essa afirmação, hoje, contudo, não tem base teórica suficiente para ser sustentada, pois para MacNamara (1970) citado por Heye (1977) não existe uma correlação entre bilinguismo e inteligência. Este autor não reconhece como válida a distinção entre bilinguismo coordenado e composto, como também não o é a teoria segundo a qual a aprendizagem de duas línguas simultaneamente influenciaria negativamente a inteligência e a criatividade. Acrescenta que os esforços deveriam ser orientados para os problemas semânticos de falantes bilíngües, que, por sua vez, estão ligados ao uso da língua num determinado contexto. Até agora a psicologia não ofereceu nenhum modelo adequado ao comportamento verbal de falantes bilíngües.

O trabalho de Tabouret-Keller (1962, p. 150) citado por Bouton (1977) mostra que as manifestações patológicas atribuídas ao bilingüismo eram quase sempre mais o resultado de um conflito entre dois grupos sociais do que da aprendizagem simultânea de duas línguas. O conflito poderia ser mais profundo quando um dos grupos sociais tivesse freqüentemente um *status* social inferior. Parece evidente que os elementos de crise, devidos a uma situação de bilingüismo se devem de início, principalmente, ao fato de que há um conflito potencial entre duas culturas e/ou duas civilizações, sendo as duas culturas os conjuntos de referências fixadas pelas tradições, as literaturas e as civilizações. Quando existe um conflito em uma situação de bilinguismo geopolítico, técnico-econômico ou de imigração, é possível que o estado de bilinguismo não se organize harmoniosamente.

Alguns autores modernos também afirmam que o contato precoce com um segundo idioma, nesta fase da idade, pode trazer distúrbios de linguagem para a criança. Julgam que a idade ideal para a criança estabelecer contato com o ensino de segundas línguas, seria por volta dos 10/12 anos. De Grève e Van Passel (1982) ao comentarem a nocividade do ensinamento bilíngue precoce dizem que o problema se torna mais difícil e complexo de resolver quando se abandona o campo propriamente linguístico, para entrar no campo do desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

Em certos ambientes é costume acreditar que a aprendizagem de uma língua estrangeira em uma idade muito precoce é prejudicial sob vários pontos de vista, destacando, entre outros, que se trata de um dispêndio de energia, que poderia ser usada mais utilmente para outros fins, por exemplo, para a aprendizagem de estruturas fundamentais da matemática e porque a presença de um novo sistema linguístico corre o risco de obstaculizar a fixação da língua materna.

Titone (1971), quando trata do bilinguismo infantil, afirma que o assunto é instigante. Dada a fragilidade da psique da criança num período de desenvolvimento que apresenta o máximo de tensão, somos induzidos a pensar nos riscos inerentes que acarretaria a sobrecarga de dois sistemas linguísticos diversos pela criança. No entanto, os dados mostram resultados tranqüilizantes. Há estudos minuciosos a respeito do processo de aquisição bilíngue infantil e não se constata que haja prejuízo para o desenvolvimento linguístico ou mental, mas, ao contrário, tem proporcionado situações positivas, tais como a quebra íntima da associação entre forma e conteúdo, por exemplo. Uma criança bilíngue prestará maior atenção às coisas indicadas, às situações, às ações descritas, às idéias expressas do que às formas fonéticas pronunciadas.

O notável neurólogo Penfield citado por De Grève e Van Passel (1982, p. 130) declara-se “defensor convicto do ensino precoce de línguas estrangeiras porque antes da idade compreendida entre os 9 e 12 anos de idade, a criança é especialista podendo aprender duas ou três línguas com a mesma facilidade com que aprende apenas uma”.

McLaughlin (1984), outro autor que estudou as consequências do bilinguismo precoce, destaca duas posições. A primeira é chamada de maximalista e a segunda de minimalista. A posição maximalista destaca que o bilinguismo precoce é essencialmente uma experiência positiva para as crianças. Os processos de aquisição ocorrem com facilidade, enquanto que para crianças mais velhas e adultos é necessário um esforço considerável para poderem apropriar-se de uma segunda língua. O autor cita os estudos de Ronjat (1913) e de

Leopold (1939, 1950) como evidências de que as crianças podem aprender duas línguas simultaneamente sem qualquer interferência uma na outra. Observa-se também maior flexibilidade cognitiva em relação aos seus contrapartes monolíngües.

Já a posição minimalista, conforme encontramos em McLaughlin (1984), destaca que o bilinguismo precoce tem efeitos negativos sobre as crianças. Embora essas teses mais antigas afirmem que o bilinguismo produz confusões linguísticas e cognitivas, geralmente são rejeitadas. Defensores da posição minimalista assinalam que a maioria dos estudos de caso era feita por linguistas com seus próprios filhos. Destaca-se também que estudos baseados com crianças de trabalhadores pelo mundo afora não mostram os benefícios e vantagens do bilinguismo. Talvez, sejam casos de muitas destas crianças terem aprendido ambas as línguas de maneira contrariada.

De qualquer modo, McLaughlin (1984) destaca que é possível haver uma posição intermédia entre os extremos maximalistas e minimalistas. De acordo com essa posição, o que importa é determinar os efeitos do bilinguismo precoce sobre as crianças e como a língua é apresentada para elas. Se as duas línguas são claramente diferenciadas na fala adulta, a criança será capaz de mantê-las separadas e evitar a mistura de seus léxicos e sintaxes. É menos provável que as crianças que têm apenas uma exposição passiva para uma das línguas negociem com sucesso naquela língua. Um prognóstico do sucesso no domínio de duas línguas é motivar a criança a usar ambas as línguas na conversação com adultos e pares. Parece claro que a criança que domina duas línguas tenha vantagens lingüísticas sobre as crianças monolíngües. As crianças bilíngües tornam-se conscientes de que há duas formas de dizer a mesma coisa. Porém, esta sensibilidade para os aspectos lexicais e formais da língua influencia a cognição? Para estas questões não há, ainda, respostas conclusivas. Muitas pesquisas realizadas necessitam de maior rigor no controle de variáveis relevantes, especialmente no que concerne à inteligência. Evidências de pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico da criança indicam que a qualidade da contribuição dos pais na conversação é um forte fator para a aquisição da língua.

Em estudos mais recentes, Heredia (1989) destaca que é difícil saber se as crianças que utilizam habitualmente duas línguas têm consciência da diferença entre os dois sistemas. Aqui encontramos problemas ligados à separação entre uma prática espontânea e um discurso explícito dessa prática e à dificuldade de falar de diferentes níveis de consciência. O que ocorre é que as crianças no início não distinguem línguas autônomas, mas formas de comunicação associadas a situações ou locutores diversos. A língua poderá parecer para a criança mais um dos numerosos elementos que diferenciam uma pessoa de outra, ou uma situação de outra.

A autora em questão sugere que, se a prática da diferenciação das línguas é precoce em função dos interlocutores e situações, a elaboração de marcas explícitas de uma consciência dessa diferença faz-se progressivamente.

Polêmicas à parte, são muitas as escolas no Brasil, hoje, que oferecem o estudo de uma língua estrangeira às crianças a partir dos dois anos de idade. Isso significa que muitos dirigentes educacionais e pais estão aderindo cada vez mais à tese de possibilitar aos alunos o domínio de uma língua estrangeira.

Melilo (1996, p. 42-45) menciona alguns fatores de fundamental importância para a educação bilíngue precoce:

- a) quanto mais nova a criança, melhor será para ela assimilar o idioma e de uma forma muito mais natural;
- b) as crianças ampliam o seu vocabulário falando duas línguas;
- c) favorece o desempenho na disputa por uma vaga na universidade e no mercado de trabalho;
- d) com o aumento da idade, os esquemas fonoarticulatórios tendem a ficar mais enrijecidos e limitados, por isso a exposição precoce a uma segunda língua favoreceria uma aquisição praticamente sem sotaque.
- e) A aparente facilidade com que as crianças aprendem uma segunda língua é freqüentemente atribuída a fatores biopsicológicos. A aquisição da primeira língua está intimamente ligada ao desenvolvimento global da criança, permitindo a evolução de sua identidade social. A presença de uma neuroplasticidade em crianças bem pequenas é um argumento bastante utilizado pelos pesquisadores que defendem a exposição da criança desde a idade precoce a mais de uma língua sem riscos de quaisquer problemas para o seu desenvolvimento psicossocial e cognitivo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito de algumas experiências em educação bilíngue realizadas no mundo, Titone (1984, 1993) assinala que a prática nacional varia segundo os usos que se façam da segunda língua. Deve ser considerado o aspecto pedagógico-social, que vai desde a necessidade até a conveniência quanto à adoção de um programa de língua estrangeira para aprendizes precoces.

A linguagem não representa apenas um instrumento indispensável para a maturação do pensamento e da personalidade, mas também uma extensão no sentido psicossocial da personalidade humana. A aquisição de uma segunda língua apenas aumenta a possibilidade da instrumentação comunicativa e, além disso, enriquece a dinâmica do pensamento como meio de conquista da realidade intrapsíquica e extrapsíquica.

A flexibilidade da personalidade infantil como sistema interativo facilita a determinação de relações interativas em um plano comunicativo, construindo uma base de socialização verbal de imenso valor para a identificação pessoal em um segundo sistema lingüístico-cultural. Além disso, a aquisição de uma segunda língua/cultura contribui para uma radical abertura da mentalidade, das atitudes afetivas, da compreensão altruística, qualidades estas que constituem o núcleo de uma personalidade harmônica e equilibrada.

As controvérsias generalizadas a respeito das possíveis implicações de cunho psicológico e/ou neurológico de ser ou não benéfica a exposição de crianças ao ensino precoce de uma segunda língua, estimulam cada vez mais a difusão de métodos modernos e eficazes na área da educação bilíngue, proporcionando às crianças a aquisição de uma segunda língua com muito menos dificuldades do que ocorreria na idade adulta.

Titone (1984) enfatiza que o ensino de uma língua estrangeira às crianças é um princípio bem embasado pelas ciências linguísticas atualmente, porém, sobre qual língua devemos escolher, o autor afirma que o melhor critério é o seu valor e utilidade enquanto meio de comunicação efetivo no presente e no futuro. No nível de idade e de educação em que as crianças se encontram os critérios de escolha não podem ser superficiais levando em conta a moda ou o orgulho social de pais exibicionistas, por exemplo. Segundo o autor, a escolha de uma língua estrangeira deve pautar-se por critérios pragmáticos, ou seja, considerar aquelas línguas de maior difusão social.

Os programas pedagógicos de cada país devem contemplar suas realidades peculiares. Para nós, brasileiros, o espanhol está sendo implantado gradativamente em muitas escolas, sobretudo, na região sul tendo em vista os novas perspectivas proporcionadas pelo Mercosul, bem como as línguas de cultura trazidas pelos imigrantes como o alemão e o italiano que receberam novos estímulos através de acordos bilaterais assinados entre Alemanha, Itália e Brasil.

NOTAS

- ¹ Clemente (1994) afirma que o falar vêneto se sobrepôs aos falares dialetais lombardos quer fossem bergamascos quer cremoneses. Formou-se a *coiné* que se encontrou na escola e nas relações sociais com o português falado diversamente nas diferentes regiões. Curi (1994) também enfatiza que se nos limitarmos ao trentino-vêneto ou a *koiné* italiana que cobre não só Santa Catarina, mas todo o sul do Brasil não seria absurdo admitirmos uma cultura do "talian", incluindo neste conceito dialetos como o nosso trentino, o vêneto, o lombardo, o friulano, o piemontês, o vicentino, o padovano, o bergamasco, o napolitano etc. ou para falar filologicamente todos os dialetos que denunciam abertamente as suas longínquas matrizes latinas e pré-latinas, já que nossos dialetófonos, embora mais numerosos do Tri-Vêneto, trouxeram vozes da Itália lombarda e meridional.
- ² Stabiliamo come principio - o se si preferisce, come assioma, - che un individuo è bilingue (o plurilingue) se egli è in grado: (1) di farsi capire e (2) di capire ciò gli altri dicono in due (o più) lingue. (Tradução do autor)
- ³ Nesta obra intitulada *Bilingui a Tre Anni*, o autor destaca que "Nella precedente nostra opera abbiamo già discusso ampiamente la tesi secondo cui è possibile al bambino, almeno di capacità mentale media, iniziare ad apprendere un'altra lingua a qualsiasi età, anche precocissima. Se si considera l'arco della scolarità, va detto che svariate esperienze hanno dimostrato che il bambino può cominciare fin dall'inizio della scuola materna e proseguire con successo".
- ⁴ Na obra que o autor editou em 1993 escreveu o que segue: "Ma, giacché la prima lingua parrebbe normalmente stabilizzata all'età di 4 o 5 anni, sembrerebbe consigliabile fissare il 4° anno come raccomandabile età d'inizio. Gli anni, che vanno dai 4 agli 8, sono considerati come notevolmente favorevoli, in quanto la capacità imitativa del bambino appare a tale epoca come dotata delle migliori disposizione per l'apprendimento linguistico. Inoltre, a 8 anni il fanciullo è aperto alla socializzazione, espansivo e ricettivo. È all'età di 8 anni che i moduli fondamentali dell'espressione verbale tendono a fissarsi definitivamente.
- ⁵ E. Peal e W. E. Lambert escreveram, em 1962, uma obra sob o título "*Bilingualism and Cognitive Development*" que marcaria de maneira profunda a abordagem do tema sobre o bilingüismo. Nessa obra, os autores relatam pesquisas realizadas com sujeitos canadenses bilíngues, inglês-francês, de 10 anos de idade, selecionados por seu bilingüismo equilibrado. Os resultados foram surpreendentes, pois nos testes verbais e não-verbais de flexibilidade mental de formação de conceitos, de preenchimento de frases e de manipulação de algarismos, os sujeitos bilíngues, comparados aos monolíngües, apresentavam resultados melhores.
- ⁶ Nella psicolinguística americana, che ha prodotto i primi lavori sull'argomento, dominavano i principi del cosiddetto behaviorismo. Il comportamento umano, compreso quello verbale, era visto come un insieme di stimoli e risposte, qualsiasi azione dell'uomo come la risposta a un determinato stimolo. Di conseguenza, anche il processo di acquisizione della prima lingua veniva ridotto alle leggi che regolano la formazione dei riflessi condizionati. Ma, in seguito agli esperimenti psicolinguistici, cominciò a delinearsi un quadro ben diverso: è il bambino stesso a creare la sua lingua, anzi più modelli di lingua, che poi, nella sua evoluzione, modifica e scarta. E soprattutto, l'attività del bambino con la lingua non è un processo di imitazione, di "assorbimento" di prodotti finiti, bensì un processo di cognizione creativa, di ricerca attiva di regolarità, di relazioni tra gli elementi della lingua, la ricerca di regole in base alle quali costruire nuovi enunciati, cioè enunciati che non ha già sentito dagli adulti. Tutti sanno benissimo che persino un bimbo piccolissimo può creare enunciati tutti suoi, unici.

REFERÊNCIAS

- BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent.** In: *Bilingualism: Language and Cognition* 12 (1), 2009, p. 3 – 11.
- BOUTON, C. P. **O desenvolvimento da linguagem.** Lisboa: Moraes, 1977. 462 p.
- DE GRÈVE, M., PASSEL Van, F. **La Linguistica e l'insegnamento delle lingue straniere.** Roma: Editore Armando, 1982. 175 p.
- DE HOUWER, A. Bilingual language acquisition. In: FLETCHER, P., MacWHINNEY, B. (Eds.) **The handbook of child language.** Oxford: Basil Blackwell, 1995. p. 219-250.
- CLEMENTE, E. **A Saga do dialeto vêneto.** In: GRIMM CABRAL, Loni, MORAIS, José (Orgs.) *Investigando a linguagem: ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral.* Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. 351 p.
- _____. **Apresentação.** In: LUZZATTO, Darcy L. *Talian - vêneto brasileiro: noções de gramática, história e cultura.* Porto Alegre: Sagra, D.C. Luzzatto, 1994. p. 124. [Orelha do livro].
- CURI, José. **A importância do resgate da italianidade em Santa Catarina.** 1994. (Mimeo).
- EDWARDS, John. **Foundations of Bilingualism.** In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. *The Handbook of Bilingualism.* Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 7-30.
- HEREDIA, Christine de. **Do bilinguismo ao falar bilíngue.** In: In VERMES, G. e BOUTET, J. (Orgs.). *MULTilingüismo.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. 291 p.
- KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Prentice-Hall International, 1987.
- _____. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** Prentice-Hall International, 1988.
- LENNEBERG, Eric H. **Biological foundations of language.** Nova York: Wiley, 1967.
- LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução.** Rio de Janeiro: Guanabara- Koogan, 1987. 320 p.
- McLAUGHLIN, Barry. **Early Bilingualism and Cognitive-Verbal Development.** In: PARADIS, Michel, LEBRUN, Yvan (Eds.) *Early bilingualism and child development.* Swets; Zeitlinger B.V. Lisse, 1984. p. 19-45.
- MELILO, Ângelo. **Segundo idioma: o aprender brincando.** In: *Revista Diálogo Médico*, 1996.
- NAJAB, Faycal. **O Sujeito bilíngue: abordagem cognitiva.** In: VERMES, G. e BOUTET, J. (Orgs.). *MULTilingüismo.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. 291 p.
- NEGNEVICKAJA, E. L., SACHNAROVIC, A. M. **Le lingue straniere e i bambini - L'inglese a cinque anni.** Roma: Editore Armando, 1981. 126 p.

POPPER, Karl R., ECCLES, John C. **Eu e o cérebro**. Brasília: Editora UnB - Papyrus, 1995. 513 p.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. The Pit Building: Cambridge University Press, 1986.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1979. 285 p.

TITONE, Renzo. **Bilinguismo precoce ed educazione bilingue**. 2. ed. Roma: Armando Editore, 1995. 445 p.

_____. **Cuadernos de metodología de la enseñanza de los idiomas**. - *Problemas Psicológicos en el Aprendizaje de un Segundo Idioma*. Perugia: Edizione Guerra, 1984. 127.