

EST 106

CADERNOS DO IL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE LETRAS

Nº1 DEZEMBRO 1989

1 - Introdução

"A existência de flagrantes semelhanças culturais entre países de uma grande variedade lingüística é a prova de que a comunicação pode e deve existir através de fronteiras lingüísticas. E isso é possível graças ao papel mediador de indivíduos plurilíngües."

"Em geral, o indivíduo é unilíngüe, pois domina apenas uma só língua. Há uma tendência no senso comum de considerar o unilíngüismo como a regra e o plurilíngüismo como qualquer coisa de excepcional." (BUNSE, 1986, p. 95).

Mas tal visão da realidade tem contra si pelo menos três fatos de alguma relevância. Em primeiro lugar, ignora uma vasta população que possui ou adquire o controle de mais de um sistema lingüístico durante a sua vida e emprega, de maneira mais ou menos independente, cada sistema segundo as necessidades do momento.

Em segundo lugar, a par desta constatação sobre o contingente de falantes plurilíngües no mundo, tem fundamento especular sobre a existência de propriedades humanas inatas que estejam por detrás da aquisição da linguagem. Esta posição racionalista, já presente em W. von HUMBOLDT, ganha um tratamento especial nos trabalhos de CHOMSKY (v. referências bibliográficas) e pode ser sintetizada na seguinte afirmação de LENNEBERG (1973, p. 86-7):

Podemos encarar o aparecimento da linguagem como sendo devido a um programa inatamente preestabelecido, cuja realização exata depende das peculiaridades do ambiente lingüístico

Estas palavras acrescentam um dado a mais, aliás característico da linha de pensamento chomskyana: a idéia de que um indivíduo aprende uma língua por exposição a ela. Desta forma, a pessoa que adquiriu conhecimento de uma língua interiorizou um sistema de regras que relaciona o som e o significado de um modo particular. O lingüista ao construir a gramática de uma língua está efetivamente propondo uma hipótese com relação ao sistema interior-

rizado" (CHOMSKY, 1973, p. 42). Se estendermos esta visão para o domínio do bilingüismo, qual será a hipótese, já que então teremos dois sistemas lingüísticos em jogo, e não apenas um?

Conforme veremos a seguir, há várias teses que tentam responder a tal indagação. Por enquanto, cabe ressaltar que, se, como observa POLITZER (1965, p. 8), a aprendizagem de uma segunda língua é um processo bastante diferente da aprendizagem da língua nativa, também sua descrição se orienta por parâmetros não totalmente coincidentes. Claro que há uma base comum; a tese do inatismo pode ser e é de fundamental importância para a formulação de questões e idéias em torno do tópico "aprendizagem de uma segunda língua". A meta a que nos lançamos é tentar ver, na medida do possível, o que existe de comum e de diferente (particular) na aprendizagem da língua nativa e da segunda língua.

Este propósito conduz-nos ao terceiro ponto de discordância com a visão idealista que se refere ao plurilingüismo como se ele fosse algo de anormal ou fora do comum. Para o estágio atual do conhecimento, urge fazer uma revisão dos principais conceitos e teses ligados à aprendizagem de uma segunda língua. Tal tarefa tem como ponto de referência o professor de línguas do ensino de 1ª e 2ª graus, carente de informações mais precisas e claras e, por esta razão, muitas vezes incapaz de julgar adequadamente o método de ensino a que se apegua. LIMA (1981, p. 2-3) coloca muito bem este problema, lembrando que o próprio CHOMSKY¹, no tocante à utilização da teoria transformacional na sala de aula, recomenda muita cautela por parte do professor, salientando que apenas este deve validar ou recusar qualquer proposição específica, o que significa que a pedagogia deve exercer um papel eminentemente crítico em relação às contribuições da psicolingüística" (LIMA, 1981 p. 3), disciplina estreitamente ligada à questão. A adoção inadequada de formulações de cunho meramente especulativo, na sala de aula, representa um risco muito grande para a concretização do processo ensino/aprendizagem.

Tudo isso reforça nossa intenção de revisar aspectos relativos à aprendizagem de uma segunda língua, a fim de oferecer uma melhor compreensão do problema e, inclusive, "ampliar horizontes". Por exemplo, no caso da noção de plurilingüidade, é de se especular se ela não pode ser alargada, na medida em que apresente um conjunto de propriedades comuns ao emprego diferenciado de variantes dentro da própria língua (entre sub-sistemas), sendo assim admissível

vel colocar no mesmo nível características como "pluridialetoal" , "pluricultural", dentre outras².

sem dúvida, uma resposta afirmativa resulta em consequências profundas na definição de questões centrais como "bilingüismo", "interferência", "aprendizagem/aquisição de uma segunda língua" , "língua nativa e segunda língua", que teriam de ser revistas. Neste sentido, é importante, a título de introdução, resgatar o problema (da aprendizagem de uma segunda língua) já na sua origem, num estado pré-teórico até, para, em seguida, situá-lo num contexto teórico mais amplo e coerente. Em outras palavras: é preciso esclarecer melhor o problema que assume a seguinte configuração básica:

estado inicial	estado final
monolíngüe	bilíngüe
associado a L1	associado a L2

A pergunta que muitos lingüistas e psicólogos se colocam é como e/ou quanto os dois sistemas lingüísticos, L1 e L2, permanecem separados no cérebro do falante. Há inúmeras teorias a respeito. ELLIS (1986, cap. 10, p. 248-82) analisa sete em particular. Neste artigo, pela repercussão que têm no ensino de línguas estrangeiras, o enfoque principal recai sobre três teses, a saber³:

Tese 1: a tese defendida por LADO (1971; 1964) e FRIES (1966) é de que a língua materna fixada influencia de tal forma a aprendizagem de uma segunda língua que regras e elementos idênticos são assimilados de maneira fácil e livre de erros, enquanto as diferenças acarretariam dificuldades e erros variados.

Tese 2: a tese representada por CHOMSKY (cf. 1980, p. 123 - 4) considera que a segunda língua é adquirida, assim como a primeira, seguindo os mesmos princípios cognitivos inatos universais, não se constituindo a língua materna em motivo para erros no domínio de uma segunda língua.

Tese 3: esta tese diz que, na aprendizagem de uma segunda língua, o aprendiz desenvolve sistemas de língua especiais que reúnem traços tanto da língua base (língua materna) quanto da língua meta (segunda língua), além de mostrar marcas lingüísticas características. Estes estados de língua intermediários são comumente conhecidos pelo nome de interlíngua (SELINKER, 1972). Ela não é estática, mas dinâmica, i.e., varia de acordo com o estágio de aprendizagem da língua e mostra também "fossilizações", "cristali-

zações".

Poderíamos citar ainda outros pontos de vista, como a "teoria do discurso", que ressalta o papel de estratégias conversacionais na "aquisição" da segunda língua, o "modelo da competência variável", o qual postula que o modo como uma língua é aprendida é um reflexo do modo como ela é usada, ou a "teoria neurofuncional", cuja premissa básica é a de que existe uma conexão entre função da língua e anatomia neural, considerando, inclusive, uma especialização diferenciada para cada um dos hemisférios do cérebro. Embora reconhecendo valor nessas hipóteses, limitamo-nos as três teses expostas, mesmo porque o nosso objetivo central é delimitar o problema, não propriamente fazer uma revisão aprofundada da literatura a respeito, muito menos solucionar as deficiências por completo, que isso seria ambição demais.

2 - A Língua

Em toda parte onde se vai, nos deparamos com a língua. Ela se manifesta de diversas maneiras e com variantes. Quem a usa - seja político, seja missionário, seja artista, ou falante comum que seja - geralmente toma a língua para uma finalidade específica. Já um linguísta considera-a como um fin em si.

Mas mesmo os linguistas definem a língua de ângulos diversos. Todos podem concordar porém, em no mínimo um ponto: a língua é um sistema. E dizer que a língua é um sistema implica uma visão de conjunto, um conjunto organizado de elementos com relações de interdependência.

Desde SAUSSURE, o estudo linguístico é pensado em termos de dicotomia langue/parole (língua/fala), a que se contrapõe a dicotomia chomskyana da competência e desempenho. A língua é entendida como sendo um "sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros de um conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na mas sa ela existe de modo completo" (SAUSSURE, 1977, p. 21). Já a fa la é o uso individual efetivo que cada falante faz das regras da língua.

É bom ter em mente esta distinção para separar outra, de conseqüências importantes para o nosso estudo. Assim, temos, de um lado os empiristas, defendendo que a língua é um conjunto de hábitos (HOCKETT, 1958, p. 137); de outro, os racionalistas, pos-

tuando que a língua é um conjunto internalizado de regras (LANGACKER, 1972, p. 43).

O principal argumento levantado pelos empiristas, de que a língua não é um conjunto de regras, e sim um conjunto de hábitos, é baseado em que o uso da língua é automático e não se processa em nível de conscientização intelectual. Por isso, no método audiolingual associado a tal concepção, defendem a imitação e a repetição como o melhor caminho para a aprendizagem de uma segunda língua.

CHOMSKY fará críticas severas a essa visão, salientando acertadamente o aspecto criativo do uso da língua (CHOMSKY, 1972, p. 23). Uma vez que o comportamento lingüístico se caracteriza pela capacidade de inovar, torna-se insustentável a tese de que a língua é uma estrutura formada pelo hábito.

Concluindo, parece que, em relação à aprendizagem de uma segunda língua, deve prevalecer a definição racionalista de "língua", como sendo um sistema de regras que permitem a geração de um conjunto infinito de sentenças. Aí reside o aspecto criativo da língua; conseqüentemente, a habilidade do falante de se comunicar numa segunda língua.

2.1 - Aprendizagem e Aquisição

O leitor atento já deve ter notado a opção preferencial, ao longo destas linhas, pelo termo "aprendizagem". Não obstante, conforme o escopo teórico, há necessidade de distinguir entre "aquisição" e "aprendizagem". Isso vale especialmente para o caso dos transformacionalistas, para os quais o indivíduo adquire sua língua nativa, não a aprende. Há quem explique que a "aquisição" ocorre subconscientemente como resultado da participação em comunicação natural, onde o foco é o significado. A "aprendizagem", por sua vez, seria o resultado do estudo consciente das propriedades formais da língua (cf. ELLIS, 1986, p. 261).

Se se trata de aplicar esta distinção ao domínio de uma segunda língua, a situação se complica, porque, como veremos, tanto pode ocorrer alguém adquirir uma segunda língua, quanto aprender uma segunda língua. Neste caso, a opção pelo último termo no título deste artigo prefigura uma prioridade de interesse, nada mais. Isso, porém, não desprestigia uma eventual separação que se queira fazer entre "aprendizagem" e "aquisição", devendo, então,

ser necessário contar com conseqüências importantes na definição de outros termos, como "bilingüismo".

2.2 - Aprendizagem de uma Segunda Língua

Conforme enfatizamos na introdução, o ser humano deve possuir uma capacidade inata que subjaz à aquisição da linguagem. Com esta base, está apto para aprender também uma segunda língua, ou uma terceira, ou quarta, assim como a variedade "interna" de uma língua. Basta que haja condições favoráveis para tal.

Qual o ponto de vista que geralmente predomina nas discussões sobre segunda língua, ou língua estrangeira? Sem dúvida, o ponto de vista do ensino, i.e., do melhor método, do material didático mais adequado, da carga horária necessária, dos exercícios e assim por diante. Desta forma, costumam passar por cima do que, na verdade, deveria servir de fundamento à essa discussão: a teorização sobre como é aprendida a (segunda) língua.

É o que defende LIST (1981, p. 150), dizendo que deve ser dada maior ênfase à pesquisa da "aprendizagem", mais do que ao "ensino", da língua. CHOMSKY (1980, p.129) observa ainda que "o estudo de como um sistema é aprendido não pode ser identificado como o estudo de como ele é ensinado; nem se pode assumir que o que é aprendido tenha sido ensinado." Segundo ele, em sua maior parte, a linguagem não é realmente ensinada, mas sim aprendida a partir de mera exposição aos dados.

A tudo isso, dever-se-ia acrescentar que, se se prega que é obrigação do professor conhecer o melhor possível o seu aluno, o mesmo vale para o conhecimento 1) da língua que esse aluno traz de casa e 2) das estratégias de aprendizagem da segunda língua que eventualmente ele pode utilizar. Neste particular é que procuramos oferecer alguns subsídios mais importantes.

2.2.1 - Meios de Aprendizagem

A aprendizagem/aquisição de uma segunda língua pode realizar-se através de diferentes meios que convém enumerar.

(1) aquisição em um ambiente bilíngüe: (família, comunidade bilíngüe);

(2) aprendizagem/aquisição no ambiente em que é falada a segunda língua (num país estrangeiro, etc.);

- (3) aprendizagem individual (sem professor), através de um manual, mas sem uso de discos ou fitas magnéticas, onde lições gradativas estejam registradas;
- (4) aprendizagem individual (sem professor), com o uso de discos e fitas magnéticas, onde lições sejam registradas;
- (5) aprendizagem através de ensino, em sala de aula, com um professor previamente preparado e recursos à mão.

Cada situação destas envolve aspectos que lhe são peculiares. Em matéria de importância, contudo, destacam-se os casos (1) e (5).

2.2.2 - Primeira e Segunda Língua

A situação (1) acima - em que o indivíduo adquire simultaneamente dois sistemas lingüísticos - apresenta um quadro especialmente interessante. ELLIOT (1982, p. 168) chama-a de "bilingüismo simultâneo", o qual se distinguiria do "bilingüismo sucessivo", em que uma criança aprende uma segunda língua apenas quando ingressa na escola.

Mas a questão que nos interessa no momento é a que indaga sobre qual das duas línguas envolvidas em (1) é a primeira? E, caso haja uma resposta, as denominações de "língua materna/língua nativa" e "segunda língua/língua estrangeira" estão de acordo?

Manifestando-se a respeito, HALLIDAY et alii (1974, p. 101-2) afirma que esses bilingües de (1) "são pessoas de quem se pode dizer que têm duas (eventualmente mais) línguas nativas." E continua: "...poder-se-ia dizer arbitrariamente que qualquer língua aprendida pela criança antes da idade da instrução, com os pais, com outras pessoas que cuidam dela, como uma ama, ou com outras crianças, é um Ll." HALLIDAY pergunta, ainda, até que ponto é única, ou são únicas, a língua materna, ou as línguas maternas, na vida do falante, e observa que há a tendência de especializar as duas (ou mais) línguas nativas para usos diferentes. Tal raciocínio parece convincente, mas é insuficiente para dar uma visão clara do problema que reclama uma pesquisa mais aprofundada.

O que é preciso frisar é que, geralmente, o indivíduo domina apenas uma língua e, em seguida, aprende uma segunda, e que existe, porém, a possibilidade de o indivíduo aprender/adquirir duas línguas simultaneamente, com habilidade relativa para cada uma delas (cf. WEINREICH, 1974).

quanto a denominar a primeira língua de "língua materna" ou "língua nativa", não existe nenhuma restrição. A restrição aparece com relação ao termo "língua estrangeira", o qual é empregado sob a ótica de (5), i.e., do ensino, como disciplina escolar. Do ponto de vista mais amplo da aprendizagem, a denominação é imprecisa, na medida em que não dá conta das inúmeras situações de aprendizagem de uma segunda língua que se conhece. Por isso, a preferência por "segunda língua".

3 - Revisão de Teses

De um modo ou de outro, não podemos negar que os comentários traçados até aqui refletem princípios de uma ou outra teoria x. Pelo teor da pesquisa, não houve necessidade de optar por x, já que mantemos uma proposta de "revisão", de "reflexão".

O professor de línguas, por outro lado, originalmente não goza de uma posição tão "cômoda" quanto a nossa. Pressupõe-se que, ao escolher seu método de ensino, saiba por que o está fazendo, quais as razões, os princípios inerentes. Em outras palavras: qual a teoria subjacente a esse método?

Na introdução, expusemos brevemente três teses ligadas à aprendizagem de uma segunda língua, sem nenhuma referência a métodos (método da gramática e tradução, método direto, método audiolingual ou método audiovisual). De acordo com a nossa discussão sobre ensino-aprendizagem, porém, (v. seção 2.2) o foco deste artigo recai sobre o como o indivíduo aprende uma segunda língua.

3.1 - A Tese de LADO e FRIES

A tese defendida por FRIES e LADO desenvolve-se basicamente sobre uma lingüística contrastiva, a qual busca estabelecer as similaridades e as dissimilaridades entre dois sistemas lingüísticos, a fim de utilizá-los para facilitar a aprendizagem de um destes sistemas (a língua de chegada) pelos indivíduos que já possuem outro (a língua base). O conjunto de procedimentos adotados constitui a "análise contrastiva". Por meio dela, o pesquisador acredita descobrir as causas/explicações dos erros e, assim, poder melhor remediá-los (p. ex., através do pattern drills, como propaga o método audiolingual associado). Um princípio psicológico "clássico" está implícito aí: o da transferência positiva (a aquisição fica facilita-

da onde as duas línguas coincidem) e o da transferência negativa ou interferência (a aquisição fica inibida, ou sofre distorções, onde de as línguas diferem, ou são erroneamente interpretadas como idênticas). LADO (1964, p. 217) define a interferência como uma "dificuldade adicional em aprender um som, palavra ou construção numa segunda língua como resultado de diferenças com os hábitos da língua nativa."

Mas é justamente sobre os aspectos da análise contrastiva e da interferência (incluindo a compreensão do "erro" no uso da língua) que recaem as maiores críticas. MEESE (1984, p. 13), citando BAUSCH & KASPAR (1979), declara abertamente que esta tese, como colocada originalmente, "não é correta. Ao lado das fontes de erros devidas à língua nativa, existem ainda outras fontes de erros. Por isso, um prognóstico de erros baseado numa análise contrastiva não é realizável, i.e., erros previstos não ocorreram, e erros ocorridos não puderam ser previstos."

SLAMA-CAZACU (1979, p. 146-7) capta igualmente o problema, quando afirma que "deve haver também numerosos outros fenômenos que não são o resultado deste contato" (de dois sistemas) "e que não poderiam ser jamais apreendidos pela análise tradicional /grifo da autora/ in abstracto. Eis a razão por que a concepção teórica por nós sustentada e sua metodologia enfatizam a necessidade de tomar em consideração a situação total /grifo da autora/ e de utilizar os procedimentos que possam ajudar a colocar em evidência todas as determinantes da aprendizagem." SLAMA-CAZACU não rejeita totalmente o conceito de transferência/interferência, salientando, porém, que, caso se cogite em empregá-lo, há necessidade de revisar o seu conteúdo, porque, como também gostaríamos de colocar trata-se de um fenômeno complexo, e definir nó que consiste um fato "similar" e um fato "diferente" é igualmente crítico (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 136).

quanto ao "erro", da maneira como é enfocado, recebe um tratamento de preocupação em excesso. Tem-se que levar em consideração que é possível que a resposta correta não indique que a pessoa está aprendendo e que uma resposta incorreta pode ser um sinal de que a aprendizagem está decorrendo normalmente. Muitas vezes, o erro parece contradizer a análise contrastiva, na medida em que pode ser sistemático e mostrar estratégias de uso de regras na aprendizagem de uma segunda língua.

Como se vê, existem deficiências consideráveis na lingüísti

ca contrastiva. Ela negligencia outras variantes possíveis e, sobretudo, na sua forma tradicional, falta-lhe uma metodologia adequada, precisa e conseqüente (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 137).

3.2 - A Tese de CHOMSKY

Em muitos pontos, esta tese se opõe à anterior. O aspecto essencial aponta para uma separação entre behavioristas (representados na tese de LADO e FRIES) e mentalistas (seguidores da tese de CHOMSKY). (V. definição de língua em 2, como "conjunto de hábitos" e "conjunto de regras"). Os primeiros entendem a língua como sendo um comportamento verbal condicionado que consiste numa coleção complexa de ligações estímulo-resposta. Os últimos consideram a linguagem um processo demasiadamente complexo para depender de estímulos externos e concluem que o ser humano deve possuir uma capacidade interna inata que os predispõe a aprender uma língua, e que os outros animais não possuem.

Já manifestamos adesão à tese do inatismo. Contudo, parece atitude errônea deduzir que não há diferença entre a aquisição da língua materna e de uma segunda língua, de que ambas são adquiridas seguindo os mesmos princípios cognitivos inatos universais. "Sob muitos aspectos, a aprendizagem da segunda língua não se assemelha aos processos de assimilação da primeira língua por parte do infante" (SLAMA-CAZACU, 1979, p. 86).

É fato evidente que o estudo das línguas, na escola, faz sobre o fundo de um código anteriormente assimilado e que funciona já há algum tempo, pelo menos. Mas também segue que há aspectos particulares, como a idade dos "alunos", o fim do estudo e a situação (num sentido amplo, aí estando compreendida a motivação, etc.), que o diferenciam da aquisição da língua materna. Isso não significa que neguemos a existência de uma base comum, inata. (V. SLAMA-CAZACU, 1979, p.85) Apenas ressaltamos que é preciso olhar o problema na sua ocorrência total, sem negligenciar aspectos importantes da aprendizagem da segunda língua.

Ao assumir que o conhecimento linguístico é homogêneo, esta tese também ignora a variabilidade da língua, a qual entra no mesmo esquema da aquisição de língua. Isso, por sua vez, é um assunto que precisa ser analisado na seção sobre a definição de "bilingüismo", da qual é dependente.

Se quisermos mencionar um mérito premente da tese de CHOMSKY

RY, certamente que isso recai sobre o que há de comum entre a aquisição da língua materna e da segunda língua, aquilo que é inato e universal, que não negamos. (Apenas consideramos fatores adicionais que diferenciam ambas as aquisições.) Assim, "a teoria transformacional (...) valoriza a contribuição do aluno no processo ensino/aprendizagem, dando nova dimensão ao relacionamento professor/aluno na sala de aula. Assim, o aluno não é mais um ser passivo, como uma máquina, que tem que ser exercitado para produzir uma resposta prevista, de acordo com determinado padrão estabelecido como correto. O aluno agora é valorizado como ser humano, que possui uma mente que processa os dados observados e os assimila a seu modo, e sua resposta tem que ser analisada pelo professor, de acordo com uma nova escala de valores. Em suma, o erro do aluno ganhou uma nova dimensão, que o professor se empenha em avaliar, para procurar entender o que está acontecendo no processo e até que ponto a resposta pode ser considerada aceitável" (LIMA, 1981, p. 148-9). Conseqüentemente, também a interferência é analisada sem os radicalismos da tese anterior, porque o objetivo primordial passou a ser a competência comunicativa do aluno.

3.3 - A Tese da "Interlíngua"

A tese de que o aprendiz de uma segunda língua desenvolve sistemas lingüísticos especiais que reúnem traços tanto da língua materna quanto da segunda língua carece de poder descritivo e explicativo. Preconizar estados de língua intermediário (interlíngua), não estáticos, mas sujeitos a "fossilizações", é lançar uma hipótese extremamente complexa, além de ambígua e imprecisa. De certa forma, a interlíngua compõe traços comuns à interferência, se entendermos esta última do modo como DE GRÊVE a define: "...trata-se, estritamente falando, de uma 'mistura' de dois sistemas lingüísticos" (DE GRÊVE, 1975, p. 114).

A noção de "mistura" é igualmente ambígua. Posso misturar, numa frase, palavras e regras do alemão e do português, p. ex., como resultado de uma produção individual momentânea. Por outro lado, isso também pode ser uma estratégia constante, sistemática. Neste caso, pressupõe uma relação de substituição. Se a interlíngua é dinâmica, se propaga uma "gradação" na aprendizagem, seguindo o princípio de que as estruturas gramaticais são adquiridas numa ordem natural previsível (v. ELLIS, 1986, p. 262), não pode ignorar

a competência comunicativa. E, sendo que esta evoca a tese defendida por CHOMSKY, a tese da interlíngua pode ser vista como uma ampliação dessa.

Alguém poderá argumentar, ainda, que, visto deste ângulo, to do indivíduo, quando não possui o domínio completo de L1 e L2, domina momentaneamente uma interlíngua: Isso restringe, de algum modo, o conceito de bilíngüe, porque insinua que a maioria dos falantes de duas línguas não domina português e alemão, p. ex., mas sim português e uma interlíngua "português-alemão". Isto é: o que significa saber uma língua? E o que significa ter o domínio completo de uma língua?

Em suma, a tese da interlíngua é considerável de um ponto de vista, mas peca pela falta de poder explicativo e descritivo, além de ser imprecisa em seus fundamentos. É muito difícil determinar a interlíngua, num estágio de aprendizagem; e o mesmo vale com relação a sua previsão.

4 - Reflexão Final: o Bilingüismo

4.1 - A Definição

Depois de toda a discussão sobre aquisição/aprendizagem de uma segunda língua, cabe uma palavra final sobre o produto desse processo: o estado de bilíngüe.

Mas o que significa ser bilíngüe? Ou antes, o que significa saber uma língua? Se tomadas ao pé da letra, estas perguntas remetem a uma medida do grau de conhecimento de L1 e L2 para um indivíduo ser considerado bilíngüe. É a opinião de LANCHEC (1977, p.56) que, uma vez que há diferentes níveis de língua, e diferentes aspectos da comunicação estão envolvidos, "para chegar a definir um bilíngüe, será preciso levar em conta todas as variáveis que estão ligadas aos aspectos genéticos, sociológicos e culturais." Contudo, há outros estudiosos que, assim como nós, participam de uma de finição mais ampla de "bilingüismo", onde L1 e L2 são, acima de tu do, sistemas (não importando se são dialetos, "registros lingüísticos", etc.), e onde o grau de domínio de L1 e L2 é secundário em relação à definição de "bilingüismo" (importa a comunicação e, de outro lado, o tipo de bilingüismo).

Portanto, podemos enxergar duas posições na definição de bi lingüismo: uma mais ampla, flexível, outra mais restrita, rígida.

Cada uma tem a sua importância. Acharmos, porém, que, para o ensino de línguas, em geral, é muito mais interessante considerar uma definição mais ampla de "bilingüismo", porque enfatiza a habilidade/capacidade especialmente da criança de aprender uma ou mais línguas. Por outro lado, reconhece-se a necessidade de o professor de língua "estrangeira" perguntar-se "qual o nível de conhecimento ou de competência no domínio da segunda língua, ele objetiva para o seu aluno?"

Com este intuito de deixar bem claro o conceito de bilingüe, é importante (e até mesmo importantíssimo) estabelecer uma tipologia adequada para o bilingüismo. Alguns esforços já foram feitos neste sentido, conforme veremos na seção seguinte. Antes, porém, ficam como sugestão algumas definições de bilingüismo correntes:

"...um indivíduo é bilíngue ou plurilíngue se é capaz: 1º) de se fazer entender, e 2º) de entender o que os outros dizem em duas ou mais línguas" (DE GRÊVE, 1975, p. 111). O autor frisa ainda que se trata de um conhecimento utilitário que não inclui o conhecimento profundo de duas ou mais línguas."

"Popularmente a habilidade de falar duas línguas igualmente ou quase igualmente bem, /o termo/ é usado tecnicamente para referir a qualquer grau de conhecimento de duas línguas pela mesma pessoa" (LADO, 1964, p. 214).

HALLIDAY et alii (1974, p. 11) estabelece um gradiente que vai do monolíngüe - que só usa sua língua materna ou L1 - passa pelo bilíngüe - que utiliza em graus variáveis uma segunda língua ou L2 - até a extremidade oposta, o ambilíngüe - que tem o completo domínio de duas línguas e as utiliza para todos os fins, uma e outra.

Finalmente WEINREICH (1974, p. 1) adota que "Línguas em contato e bilingüismo serão considerados aqui no sentido mais amplo, sem qualificações quanto ao grau de diferença entre as duas línguas. Para os propósitos do presente estudo, é imaterial se os dois sistemas são línguas, dialetos da mesma língua, ou variantes do mesmo dialeto."

Concluindo, podemos dizer que há um sentido restrito e um sentido mais amplo para o bilingüismo. Uma vez que defendemos o segundo, duas exigências se nos colocam: a necessidade de uma tipologia adequada para o bilingüismo e o convite a uma pesquisa mais ampla e profunda que leve em conta todas as implicações presentes no bilingüismo, i. e., sua situação total.

4.2 - Tipos de Bilingüismo

Sem dúvida, a distinção que mais é citada nos estudos da aprendizagem de uma segunda língua é a que leva em conta o problema da separação entre as duas línguas no cérebro do falante. Até que ponto elas permanecem distintas, isto é, coexistentes, coordenadas, ou até que ponto elas se fundem, isto é, se tornam compostas, subordinadas. Conforme seja, teremos um caso de "bilingüismo coordenado", ou um caso de "bilingüismo composto" (WEINREICH, 1974).

Somente esta classificação, porém, não dá conta de todas as situações em que é aprendida uma segunda língua. Há que considerar outros fatores igualmente relevantes para uma visão do todo. Para citar o mais importante, diríamos que é fundamental uma distinção entre a aprendizagem simultânea de duas línguas num meio bilingüe (família ou comunidade bilingüe) e a aprendizagem através do ensino institucionalizado (escola e com professor). Uma sugestão já mencionada aqui é de que temos aí um Bilingüismo simultâneo no primeiro caso, e um bilingüismo sucessivo, no segundo (ELLIOT, 1981, p. 168).

Alguns falam ainda em bilingüismo infantil, para indicar a aprendizagem de uma segunda língua nos primeiros anos escolares, de pois que a primeira já foi aprendida no ambiente do lar (LIMA, 1981, p. 62). Realmente, o fator idade desempenha papel importante na aprendizagem de uma segunda língua. Mas uma classificação desse tipo corre o risco de gerar confusão com a anterior, seguramente de maior relevância.

ELLIOT (1981, p. 169) menciona ainda outra classificação que considera a motivação e o status da segunda língua. Segundo ela, haveria um bilingüismo aditivo, onde certos bilingües sucessivos aprendem uma segunda língua sem que a primeira perca importância para eles, e um bilingüismo subtrativo, onde não resta outra alternativa senão aprender a segunda língua, já que é a língua dominante na comunidade. Neste caso, a ênfase põe-se mais no fato em si, "histórico", do que nos traços da habilidade de falar duas línguas.

O trabalho de estabelecer uma tipologia mais adequada para o bilingüismo, apesar das que já existem e podem ser aceitáveis, reclama uma pesquisa mais profunda. Para o professor que tem diante de si um falante "x-língüe" (que poderia ser uma denominação para o estado geral), interessa muito isso, a fim de que possa melhor

prever aspectos do desenvolvimento lingüístico de seu aluno, assim como estratégias usadas no processo ensino/aprendizagem. Também não basta, para isso, denominar tipos de bilingüismo; é preciso caracterizar cada tipo destes, assim como fixar claramente o que seja um bilingüe.

5 - Conclusão

No final de uma visão geral como a esboçada neste breve artigo, acredita-se que muita coisa possa ter-se aclarado. Obviamente, alguns aspectos, como a habilidade relativa no domínio de duas línguas, digo, os seus fatores determinantes, ficaram de fora. Contudo, é verdade que muitos estudos estão ainda por fazer, seja relacionado ao ensino, seja em relação aos meios naturais de aprendizagem de uma segunda língua, ambos imbricados no mesmo problema. Aliás, quanto a isso, a realidade brasileira mostra um quadro bastante rico em situações de bilingüismo, um verdadeiro laboratório para a pesquisa lingüística, como afirma Aryon RODRIGUES (1965, p. 7).

Se tomarmos como exemplo as crianças de origem alemã, falantes de uma variante do alemão, morando numa comunidade do interior, observamos que, para muitas delas, a entrada na escola representa o primeiro contato com o português. Ensino de português, nesses casos, pode significar "ensino de língua estrangeira". Claro que, como vimos, o termo "estrangeira" peca por imprecisão e inadequação. Mas isso é justamente a tarefa a que nos propomos esclarecer melhor: a revisão de teses e conceitos.

Neste sentido, cremos ter dado alguma contribuição. As nossas reflexões ensinaram-nos fatos importantes, como o que postula a existência de um conjunto de regras internalizado pelo falante da língua, o que conseqüentemente dá uma nova dimensão para o "erro", e que por isso pede a consideração da situação total do bilingüismo, o que valoriza a competência comunicativa do aluno, o que amplia o sentido de "bilingüe", o que diferencia a aquisição da primeira língua da aquisição/aprendizagem da segunda língua, o fato que analisa o papel e o objetivo da teoria que tenta explicar a aprendizagem da segunda língua, o fato da reflexão em si, produtiva sob vários pontos de vista.

O fato de que o interno e o externo no uso da língua se re-

fletem mutuamente está a determinar que as pesquisas futuras sobre aprendizagem de uma segunda língua fatalmente não escapariam a uma orientação multidisciplinar capaz de focar os múltiplos aspectos psicossociolinguísticos e culturais.

Creio que algumas conclusões deste trabalho podem ser úteis para derrubar alguns "tabus" que envolvem o domínio e aprendizagem de mais de uma língua.

Notas Bibliográficas

1 - CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: LESTER, ed. Readings in Applied Transformational Grammar. 2.ed. New York, Holt, Rinehart & Winston, 1973. p. 36-45. apud LIMA, Enny M. Teoria Transformacional e Ensino de Línguas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981, p. 2-3.

2 - WEINREICH (1974, p. 1), em Languages in Contact, adota um ponto de vista parecido, com uma noção mais ampla de bilingüismo.

3 - A sugestão de refletir sobre estas três teses é dada por MEISE (1984, p. 13), o qual se posiciona a favor da terceira tese, da interlíngua, cujos pressupostos aplica e segue no seu livro sobre ensino da gramática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUNSE, Heinrich. Algumas observações a respeito do bilingüismo. In IV ENCONTRO DE VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E DE BILINGÜISMO NA REGIÃO SUL. Porto Alegre, jun. 1985. Anais. Porto Alegre, Univ. Federal do Rio Grande do Sul, 1986, p. 95-9.

CHOMSKY, Noam. Linguagem e Pensamento. Petrópolis, Vozes, 1973, 128 p.

Linguística Cartesiana; um capítulo da história do pensamento racionalista. Petrópolis, Vozes; São Paulo, Ed. da Universidade de São Paulo, 1972, 120 p.

Reflexões Sobre a Linguagem. São Paulo, Cultrix,, 1980, 199 p.

DE GRÊVE, M. & VAN PASSEL, F. Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras. São Paulo, Pioneira, 1975, 201 p.

ELLIOT, Allison. A Linguagem da Criança. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1982, 188 p.

ELLIS, Rod. Theories of second language acquisition. In: Unders-

- standing Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press, 1986. cap. 10, p. 248-82.
- FRIES, Charles. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, University of Michigan Press, 1966. 153 p.
- HALLIDAY, H.A.K. et alii. As Ciências Lingüísticas e o Ensino de Línguas. Petrópolis, Vozes, 1974. 352 p.
- HOCKETT, Charles. A Course in Modern Linguistics. New York, Macmillan, 1958, 621 p.
- LADO, Robert. Introdução à Lingüística Aplicada. Petrópolis, Vozes, 1971, 178 p.
- Language Teaching: a scientific approach. New York, MacGraw-Hill, 1964, 238 p.
- LANCHEC, Jean-Yvon. Psicolingüística e Pedagogia das Línguas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1977, 143 p.
- LANGACKER, Ronald. A Linguagem e sua Estrutura; alguns conceitos lingüísticos fundamentais. 2 ed. Petrópolis, Vozes, 1972. 262 p.
- LENNEBERG, Eric. A capacidade de aquisição da linguagem. CHOMSKY, N. et alii. Novas Perspectivas Lingüísticas. Petrópolis, Vozes, 1970, p. 55-92.
- LIMA, Emy M. de. Teoria Transformacional e Ensino de Línguas. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1981. 160 p.
- LIST, Gudula. Sprachpsychologie. Stuttgart, Kohlhammer, 1981, 230 p.
- MEESE, Herrad. Systematische Grammatikvermittlung und Spracharbeit. Berlin, Langenscheidt, 1984, 224 p.
- POLITZER, Robert. Foreign Language Learning: a linguistic introduction. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1965, 155 p.
- RODRIGUES, Aryon. Tarefas da Lingüística no Brasil. Rio de Janeiro, 19 Seminário Brasileiro de Orientação Lingüística para Professores de Ensino Médio e Universitário, 20 jul. 1965. Mimeografado.
- SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. 8 ed. São Paulo, Cultrix, 1977. 280 p.
- SELINKER, L. Interlanguage. IRAL, 10 (1972) 219-231.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. Psicolingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo, Pioneira, 1979, 285 p.
- WEINREICH, Uriel. Languages in Contact; findings and problems. 8 ed. The Hague, Mouton, 1974, 149 p.