

BILINGUISMO NO BRASIL: SIGNIFICADO E EXPECTATIVAS

Marcello MARCELINO
(PUC-SP)

ABSTRACT: Bilingualism grows in Brazil as a phenomenon and as a tendency. Sometimes, though, this may come across as a new trend to be followed because it is very happening. In this paper, I analyze the context in which bilingualism grows, the seeming reasons that it is still growing and where it seems to be heading. Throughout the paper, I refer to the (i) concept of bilingualism, which is highly debatable, (ii) the ideal characteristics of a bilingual school in the Brazilian context, and (iii) the linguistic aspects of using an L2 for instruction, which are usually left out of the loop. Towards the end of the paper, I bring in a reflection on the importance of providing the child in the bilingual context with optimal input as a means of maximizing the chances of a learner to acquire and develop an L2 that is as close to the target language as possible.

KEY-WORDS: bilingualism; acquisition, bilingual education;

RESUMO: O bilinguismo cresce no Brasil como um fenômeno e como uma tendência. Às vezes, no entanto, uma tendência pode ser confundida com um modismo a ser seguido por estar acontecendo em todos os lugares. Neste trabalho, analiso o contexto no qual o bilinguismo cresce, as razões aparentes de seu crescimento e para onde parece se direcionar. Ao longo do trabalho, farei referências ao (i) conceito de bilinguismo, muito debatido hoje em dia, (ii) as características ideais de uma escola bilíngue no contexto Brasileiro e (iii) os aspectos linguísticos de se utilizar uma L2 para instrução, que, em geral, são deixados fora da equação. Ao final do trabalho, faço uma reflexão acerca da importância de se propiciar à criança no contexto bilíngue um tipo de input ótimo, a fim de maximizar as chances de um aprendiz de desenvolver uma L2 o mais próximo possível da língua-alvo.
PALAVRAS-CHAVE: bilinguismo, aquisição, educação bilíngue.

0. Introdução

O crescimento do bilinguismo no Brasil evidencia um desenvolvimento na educação e uma demanda mercadológica pressionada pelos pais de alunos de escolas regulares. Em um quadro anterior, pais escolhiam as escolas para seus filhos com base na proposta de ensino, concordância

com as tendências atuais e tradição. A necessidade, sempre presente, de se aprender um outro idioma era suprida através dos institutos de idiomas, que complementavam a educação das crianças, levando-as à obtenção de certificados internacionais, que corroborariam a fluência de seus filhos. Com o tempo, várias escolas em São Paulo passaram a terceirizar o ensino de idiomas, recorrendo aos institutos para tal. Essa tendência parece ter sido um momento de transição, uma tentativa de escolas regulares melhorarem o ensino do idioma, até então considerado ineficiente por motivos diversos, como falta de fluência dos professores e condições contra-ideais para o ensino de uma língua estrangeira: falta de recursos de laboratório, pouco tempo de aula, número de aulas insuficiente, muitos alunos em sala de aula, entre outros¹. É nesse contexto que surgem as escolas bilíngues, escolas com a função, ao menos inicial, de integração do papel dos institutos de idiomas e das escolas regulares. A idéia parece ter sido bem aceita pelos pais, que vêem nas escolas bilíngues a comodidade perfeita para se conseguir duas funções tão importantes e necessárias na educação de seus filhos: uma educação de qualidade e o ensino de um idioma. Devido a sua abrangência e pelo fato de a maioria das escolas bilíngues focarem no português e no inglês, utilizarei as duas línguas como referência.

Este trabalho divide-se em quatro partes. Na primeira, discutirei conceitos como definição de bilinguismo e suas características de modo geral, sempre comparando ou adaptando para a realidade do contexto brasileiro. Na segunda parte, abordarei a discussão do estatuto de "ser bilíngue" em um país como o Brasil, e suas consequências. Na terceira parte, farei considerações sobre o quadro exposto até então à luz de uma visão aquisicionista. A última parte compreenderá as considerações finais deste trabalho.

É importante salientar que os estudos sobre educação bilíngue e bilinguismo no Brasil são bastante recentes, no âmbito da pesquisa. Muitas das colocações aqui feitas são de caráter especulativo, apontando tendências ou levantando questões hoje pertinentes na área. A discussão está apenas começando.

¹ Na maior parte do tempo, a menos que seja de outra forma especificado, referir-me-ei ao ensino de inglês e escolas bilíngues inglês/português, devido ao volume de escolas e dados disponíveis em comparação com outras línguas. No entanto, várias das alusões e conceitos aqui discutidos poderiam se aplicar a outras línguas em contextos semelhantes.

1. Bilinguismo

O termo bilinguismo, por si só, já gera confusão. Hoje em dia, o termo é utilizado para se referir a duas línguas, seja uma palestra bilíngue (feita em duas línguas, ou com interpretação), um indivíduo que fale duas línguas e até mesmo um curso que forme falantes em duas línguas em determinada competência (Secretariado Executivo Bilíngue).

Para uma discussão inicial, retomo alguns conceitos e definições clássicas acerca de o que significa ser bilíngue. Em cursos sobre bilinguismo², em contextos universitários ou de educação bilíngue, ao se perguntar a professores de inglês (sejam de institutos de idiomas, escolas regulares, ou de escolas de educação bilíngue) se estes são bilíngues, em geral a resposta é um *não* categórico. Acredito que muito dessa associação e negação sobre o bilinguismo esteja ligado às definições clássicas de quem é ou não bilíngue. Embora Grosjean (1982) aponte que tanto para monolíngues como para bilíngues a fluência em duas línguas seja o fator mais importante na descrição de um indivíduo bilíngue, tal fato não parece ser consenso no contexto brasileiro, em que a maior parte dos bilíngues e monolíngues acreditam que "ser bilíngue" está associado a crescer falando duas línguas, ou ser falante nativo de duas línguas³. Esta visão de o que significa ser bilíngue parece ser capturada na definição clássica de Bloomfield (1933):

...In the cases where this perfect foreign-language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in bilingualism, the native-like control of two languages.
(Bloomfield, 1933: 55 – 56)

Bloomfield parece relacionar o estatuto de bilíngue com controle nativo de duas línguas. De forma diferente, mas suscitando idéias parecidas, Thiery (1978) coloca o bilíngue na sociedade:

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.

² Leciono cursos sobre aquisição de linguagem (L1 e L2) e aquisição de linguagem e bilinguismo há mais de dez anos na PUC-SP, na graduação e na COGEAE, no curso de bilinguismo, e também em colégios bilíngües e escolas regulares em São Paulo.

³ À primeira vista, parece não haver diferença entre "*crescer falando duas línguas*", "*ser nativo em duas línguas*" e "*ter fluência em duas línguas*". Mas é possível se chegar ao nível de fluência em duas línguas sem os requerimentos das duas primeiras descrições. É bastante comum em cursos sobre bilinguismo que ministro, os participantes, em sua grande maioria fluentes em inglês e português, não se classificarem como bilíngues.

(Thiery, 1978: 146)

Grosjean (1982) explicita que o “bilíngue verdadeiro” existe e é uma espécie admirada pelas pessoas ao seu redor, mas tal descrição exclui a maioria dos falantes de uma outra língua que não possui competência nativa nas duas línguas em questão e nem passa por membro de duas comunidades linguísticas diferentes. Grosjean também faz menção a Haugen (1969) que pensa no bilinguismo em termos de um continuum para mensuração de fluência:

Bilingualism... may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce *complete, meaningful utterances* in the other language. From here it may proceed through all possible gradations up to the kind of skill that enables a person to pass as a native in more than one linguistic environment.

(Haugen, 1969: 6 – 7)

Seria possível mencionar várias outras definições de bilinguismo, pois a discussão e a literatura, por si só, fornecem material para um trabalho inteiro discutindo o termo, o que fugiria do escopo deste trabalho. Em apenas três definições, é possível se verificar a dificuldade de caracterização de quem é bilíngue. A dificuldade de classificação apontada pelas três definições parece mostrar que a melhor caracterização de um bilíngue deve ser em um continuum, ao invés de se pensar em classificações definitivas do tipo “é bilíngue”, “não é bilíngue”. Um bom exemplo da variedade de bilíngues com mais ou menos ênfase em determinadas características é mostrado em Wei (2000: 6 – 7) que apresenta 37 tipos diferentes de bilíngues. Por mais que se defina o que é um bilíngue ou se alongue ou encurte as possibilidades de inclusão no continuum de quem é ou não é, saliento que todos os tipos possíveis de bilíngues podem ser classificados com base em uma diferenciação pautada na aquisição: aquisição simultânea e aquisição consecutiva⁴. Ao se examinar o quadro de Wei, é possível se analisar todos aqueles bilíngues em seu momento de aquisição. A questão na verdade é: a aquisição da língua A se deu *ao mesmo tempo* que a aquisição da língua B (aquisição simultânea) ou a língua A foi adquirida *após* a língua B ser adquirida (aquisição consecutiva)⁵? A

⁴ Há outros nomes para aquisição simultânea: aquisição na infância, aquisição precoce, e para aquisição consecutiva: aquisição tardia, aquisição sucessiva.

⁵ O propósito principal deste trabalho é a apresentação de pontos importantes e pertinentes para a subsequente discussão no contexto brasileiro. Não tenho a pretensão de esgotar a discussão e nem fazê-la parecer menos importante. Ao se

partir da resposta a essas perguntas, podemos retornar às classificações baseadas em competência e afirmações do tipo “consegue (ler, escrever, entender, falar, apresentar uma palestra, etc)” e “não consegue (ler, escrever, entender, falar, apresentar uma palestra, etc)”.

Em linhas semelhantes às propostas posteriormente por Thiery (1978), Macnamara (1967) ⁶ também adota uma visão de continuum para se pensar em indivíduos bilíngues, com base nas quatro habilidades linguísticas: fala, compreensão auditiva, leitura e escrita. Para o autor, um bilíngue é alguém que possui ao menos uma das habilidades, mesmo que em grau mínimo, portanto, as pessoas que apenas lêem, ou lêem e redigem, ou só compreendem a língua, já poderiam ser consideradas bilíngues. Poderíamos então, pensar em um continuum que iria de “controle nativo” a “controle mínimo de uma das quatro habilidades linguísticas”. Dessa forma, praticamente qualquer pessoa detentora de algum conhecimento na língua estrangeira é bilíngue. O quadro de Wei (2000) acomoda todas essas pessoas. Dentro do mesmo continuum, é possível classificar todos os bilíngues como consecutivos ou simultâneos, retomando a idéia que coloquei anteriormente de que independente de qual tipo de bilíngue está em questão, a aquisição deve ter sido ou consecutiva ou simultânea.

2. Bilíngues no Brasil

Como é possível se verificar, a literatura é extensa e o assunto quase inesgotável, com diferentes descrições e possibilidades. O bilíngue formado em escolas bilíngues brasileiras terá algum nível de proficiência nas quatro habilidades necessariamente, podendo se sobressair mais ou menos em uma habilidade ou em outra, dependendo de aptidão, interesse e identificação, entre outros fatores. Em uma classificação inicial, podemos pensar, no contexto brasileiro em:

- (i) *bilíngues simultâneos* – os que crescem em contato com duas línguas desde a primeira infância⁷, e que têm maior chance de se

pensar em aquisição simultânea versus aquisição consecutiva, várias outras hipóteses, teorias e variáveis entram na questão, como idade de aquisição, quantidade de exposição, contexto e valor da língua sendo aprendida, identificação com a língua, etc. Tais discussões fogem do enfoque dado a este trabalho. Para um aprofundamento nessas questões, ver Songbird (1999), Moyer (2004), De Houwer (2009), Herschensohn (2000) e referências lá citadas.

⁶ Macnamara desenvolveu vários testes a fim de se classificar os níveis de competência linguística dos bilíngues. Para maiores detalhes, verificar seu trabalho original e as publicações subseqüentes.

⁷ Uma outra forma interessante de se fazer essa classificação, e que leva em conta idade e contexto de aquisição, é proposta em De Houwer (2009).

tornarem falantes nativos em duas línguas. Os contextos favoráveis⁸ ao desenvolvimento deste bilingue é exposição desde cedo em casa por um dos pais ou mesmo pelos dois, e contextos em que a língua de instrução é a L2, mais comum em escolas internacionais, ou mesmo como resultado de imigração. Outro fator importante a ser observado aqui é o período crítico para desenvolvimento da linguagem. Parece haver idades ideais para tal desenvolvimento (cf. Songbird, 1999), e acredito em um *continuum* de possibilidades, não em uma única idade específica. Fatores como idade, tipo de exposição, identificação e valorização da língua são de extrema importância nesse contexto.

- (ii) *bilíngues consecutivos* – aqueles que aprendem a L2 em um contexto diferente de escola bilíngue, possivelmente em institutos de idiomas, com aulas duas vezes por semana. Para este aprendiz, a L2 é principalmente um objeto de estudo, e embora possa ser utilizado posteriormente como ferramenta de obtenção de novos conhecimentos, não é *a priori* instrumento de obtenção de conhecimento, conforme abordagem de ensino utilizada na escola. Há grandes variações na proficiência deste indivíduo, podendo atingir uma ótima habilidade comunicativa nas quatro habilidades ou ainda, no espírito de Macnamara (1967), em apenas uma ou outra.
- (iii) *bilíngues consecutivos de infância* – o mais provável de surgir como resultado de educação bilíngue no Brasil. Este aprendiz desenvolve a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento. A língua (L2) não é utilizada apenas como o objeto de estudo em si, mas passa a ser em grande parte, a língua de instrução também. O contexto em que o aprendiz está inserido, no entanto, é constituído de brasileiros, e, portanto, menos favorável para o uso da L2 todo o tempo, especialmente em momentos de interação entre as crianças e pré-adolescentes. Se os membros da comunidade linguística “escola” utilizarem a língua para comunicação, a naturalidade e a cultura de se utilizar a língua aumentam, bem como a exposição à língua pela

⁸ Aponto a importância de se considerar os contextos “favoráveis”, uma vez que o contexto, a exposição, o “plano inicial” e o conhecimento sobre como a aquisição acontece constituem e descrevem condições ideais para o desenvolvimento linguístico; no entanto, temos que considerar que somente a criança, o aprendiz é o agente de seu aprendizado e desenvolvimento, pois uma série de fatores entra em jogo na constituição de um indivíduo bilíngüe. Por mais que a equação seja perfeita, ao se colocar a variável mais importante (o aprendiz), os resultados podem variar substancialmente. Não há como se garantir que em contexto X, com exposição Y o indivíduo se tornará bilíngue tipo W. Podemos apenas oferecer a equação, inserir a variável e esperar pelos melhores resultados.

criança/pré-adolescente, aumentando a possibilidade de ganhos na aquisição.

É importante salientar, neste momento, que mesmo dentro da academia, é comum a visão de que bilinguismo não existe, ou que bilíngües não existem no Brasil. Se considerarmos o continuum de possibilidades e classificações, é impensável imaginar que não existam bilíngües em um país extenso como o Brasil⁹. Ao se afirmar “não acredito em bilinguismo”, se excluem todos os falantes de uma outra língua, desde os que possuem grau avançado de proficiência até os que possuem habilidade funcional em uma das quatro habilidades, sem mencionar os falantes “monolíngües” funcionais em diferentes variedades de sua própria língua. A fim de desmistificar essa visão da inexistência de bilinguismo no Brasil, trago a discussão acerca do bilinguismo universal.

Segundo Roeper (1999: 169), todo falante tem um conjunto de mini-gramáticas para diferentes domínios, de forma que todo falante é bilíngüe. Nessa visão, a capacidade desenvolvida por um falante para entendimento de outras gramáticas, caracteriza um tipo de bilinguismo, e seríamos todos bilíngües em diferentes gramáticas de nossa própria língua, lembrando que em uma visão aquisicionista, a língua é o estado final do desenvolvimento de uma gramática de L1, ou seja, sua língua materna:

Faculdade da linguagem ----- L1 (uma gramática)

Faculdade da linguagem----- L1 (Gramática1, Gramática2, Gramática 3)

O falante, então, exposto a diferentes gramáticas cria variações de uma mesma gramática, de forma bem similar ao que faz uma criança exposta a duas línguas. Roeper (2007: 214) utiliza o termo “Gramáticas múltiplas” ou “bilinguismo universal”. É importante notar que essas variações gramaticais podem ser consideradas subpadrão de acordo com a norma, mas podem ser facilmente encontradas em outras línguas como uma possibilidade padrão, estando, portanto, de acordo com Princípios e Parâmetros previstos na faculdade da linguagem (ou Gramática Universal). Tal idéia é explicitamente defendida por Roeper:

⁹ Não entrarei aqui na discussão sobre comunidades de imigrantes ou indígenas, que existem no Brasil e que constituem comunidades bilíngües, reforçando a ideia de que bilinguismo no Brasil existe e é mais comum do que possa imaginar quem nega sua existência.

(...) One answer (currently being investigated by a number of scholars) is that grammars are inherently inconsistent because they contain a variety of subgrammars; so for example, English has subgrammars that resemble German, Spanish, or Chinese. Seeming "exceptions" involve rules borrowed from other grammars"
(Roeper, 2007: 213)

Essa idéia é defendida explicitamente dentro da visão gerativista desde Chomsky (1981), e citada em Kato (2005) a fim de analisar semelhanças aquisicionais entre L2 e a aquisição da escrita pela criança em L1:

Para Chomsky, quando todos os valores dos Parâmetros estão selecionados como (+) ou (-), temos uma **gramática nuclear**, virtual, uma idealização. Além disso, uma gramática nuclear pode subjazer a muitas línguas-L, já que o conhecimento linguístico não é exatamente igual para todos os indivíduos de uma mesma comunidade. A língua-L de cada indivíduo, por outro lado, é constituída de uma gramática nuclear e uma **periferia marcada**. A periferia, para Chomsky (1981), pode abrigar fenômenos de empréstimos, resíduos de mudança, invenções, de forma que indivíduos da mesma comunidade podem ou não apresentar esses fenômenos de forma marginal.
(Kato, 2005: 133)

Dentro de uma perspectiva gerativista de aquisição de linguagem, a criança em contato, desde cedo, com duas línguas desenvolve duas gramáticas também, a da língua A e a da língua B:

Faculdade da linguagem----- (LA, LB)

Se a criança desenvolve as duas línguas simultaneamente, a LA e a LB demonstrarão aproximadamente o mesmo nível de desempenho, de acordo com os domínios a elas associados. As relações sociais são classificadas de acordo com três características: lugar, papel de relacionamento e tópico (Spolsky 1998: 34). Juntas, essas características constituem um conjunto de domínios. A Noção de Domínio é similar à noção de "registro" e proposta por Fishman (1971). Ao pensarmos em domínios, podemos considerar o conjunto de elementos empiricamente determinados como **local** (*escola, casa, escritório*), **papéis de relacionamentos** (*afetivo, amizade, profissional, família*), **conjunto de tópicos** (*religião, trabalho, educação, esportes*). Spolsky (1998) nota que para cada domínio, o bilíngue tende a ter uma língua preferida de expressão. Essa "preferência" está relacionada ao

fato de as funções atreladas ao domínio terem sido desenvolvidas na língua A ou na língua B, como ilustra o quadro abaixo:

Local	Papel de Relacionamento	Tópico
Casa	Mãe, pai, filho, filha, etc.	Doméstico, pessoal, esporte, etc.
Vizinhança	Vizinho, padaria, café, lixeiro	Tempo, compras, cumprimentos, etc.
Escola	Aluno, professor, colegas, diretor, etc.	Cumprimentos, educação, perguntas e respostas, etc.
Igreja	Pároco, padre, etc.	Sermões, social, confissão, etc.

Exemplos de domínios (Spolsky, 1998: 47, tradução minha)

Os domínios estabelecem uma relação de complementaridade, não de exclusão. Assim, funções atreladas a determinados domínios tendem a “ativar” a língua específica em que o domínio e as funções se desenvolveram. Nessa visão, o bilíngue não possui uma “chavinha” para a troca de línguas, mas as duas línguas em questão se complementam, de forma que certos assuntos “fluem” melhor na língua A e outros, na língua B¹⁰. Da mesma forma, a criança desenvolvendo determinados assuntos na língua A pode não se sentir à vontade para fazer uso da língua A em contexto onde normalmente utilizaria a língua B. Sendo esse um motivo pelo qual pais e cuidadores não devem esperar que a criança demonstre seu conhecimento da língua falada na escola em casa, uma vez que essa nova língua pode estar atrelada ao domínio da escola. Além disso, a criança comumente estabelece uma relação de “referência” entre a língua e os falantes, e sabe, desde cedo, qual língua utiliza em casa com os pais (onde desenvolve um domínio) e qual língua utiliza na escola.

2.1. Considerações sobre o contexto brasileiro

A noção de domínio e língua de referência tratados na seção anterior, bem como a conceituação de bilinguismo nos traz questões interessantes sobre o contexto brasileiro. Assumindo-se que o bilinguismo é presente o Brasil, e que grande parte dos bilíngues em

¹⁰ Isso poderia ser uma possível explicação para a ocorrência do fenômeno de “codeswitching”, um assunto que não desenvolverei aqui por limitação de escopo do trabalho. Para mais informações a esse respeito, ver o trabalho de Myers-Scotton (1993) e referências lá citadas.

questão são os consecutivos de infância, algumas questões surgem naturalmente, como por exemplo, (i) por que a necessidade de uma escola bilíngue? (ii) Qual a diferença entre uma escola bilíngue e um instituto de idiomas? (iii) Que outras possíveis influências o contexto bilíngue pode ter sobre a criança?

Em relação à necessidade de uma escola bilíngue, esta parece ser mercadológica em essência. A crença forte, no passado, era de que o inglês ensinado na escola não era o suficiente, mas existia para composição de grade curricular. A fim de que a criança desenvolvesse capacidade comunicativa em uma L2, seria necessário que frequentasse um instituto de idiomas, o único lugar com profissionais e condições ideais para se ensinar e aprender uma outra língua. Há alguns anos, várias escolas regulares passaram a terceirizar o ensino de idiomas na tentativa de trazer a qualidade encontrada nos institutos de ensino de inglês para dentro das escolas. Hoje esta parece ser uma contratendência, pouco funcional e ineficaz, mesmo embora algumas escolas em São Paulo ainda sigam nesta contramão¹¹. Neste contexto, surgem as escolas bilíngues, que se propõem, inicialmente, a unir as duas competências: a da escola regular, voltada para educação e formação do indivíduo; e do instituto de idiomas, voltado para o ensino do idioma, com enfoque no desenvolvimento linguístico. Há, entretanto, uma diferença essencial na abordagem do ensino do idioma, ao se comparar o ensino de inglês nos dois contextos. Na escola bilíngue, a língua inglesa é um veículo, o meio através do qual a criança também se desenvolve, adquire e constrói conhecimento e interage e age sobre o meio. A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado. O objetivo é a educação, que acontece em uma segunda língua, em grande parte¹², embora haja diferentes formatos e possibilidades de combinação. É importante ressaltar que o conceito de escola bilíngue muda de país para país, com diferentes possibilidades e interpretações (ver Megale, 2005), daí a importância de se compreender o que é uma escola bilíngue no Brasil. A escola bilíngue é uma escola brasileira, com o diferencial de que os conteúdos escolares e interações também ocorrem em inglês. A “brasilidade” e aspectos culturais brasileiros estão presentes, e a língua inglesa não é a mera representação da cultura, valores e crenças de

¹¹ Os motivos pelos quais esta configuração é eficaz ou ineficaz foge do escopo deste trabalho e lida com questões alheias ao enfoque aqui dado, e não será abordado.

¹² Novamente, devido ao caráter panorâmico deste trabalho, não tratarei das diferentes abordagens de ensino e da inserção da língua A em relação à língua B. Para um trabalho que discute as possibilidades do currículo, bem como diferentes programas bilíngües, também revisando conceitos, ver Megale (2005).

países como Estados Unidos e Inglaterra, mas sim uma tendência presente no mundo da globalização. A língua inglesa passa a ser, assim, uma língua internacional, a língua de acesso à informação, a língua da internet, das transações internacionais, da comunidade acadêmica.

Os institutos de idioma são, na essência, o lugar onde se ensina a língua como objetivo principal. O enfoque é o desenvolvimento linguístico, com um horário fixo e vertentes metodológicas pouco suscetíveis a alterações e adaptações. Há normalmente um número especificado de dias designado para cada unidade, e o aluno é testado com frequência para avaliação da retenção de estruturas novas apresentadas.

A escola bilíngue deveria ser concebida, idealmente, como um novo lugar de estudos e de formação, uma evolução, um conceito novo de escola; o espaço de intersecção e equilíbrio entre o conteudismo das escolas do passado e o exagerado enfoque na formação do indivíduo como cidadão e ser social, presente em grande parte das escolas atuais, que oferecem pouca preocupação com conteúdo. A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução.

Com referência à outra língua, além da língua portuguesa, uma escola bilíngue no Brasil oferece a facilidade de desenvolvimento de uma segunda língua desde cedo, com todas as possibilidades educacionais trazidas por uma língua a mais. Em escala maior, ser bilíngue traz vantagens nos campos comunicativo, cognitivo e cultural (Wei, 2000: 22 – 24). No campo comunicativo, o bilíngue pode estabelecer vínculos diferenciados e íntimos com pais que falam línguas diferentes, e por extensão, com os pais dos pais e também com diferentes comunidades linguísticas dentro ou fora do mesmo país; além de acesso a desenhos, filmes, gibis e livros em suas versões originais. A sensibilidade linguística de indivíduos bilíngues parece ser um diferencial. Devido ao constante monitoramento de duas línguas (com quem se fala qual língua), o bilíngue se torna mais atento, paciente e sensível a diferentes situações linguísticas do que monolíngues. As vantagens culturais trazidas pelo bilinguismo não são dissociáveis das comunicativas, uma vez que mais sensível às questões linguísticas, o bilíngue também se torna mais sensível às questões culturais atreladas às diferentes línguas que fala, já que o uso de uma outra língua possibilita uma visão diferenciada e penetração mais eficiente na cultura do outro. O que, por extensão, pode sensibilizar o indivíduo mais ainda para outras culturas

desconhecidas no futuro¹³. Há ainda, as vantagens cognitivas de ser bilíngue. Sobre essas, Wei coloca:

More recent research has shown that bilinguals may have some advantages in thinking, ranging from creative thinking to faster progress in early cognitive development and greater sensitivity in communication. For example, bilinguals may have two or more words for each object and idea; sometimes corresponding words in different languages have different connotations. Bilinguals are able to extend the range of meanings, associations and images, and to think more flexibly and creatively. Therefore a bilingual has the possibility of more awareness of language and fluency, flexibility and elaboration in thinking than a monolingual.
(Wei, 2000: 24)

Ainda no campo do desenvolvimento cognitivo, Flory (2009) aponta uma possível antecipação do desenvolvimento cognitivo em alguns aspectos, desde que o bilinguismo seja do tipo aditivo. Em seu trabalho, a autora mostra que questões relacionadas ao desenvolvimento do bilíngue estão também ligadas ao conceito de valorização, emparelhando desenvolvimentos positivos ou negativos de acordo com a experiência e contextos aos quais o indivíduo bilíngue é exposto.

O bilinguismo, em si, é um fenômeno prioritariamente positivo, e aspectos negativos podem estar presentes independentemente de a criança se encontrar em um ambiente bilíngue. É importante lembrar que todo aprendiz é passível de possíveis limitações de desenvolvimento, como dificuldades em lidar com o currículo escolar. Dificuldades com linguagem, alfabetização, ou mesmo de personalidade podem emergir como resultado de fatores alheios ao fato de a criança estar em um contexto de educação bilíngue, posto que tais dificuldades também se encontram em contextos monolíngues. Somente uma avaliação criteriosa feita por profissionais adequados pode definir a origem precisa dos impedimentos encontrados pelas crianças no seu processo de desenvolvimento. Possíveis atribuições das dificuldades ao contexto bilíngue, sem uma devida avaliação, são, *a priori*, infundadas e precipitadas.

A seguir, farei considerações sobre o desenvolvimento linguístico de um bilíngue consecutivo de infância.

¹³ Para uma descrição mais detalhada das vantagens comunicativas e culturais, ver Wei (2000: 22 – 24).

3.0. Bilinguismo e Aquisição de L2

Como previamente discutido, há tipos diferentes de bilíngues. Para efeito deste trabalho, considerarei o bilíngue consecutivo de infância¹⁴, conforme apontado na seção 2.

A característica principal do bilíngue consecutivo de infância é a exposição precoce a uma L2, o que inicialmente oferece vantagens linguísticas como:

- (i) a possibilidade de uma aquisição diferenciada¹⁵ dos sons da língua, resultando em uma possível pronúncia melhor.
- (ii) a possibilidade de uma aquisição diferenciada das estruturas linguísticas ligadas a propriedades da língua.

A seguir, considerarei o item (ii) acima como o objeto de reflexão. Considerando-se que a possibilidade de adquirir de forma diferenciada as propriedades linguísticas subjacentes às estruturas da língua, quais seriam as condições ideais para que isso acontecesse?

3.1. Propriedades linguísticas

Assim como na aquisição da L1, as crianças se deparam com uma tarefa similar à tarefa que têm ao desenvolver sua L1: a necessidade de chegar a um sistema gramatical a partir do *input* de uma língua L. Sendo assim, os aprendizes têm diante de si, ao menos potencialmente, o mesmo problema lógico da aquisição: como se chega a um sistema linguístico complexo e completo a partir de dados caóticos, fragmentados e elípticos? Os estudiosos de aquisição de L2 defendem que há propriedades sutis e complexas que são subdeterminadas pelo input de L2 (Schwartz & Sprouse (2000a, b); White (1985, 1989) entre outros). Em outras palavras, o aparecimento de propriedades abstratas, sobre as quais o aprendiz não recebeu instrução formal, pode ser um indicativo de que há princípios da Gramática Universal¹⁶ (GU) norteando ou restringindo as possíveis gramáticas de L2.

¹⁴ Considero o bilíngue consecutivo de infância para fins deste trabalho por acreditar que este é o encontrado nas escolas bilíngües no Brasil. Seu diferencial seria, hipoteticamente, sua habilidade superior à de um bilíngüe consecutivo adulto, devido a fatores como idade de exposição, tempo de exposição e tipo de exposição.

¹⁵ Vislumbro isso como uma possibilidade para o bilíngue consecutivo de infância, já que a aquisição diferenciada só aconteceria dependendo do tipo de exposição à qual o aprendiz é exposto e sua habilidade de absorção.

¹⁶ Gramática Universal é o termo utilizado, na perspectiva gerativista, para se referir à capacidade humana, biologicamente determinada, para desenvolvimento da linguagem, também conhecida como Faculdade da Linguagem.

Tal idéia é válida mesmo diante do argumento que a competência linguística de aprendizes de L2 é diferente daquela representada pela língua-alvo (do inglês *Target Language*). O simples fato de que aprendizes de L2 também adquirem propriedades sutis e complexas da língua e que não poderiam ter sido apresentadas via input ordenado e explícito já implicaria uma relação similar ao argumento da "pobreza do estímulo"¹⁷ encontrada na literatura sobre L1 (Bley-Vroman (1990); Schachter (1988); Schwartz & Sprouse (2000); White (1985)).

Entretanto, os aprendizes de L2 já têm uma forma de representação de língua, através da gramática da língua materna. Sendo assim, talvez não haja problema de subdeterminação¹⁸: se aprendizes de L2 demonstram algum tipo de conhecimento relevante, talvez eles estejam se pautando em conhecimento da gramática de L1 ao invés de diretamente da GU, conforme argumentam Bley-Vroman (1990) e Schachter (1990, 1988).

Dessa maneira, a melhor forma de investigar se princípios da GU estão em operação na gramática de interlíngua é através de demonstração de conhecimento de estruturas sutis e abstratas que não poderiam ter sido aprendidas somente através do *input* ordenado e evidência negativa (tão características em contexto de ensino e aprendizagem de L2) e que não vêm da gramática da L1. Subdeterminação, então, diz respeito tanto ao *input* de L2 como à gramática de L1. Assim, faz sentido descartar a possibilidade de desenvolvimento de L2 somente com base em instrução. Por esse motivo, os pesquisadores de aquisição em L2 tentam identificar situações que envolvem pobreza de estímulo de L2, em que a disponibilidade de *input* e o conhecimento gramatical existente não dão conta de explicar a aquisição, a menos que se assuma que as gramáticas de interlíngua são restringidas pela GU (Schwartz & Sprouse (2000 a,b); White (1989, 1990, 2003)).

A fim de se desenvolver pesquisas sobre quais restrições da GU se aplicam a gramáticas de interlíngua, há duas condições a serem observadas. Primeiramente, saber se o fenômeno em questão é subdeterminado pelo *input* de L2. Em outras palavras, o objeto de pesquisa não deve ser algo que pode ter sido adquirido através de

¹⁷ A diferença entre o *input* ao qual a criança é exposta e o conhecimento gramatical que a criança adquire dá origem ao argumento da "pobreza de estímulo", ou problema lógico da aquisição de linguagem (ver cf. White (2003:4) e referências lá citadas.

¹⁸ O termo subdeterminação é utilizado para referir-se ao conhecimento linguístico inconsciente que é subdeterminado pelos dados linguísticos primários de forma que implicam princípios linguísticos, especificamente.

simples observação do *input* em L2. Não pode ser resultado de inferência baseada em alta frequência de *input*, nem em instrução, raciocínio lógico e conhecimento formal. A segunda condição diz que o fenômeno estudado deve funcionar de forma diferente em L1 e L2. Assim, a transferência de propriedades superficiais pode ser excluída como possível explicação de como o aprendiz chega ao conhecimento alcançado.

Marcelino (2007) desenvolveu um estudo de investigação sobre a aquisição de uma propriedade conhecida como “parâmetro de composição” (PC), em que verificou se falantes de inglês de nível intermediário e falantes de nível avançado teriam adquirido estruturas ligadas a tal propriedade, presente no inglês, e com pouca ou nenhuma evidência apresentada através de instrução formal.

Segundo Marcelino (2007), a valoração positiva do PC em inglês, acionaria o *cluster*¹⁹ das estruturas relacionadas a ele²⁰, conforme (1):

(1)

- a. *N+N compounding*: banana box, book worm
- b. *Resultative*: John wiped the table clean.
- c. *Verb-Particle*: Mary picked up the book/picked the book up.
- d. *Double Object Dative*: Alice sent Sue the letter.
- e. *Preposition Stranding*: I know who Alice sent the letter to.

O autor diferencia ainda as estruturas nucleares das estruturas periféricas, no espírito de Kato (2005). Sendo assim, as estruturas em (1) acima são as que necessariamente aparecerão na gramática nuclear do aprendiz exposto aos dados linguísticos primários.

¹⁹ O termo *Cluster* é utilizado na literatura sobre aquisição em L1 a fim de explicar ou relacionar a ligação entre propriedades sintáticas que aparecem instantaneamente, logo após o surgimento de uma propriedade X. O efeito de *clustering* é largamente discutido em estudos de aquisição em L1. Em relação a L2, quanto à questão sobre se o fenômeno de *clustering* ocorre ou não permanece em cheque e estudos sobre tal relação estão começando.

²⁰ O *cluster* das construções que são adquiridas ao mesmo tempo pelas crianças proposto por Snyder & Stromswold (1997) inclui também as seguintes estruturas:

- (i) a. Make-causative: Fred made Jeff leave.
- b. Perceptual report: Fred saw Jeff leave.
- c. Put-locative: Bob put the book on the table.
- d. To-Dative: Alice sent the letter to Sue

No entanto, Marcelino (2007) não estuda a aquisição dessas estruturas em L2, uma vez que são gramaticais em PB e em inglês. Sendo assim, se o aprendiz detectasse tais estruturas e as compreendesse, não seria possível avaliar se a fonte desse conhecimento vem da língua materna ou da GU.

Uma premissa importante no processo de aquisição de L1 é que a criança, exposta a dados linguísticos primários, não necessita de exposição ordenada e específica de todas as estruturas que a língua pode apresentar. Tal idéia está de acordo com os princípios da GU que possuem um número de opções limitado (valores). A maioria dos parâmetros é binária, com possibilidades pré-determinadas pela GU. Em L1, a aquisição consiste na valoração dos parâmetros através do *trigger* fornecido pelo *input* ao qual a criança é exposta. Conforme previsto pela teoria de Princípios e Parâmetros, a valoração de um único parâmetro detonaria todo um conjunto de propriedades sintáticas aparentemente não relacionadas (Chomsky, 1981). Esta hipótese de “detonação” de estruturas sintáticas relacionadas é bastante explorada em trabalhos sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo, que relaciona a existência do sujeito nulo em uma determinada língua com outras propriedades sintáticas e morfológicas encontradas em línguas que exibem sujeito nulo (Chomsky (1981a); Jaeggli (1982); Rizzi (1982), entre outros). A principal vantagem dessa proposta baseada em parâmetros é que ela reduz significativamente a tarefa da aquisição, uma vez que ao invés de adquirir individualmente um número de estruturas aparentemente não relacionadas, a criança teria apenas que descobrir a valoração de um determinado parâmetro em sua língua e todo um conjunto de propriedades sintáticas a ele atrelado é acionado automaticamente. Pesquisas em aquisição de L1 oferecem evidência a favor do *clustering*, ao mostrar que propriedades que são, em hipótese, consequência de um determinado parâmetro emergem aproximadamente ao mesmo tempo (Chomsky (1981); Hyams (1986); Snyder (1995), entre outros).

Em seu estudo sobre L2, Marcelino (2007) submete seus sujeitos a testes de compreensão e conclui que as estruturas ligadas ao parâmetro de composição são parcialmente desenvolvidas pelos sujeitos avançados e em escala menor pelos sujeitos de nível intermediário²¹. No entanto, há diferenças entre as estruturas que não aparecem na instrução do aprendiz (como os chamados verbo-partícula e construções resultativas) e estruturas como construções com objeto duplo (COD). As estruturas que não aparecem nos dados de instrução em L2 são as que mais corroborariam a possibilidade de aquisição a partir da decodificação da propriedade linguística à qual tais estruturas estão ligadas através do *cluster*. As estruturas COD representam no estudo de Marcelino (2007) o maior índice de acerto para o grupo intermediário, provavelmente guiado por aprendizagem via regras. Semelhantemente, no grupo avançado, o julgamento de várias das estruturas COD como incorretas

²¹ Para uma descrição completa dos testes e discussão e comparação dos níveis, bem como dados estatísticos, ver Marcelino (2007).

parece estar pautada em regras estilísticas da língua, também caracterizando aprendizagem. As estruturas de isolamento de preposição obtiveram um baixo índice de acertos pelos sujeitos do grupo intermediário, que consideraram várias das estruturas corretas. Grande parte das sentenças que esse grupo considerou correta eram versões em inglês de estruturas com ausência de preposição. Assim, as diferenças entre as estruturas nucleares e não nucleares parecem apontar na direção de resultados inconclusivos em relação a *todas as* propriedades constituírem um parâmetro. No entanto, uma outra possibilidade, essa bastante plausível e digna de menção, é que as estruturas são aprendidas individualmente na L2. Se esse for o caso, as estruturas são aprendidas individualmente e cada uma a seu tempo em L2, diferentemente do que ocorre em L1, onde há instantaneidade. Assumindo essa hipótese, é possível sugerir que as propriedades estudadas naquele trabalho fazem sim parte do mesmo parâmetro, já que não ocorrem em PB, onde o valor do parâmetro relevante é marcado negativamente. O fato de as estruturas estudadas não ocorrerem em Português Brasileiro (PB) serve de reforço à hipótese de que fazem parte de um *cluster* e estão ligadas à marcação positiva do PC. O trabalho de Marcelino oferece contra-evidência ao aparecimento instantâneo de todas as estruturas em L2. Isso parece apontar para o fato de que em aquisição de L2, as estruturas de um dado *cluster* não aparecem de forma instantânea, como se espera em L1, mas talvez sejam agrupadas posteriormente. Marcelino conclui sua análise defendendo que as propriedades apresentadas constituem o *cluster* atrelado à marcação positiva do PC com base na inexistência das propriedades relevantes em PB. O fato de as estruturas não aparecerem instantaneamente em L2 seria obviamente, uma limitação do desenvolvimento da interlíngua. Importante lembrar, que os sujeitos avançados do estudo de Marcelino possuíam elevado nível de competência comunicativa em L2, devido a constante exposição à língua-alvo, através de leitura, contato com falantes nativos, viagens e vivência no exterior. Nesses contextos, a exposição à língua é o fator principal, não a instrução.

3.2. Considerações sobre as propriedades linguísticas e o bilíngue consecutivo de infância

O estudo de Marcelino (2007) aponta para uma questão importante no desenvolvimento de uma L2: a possibilidade da apreensão de estruturas

linguísticas por bilíngues consecutivos sem que essas tenham sido formalmente apresentadas²².

Um estudo semelhante com bilíngues consecutivos de infância seria importante para se investigar se há uma vantagem em relação à possibilidade de uma aquisição diferenciada das estruturas linguísticas ligadas a uma propriedade (parâmetro) da língua. A criança exposta desde cedo à L2 deveria ter a vantagem da exposição à língua, sem o enfoque de instrução e evidência negativa. É em um contexto assim que as propriedades da língua se desenvolvem, pois não há o aprendizado via regras ainda, mas apenas o desenvolvimento linguístico da L2 da criança. A investigação principal giraria em torno da questão do desenvolvimento de uma gramática mais "completa", ou a antecipação do alcance de todas as estruturas de um referido *cluster*, o que hoje sabemos, através de estudos e dados empíricos, não parece acontecer com bilíngues consecutivos.

Uma outra questão surge como conseqüência da especificidade dos dados linguísticos aos quais a criança teria que ser exposta a fim de ter a possibilidade de alcançar a aquisição de um *cluster* mais completo: qual seria a fonte dos dados linguísticos aos quais as crianças seriam expostas? A criança deveria ser exposta necessariamente a falantes nativos para que todas as propriedades pudessem fazer parte do *input* ao qual são expostas? Minha visão é a de que não há necessidade de exposição somente a falantes nativos, mas há, indubitavelmente, a necessidade de um planejamento linguístico acompanhando o planejamento escolar e de conteúdos. Há a necessidade de se observar o processo aquisicional da criança a fim de assegurar que as estruturas estão presentes no *input* oferecido ao aprendiz. A forma de se fazer isso é uma questão de ordem pedagógica e metodológica, mas a necessidade existe. Atualmente, várias escolas bilíngues acreditam que basta expor as crianças à língua para que a aquisição ocorra naturalmente. Enquanto isso pode ser verdadeiro na língua materna, em uma L2, as necessidades são bem diferentes. É incorreto achar que a aquisição de uma L2, mesmo em uma idade precoce, ocorre da mesma forma que a L1. A criança é comumente exposta ao inglês internacional conforme falado por brasileiros, contendo estruturas que refletem a influência do português na língua. É, portanto, necessário que a criança seja exposta a todas as gamas de propriedades presentes na língua conforme a língua-alvo prevê. E isso pode ser feito por um professor (nativo ou não) que desenvolva seu trabalho de ensino amparado e

²² Para um trabalho com enfoque na relação entre input e competência linguística final e função do feedback e correção em aquisição de segunda língua, ver Carroll (2001).

observante dos conteúdos linguísticos que oferecem à criança o input para que a possibilidade de um desenvolvimento de uma gramática completa e complexa exista.

Considerações finais

Neste trabalho me propus a elaborar uma reflexão do estatuto do bilinguismo no Brasil. Inicialmente, discuto brevemente a definição de bilinguismo, uma definição bastante questionável e refutável nos dias de hoje. A seguir caracterizo o que se entenderia por contexto de bilinguismo no Brasil, com considerações acerca das escolas e suas possibilidades, e coloco a escola bilíngue no lugar de desenvolvimento natural das escolas regulares. A escola bilíngue seria idealmente uma escola com uma visão de preparação do indivíduo para o mundo, o que de forma alguma poderia deixar de fora uma língua internacional, com funções e abrangências indiscutíveis como o inglês. A escola bilíngue ofereceria, assim, o “par de olhos do outro”, aumentando o campo de visão do indivíduo em desenvolvimento. Acredito também que a escola bilíngue, vista como o desenvolvimento natural das escolas modernas, deve encontrar o caminho do meio, abrangendo tanto os conteúdos escolares de forma adequada quanto a formação do indivíduo como cidadão.

Em seguida, incluo a visão linguística da aquisição, onde todo indivíduo é dotado de uma capacidade inerente de aquisição da linguagem que se torna o que chamamos de “língua materna”. A aquisição não se dá estrutura por estrutura, mas acontece com instantaneidade, uma possibilidade prevista dentro da teoria de Princípios e Parâmetros. Recorro a Marcelino (2007) e seu estudo sobre bilíngues consecutivos tardios para levantar a questão da instantaneidade em L2. O bilíngue formado pelas escolas bilíngues no Brasil é o que chamo neste trabalho de “bilíngue consecutivo de infância” e termino o trabalho com considerações sobre a instantaneidade de aquisição para esse bilíngue, diferentemente do tratado em Marcelino (2007). Enquanto ainda não há um estudo sobre a instantaneidade da aquisição em tais bilíngues, abordo a necessidade de um planejamento da exposição dos bilíngues consecutivos de infância às estruturas que caracterizariam um *cluster*, a fim de produzir um contexto ideal para que a aquisição se desenvolva. O contexto linguístico ideal para o desenvolvimento da língua, em uma instituição bilíngue, é tão importante quanto todo o planejamento pedagógico de uma escola, assim como uma variável é importante para a equação como um todo.

Lembro ainda que somente a criança é o sujeito de sua própria aprendizagem e desenvolvimento. Podemos elaborar uma equação aparentemente ideal para que algo se desenvolva, mas podemos apenas oferecer as condições ótimas de desenvolvimento, que ocorrerá, obviamente, alheio à vontade de professores e cuidadores. Isso não nos isenta, entretanto, da responsabilidade de oferecer a melhor equação de desenvolvimento, e observar como a criança “resolve” a equação e chega a seus próprios resultados.

Referências Bibliográficas

Bley-Vroman , R. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis* 20: 3-49, 1990.

Bloomfield, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

Carroll, S. E. *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins, 2001.

Chomsky, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

Myers-Scotton, C. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford Studies in Language Contact, Claredon Press, 1993.

Chomsky, N. *Lectures of Government and Binding*. Dordrecht. Forris, 1981.

De Houwer, A. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters. Bristol, 2009.

Fishman, J. A. et al. *Bilingualism in the Barrio*. Research Center for the Language Sciences, Indiana University, 1971.

Flory, E. V. *Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil: uma leitura a partir da teoria de equilíbrio e Jean Piaget*. Tese de doutorado. USP. São Paulo, SP, 2009.

Grosjean, F. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press. Cambridge, Mass, 1982.

Herschensohn, J. *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*. *Language Acquisition and Language Disorders* 21. Philadelphia: John Benjamins, 2000.

Hyams, N. *Language Acquisition and the Theory of Parameters*. Dordrecht: D. Reidel, 1986.

Jaeggli, O. *Topics in Romance syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.

Kato, M.A. A gramática do Letrado: questões para a teoria gramatical. In: M.S. Marques, E. Koller; Teixeira & A.S. Lemos. (Org.). *Ciências da Linguagem: 30 anos de investigação e ensino*. Braga: CEHUM (Universidade do Minho) , 2005.

Macnamara, J. The Bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues* 23: 59 – 77, 1966.

Marcelino, M. *O parâmetro de composição e a aquisição/aprendizagem de L2*. Tese de doutorado. Unicamp. Campinas, SP, 2007.

Megale, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista virtual de Estudos da Linguagem – reVEL*. Ano 3, n.5, 2005. [www.revelhp.cjb.net].

Moyer, A. *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition*. Second Language Acquisition. Clevedon, 2004.

Rizzi, L. *Issues in Italian Syntax*. Dordrecht: Foris, 1982.

Roeper, T. Universal Bilingualism. *Bilingualism: Language and Cognition* 2, 169 – 186, 1999.

Roeper, T. *The Prism of Grammar – How Child Language Illuminates Humanism*. Mass. MIT, 2007.

Snyder, W. *Language Acquisition and Language Variation: The Role of Morphology*. Doctoral Dissertation. MIT, 1995.

Schachter, J. Second language acquisition and its relationship with Universal Grammar. *Applied Linguistics* 9: 219-235, 1988.

Schachter, J. On the issue of completeness in second language acquisition. *Second Language Research* 6: 93-124, 1990.

Schwartz, B. & Sprouse, R. The use and abuse of linguistic theory in L2 acquisition research. In A. Juffs, T. Talpas, G. Mizera & B. Burt (eds.) *Proceedings of GASLA IV* (176 – 187). University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics. 2000a.

Schwartz, B. & Sprouse, R. When syntactic Theories evolve: Consequences for L2 acquisition research. In J. Archibald (ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (156 – 186). Oxford Blackwell. 2000b.

Snyder, W. & Stromswold, K. The structure and acquisition of English dative constructions. *Linguistic Inquiry* 28: 281 – 317, 1997.

Songbird, D. *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: LEA, 1999.

Spolsky, B. *Sociolinguistics*. Bristol: OUP, 1998.

Thiery, C. True bilingualism and second language learning. In D. Gerver and H. Sinaiko. ed. *Language interpretation and communication*. New York: Plenum Press, 1978.

Wei, L. (ed.) *The Bilingualism Reader*. London and New York: Routledge, 2000.

White, L. The Pro-drop parameter in adult second language acquisition. *Language Learning* 35: 47–62, 1985.

White, L. *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 1989.

White, L. Second language acquisition and Universal Grammar. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 121-133, 1990.

White, L. *Second language acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP, 2003.

Recebido em setembro de 2009
Aprovado em novembro de 2009