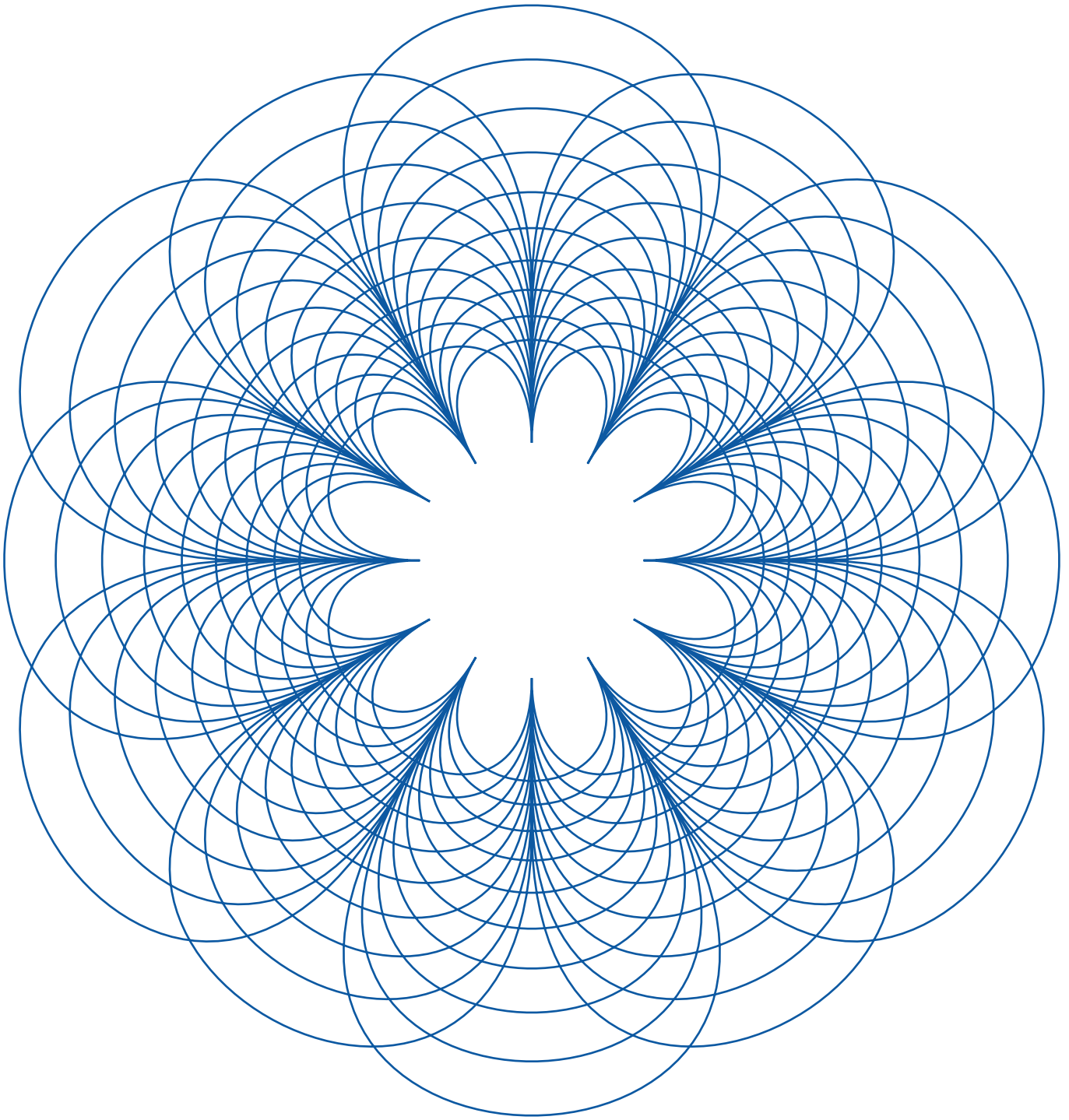


**PARA RAROS,
OS MONOLINGÜES**
Unha pequena introdución
ao bilingüismo

GUÍA
PRÁCTICA

Área de Normalización Lingüística
Universidade de Vigo



Para raros, os monolingües

Unha pequena introdución ao bilingüismo

GUÍA PRÁCTICA

Xoán Paulo Rodríguez Yáñez, Universidade de Vigo

xoanp@uvigo.gal

Área de Normalización Lingüística
UniversidadeVigo

© do texto, o autor

Edición: Universidade de Vigo, 2022

Deseño: Catro Ventos Editora

Impresión: Jadfel Artes Gráficas

ISBN: 978-84-123028-5-1

Depósito legal: VG 744-2021

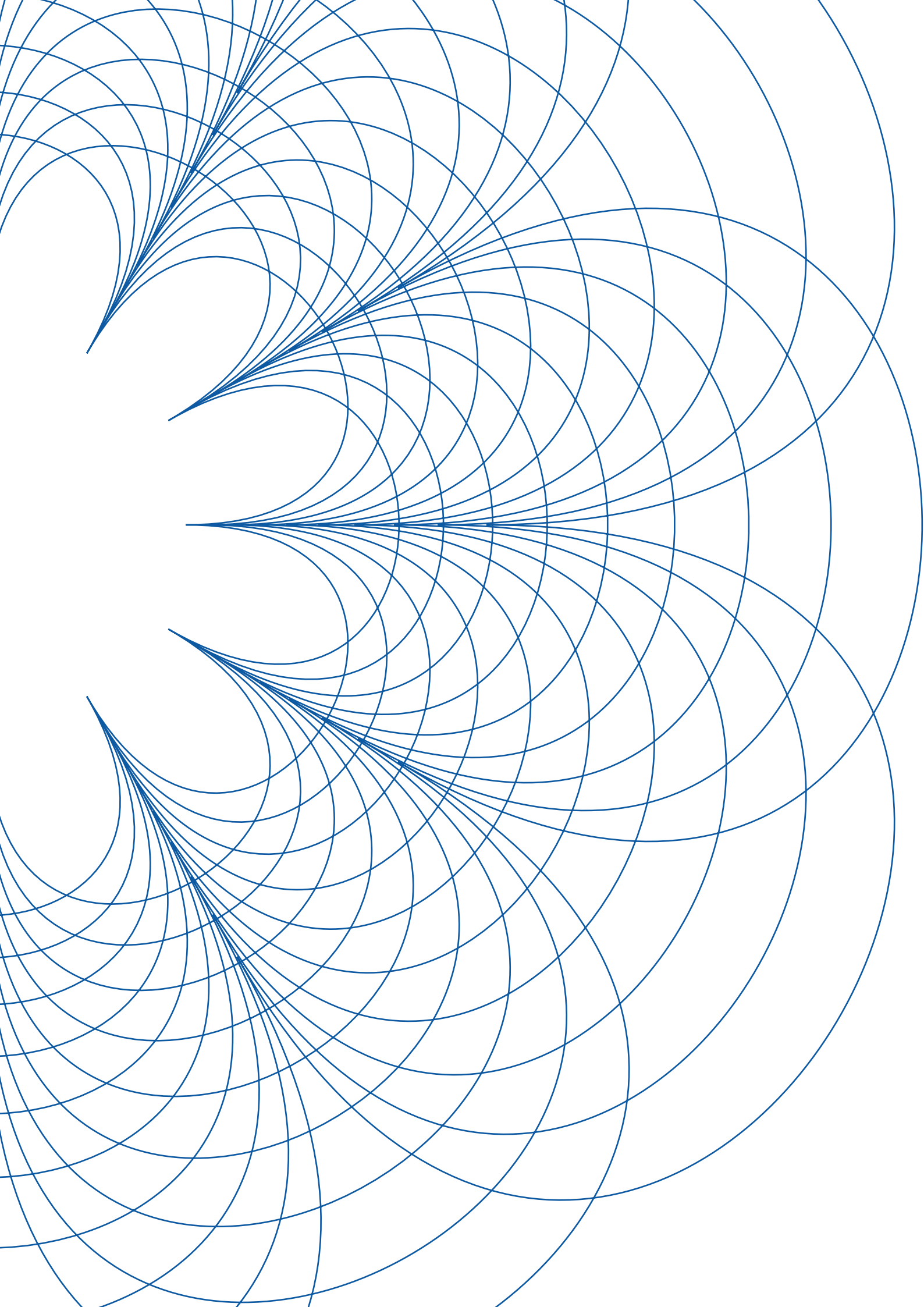
A María

Pra Marcelo

(E mais pra Miguel, Pablo e tamén Sabeliña)

Índice

Limiar.....	5
1. Introducción: para raros, os monolingües.....	7
2. Que podemos entender por bilingüismo?.....	11
2.1. A falacia do bilingüismo <i>pleno</i>	12
2.2. A falacia segundo a cal só serían bilingües os bilingües <i>equilibrados</i>	15
2.3. A falacia segundo a cal só serían bilingües os bilingües <i>sen acento</i>	16
2.4. A falacia segundo a cal a meirande parte dos bilingües «falan mal».....	19
2.5. A carga da proba.....	21
3. A identidade emocional dos bilingües	23
3.1. En que linguas soñas?	24
3.2. Linguas da escrita íntima	26
3.3. Linguas da expresión emocional profunda	27
3.4. Linguas da fala interior.....	30
3.5. Linguas da bebedela.....	31
3.6. Linguas das situacións de eiva emocional ou de gran fatiga.....	32
3.7. Linguas da fala con Deus.....	34
3.8. Linguas das reaccións fisiolóxico-instintivas	35
3.9. Linguas do cómputo numérico.....	36
3.10. Emocións, mundo mental e desenvolvemento cognitivo nos bilingües.....	37
4. Actividades didácticas	39
5. Glosario.....	51
6. Bibliografía.....	53



LIMIAR

De acordo cos seus estatutos, a Universidade de Vigo ten como un dos seus fins «contribuír ao progreso e ao benestar da sociedade mediante a produción, a transferencia e a aplicación do coñecemento, e a proxección social da súa actividade, con especial atención á realidade de Galicia, á súa cultura e á súa lingua» (artigo 2.4).

Desde a Área de Normalización Lingüística, como a unidade de traballo encargada de promover e darlle soporte técnico ao proceso de extensión do uso da lingua galega no ámbito docente, investigador, administrativo e de servizos, acreditamos firmemente na necesidade de promover a divulgación científica en lingua galega, tanto pola súa achega á dignificación do idioma coma pola relevancia que ten no necesario proceso normalizador, dentro da propia institución e no conxunto da sociedade actual.

A ciencia, en tanto que contribución humana determinante para mellorar as condicións de vida das persoas, constitúe unha fiestra clave para as linguas minoradas. Todos os desvelos que implica a divulgación científica teñen como finalidade afondar no elo que a universidade establece coa sociedade, a quen se debe. Por iso, tamén é responsabilidade das científicas e científicos axudar a protexer o patrimonio inmaterial que supón unha lingua en situación de vulnerabilidade.

Con estas guías prácticas pretendemos achegarnos a ese fin, pois están pensadas e deseñadas para usalas nos centros de educación secundaria de Galicia. Asemade, desexamos que sirvan para divulgar algúns dos resultados da investigación levada a cabo na Universidade de Vigo, en diversos ámbitos e áreas de coñecemento.

Queremos agradecer a axuda que a Unidade de Cultura Científica da Universidade de Vigo nos proporcionou coas súas suxestións e ideas, alén da eficaz comunicación cos grupos de investigación da Universidade de Vigo. E este agradecemento non podemos máis que estendelo ás persoas que forman parte dos grupos que elaboraron estas guías. Sen o seu traballo, entusiasmo, dedicación e paciencia, este proxecto, que agardamos que teña continuidade nos próximos anos, non tería sentido.

Fernando Ramallo
Director da Área de Normalización Lingüística
Universidade de Vigo

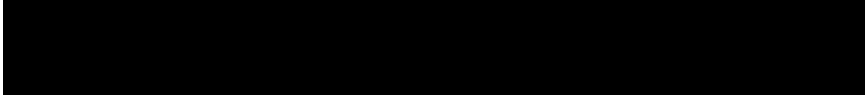


1. INTRODUCCIÓN: PARA RAROS, OS MONOLINGÜES

Mentres un servidor está a escribir isto, e mentres ti, lectora ou lector, estás a lelo, milleiros de persoas están falando moi preto de nós. O tecido de conversas así formado é de tal densidade que resultaría imposible gravalo ou retelo. Ese carácter evanescente da *fala espontánea* fai dela un gran lecer, sendo ademais ese tipo de fala o principal sustento da vida social.

Esas voces, de falantes de carne e óso, usan moi diversos xeitos de expresarse, e podemos afirmar que cada un de nós posúe un *estilo comunicativo persoal*, unhas preferencias expresivas (incluídas as xestuais e as posturais) que o caracterizan como suxeito; ademais, claro está, de practicar unha enorme cantidade de hábitos comunicativos que son propios da comunidade cultural na que nacemos ou na que vivimos.

Entre esas voces, probablemente podamos constatar (ao longo do moi amplo espectro que é a vida da xente) que se usan dúas linguas, galego e castelán, e en moi distintos graos segundo onde vivamos; e, mesmo, se afinamos o ouvido, algunhas linguas máis; ou xeitos tan descoñecidos para nós de usar galego ou castelán, que se cadra máis nos parecen case outra lingua. A *heteroxeneidade das falas* é, pois, unha constante nas linguas e nas culturas do mundo, e tamén para as persoas *monolingües*; pero esa heteroxeneidade acrecéntase cando os falantes posúen dúas ou máis de dúas linguas. A este fenómeno, maioritario no conxunto do mundo e que chamamos *bilingüismo*, consistente en que neste preciso momento en que les estas liñas estean tendo lugar milleiros de conversas en varias linguas ao noso redor, e nomeadamente en castelán e mais en galego, dedícase o presente libro.



Constatar que nunha soa vida podemos coñecer as visións que do mundo posúen diferentes culturas e diferentes linguas, e que podemos gozar delas, é sen dúbida unha fortuna. Somos afortunadas todas as persoas que vivimos nesa hibridación constante, nese de a cabalo cotián entre *mundos lingüísticos e culturais*. E o feito de, como galegas e galegos, participar ademais frecuentemente dunha terceira lingua (pois a emigración deu lugar a que nalgúns familias teñamos tres) non fai senón acrecentar esa sensación de vida arriquecida, mesmo de aventura intelectual máxima, beneficiándonos da flexibilidade cognitiva e verbal que é unha das beizóns do bilingüismo.

Fenómeno tan vello coma a propia historia humana, o bilingüismo é demograficamente maioritario no mundo, mentres que o monolingüismo é unha excepción, e por moito que desde Occidente a miúdo nos pareza o contrario (ou nolo teñan falsamente aprendido). *Para raros, os monolingües*, poderíamos pois dicir parafraseando o título da obra dun coñecido antropólogo. As sete mil linguas (e, xa que logo, sete mil culturas) vivas no mundo actual, para só cento noventa e cinco estados, permiten inferir que polo menos o setenta por cento da poboación mundial vive decote con dúas ou máis linguas, nas súas familias e parellas, coas amizades, na veciñanza, no traballo, na súa contorna cotiá; é normal, pois, a correspondente hibridación identitaria, lingüística e cultural que se deduce dese fenómeno, o bilingüismo, cuxa normalidade deriva do fortísimo *multilingüismo* que a escala terráquea caracteriza a civilización humana.

A meirande parte de nós non somos *políglotas* (é dicir, non coñecemos oito, nove ou máis linguas), pero si nos movemos na nosa vida diaria con dúas, tres, catro ou mesmo cinco linguas. Os investigadores teñen escrito que o cerebro humano posúe capacidade para dar cabida a dezaseis linguas enteiras, completas, cousa que supón unha masa enorme de información. Con isto o que se quere dicir non é que teñamos que ser como aquel funcionario da Unesco, un dos maiores políglotas coñecidos, falecido en 1989, capaz de traballar con máis de sesenta linguas de todo o mundo (falaba unha boa moza delas, escribía bastantes, se ben en moitas outras «só» tiña competencia lectora), senón máis ben que o noso cerebro está, como sabemos, amplamente infrautilizado. Xa que logo, resulta incomprendible que a *xestión do noso bilingüismo* (nas políticas educativas, na alfabetización, no uso do galego no ensino, nos plans de estudo das nosas facultades, na divulgación dos beneficios do bilingüismo entre as familias e o profesorado etc.) estea aínda tan atrasada como está, tan enlamada nos prexuízos e na ignorancia. Como tam pouco non se entende que, falantes que

somos de polo menos dúas linguas romances, o noso sistema educativo non estableza unha didáctica comparada e contrastiva dun bo feixe de linguas romances (portugués, francés e catalán, entre elas), como veñen facendo desde hai un século os países nórdicos coas linguas xermánicas da súa área. Existe, pois, un forte déficit intelectual e estratéxico no propio xeito de formular estas cuestións en Galicia e, sobre todo, na resistencia a expoñer con claridade o celme mesmo do problema: a vitalidade futura do galego dependerá tamén dunha axeitada e intelixente xestión do noso bilingüismo.

Felicítareime se este libro contribúe en algo á marabillosa tarefa pendente de poñer en valor o noso bilingüismo e, con el, a potenciar decididamente a lingua galega, arrombando os absurdos prexuízos que aínda nos aferrollan.



2. QUE PODEMOS ENTENDER POR BILINGÜISMO?

Entenderemos por *bilingüismo* o uso de dúas ou máis linguas na vida cotiá por parte dunha persoa ou dunha comunidade.

Con independencia do número de linguas de que se trate, seguiremos a utilizar o termo *bilingüismo* (e non outros, do tipo *trilingüismo*, *tetralingüismo* etc.), que xa que logo pode incluír tres, catro ou máis linguas. Tanto na definición que acabo de dar coma no uso do propio termo *bilingüismo*, seguiremos os especialistas máis autorizados neste eido de investigación (nomeadamente a François Grosjean, mais tamén a Aneta Pavlenko ou Suzanne Romaine; e, máis atrás no tempo, a William F. Mackey, Miquel Siguan ou Renzo Titone).

Adoptar unha noción ampla de bilingüismo permítenos algo esencial: abranguer os moi diferentes *tipos de bilingüismo* e de bilingües existentes, sen ter que desbotar algúns (ou moitos) deles. Fuximos así do punto de vista tradicional (enormemente restritivo e que predominou ata os anos setenta do pasado século) que pouco menos que

decretaba que só eran bilingües quen posuían unha alta competencia nesas linguas, competencia que ademais debía ser semellante entre as distintas linguas; de acordo con ese moi conservador (e, na práctica, clasista) punto de vista, só serían bilingües os falantes «cultos» (escritores, intelectuais, profesores), de xeito que a meirande parte dos falantes *de facto* bilingües quedaban excluídos de tal categoría, deslexitimados, e mesmo ridiculizados por «falar mal».

Sinalemos, pois, xa desde o comezo, que non existen dunha banda os supostos «auténticos» bilingües; doutra banda, quen supostamente só «chapurrean» linguas. O que si existen (e así se analiza na investigación dos últimos corenta anos) son moi distintos tipos de adquisición bilingüe, moi distintos tipos de aprendizaxe de linguas, moi distintos graos de competencia bilingüe, e mais moi distintos estilos de fala bilingüe.

Vexamos as catro falacias máis frecuentes e perniciosas sobre o bilingüismo.

2.1. A FALACIA DO BILINGÜISMO PLENO

A primeira crenza falaciosa é a que dá en soste que só serían bilingües os *bilingües plenos* ou coñecedores da totalidade desas linguas. Isto levaríanos a excluír a inmensa maioría da poboación do mundo (empezando por Galicia) que fala varias linguas.

Sucedede, ademais, que tampouco as persoas monolingües coñecen *toda* a súa lingua; unha falante monolingüe de Logroño que teña viñedos seica ha coñecer a xerga da crianza de viños, pero non saberá ren da dos comerciantes de tecidos nin dos estilos locais da fala de Córdoba. Nin sequera os profesionais da tradución ou da interpretación coñecen *totalmente* as súas linguas de traballo; os tradutores viven arrodeados de dicionarios; e os intérpretes documéntanse sobre o tema da conferencia na que van traballar, mesmo pedindo o texto íntegro por anticipado. Xa que logo, o *bilingüismo pleno* constitúe un caso extremo, moi infrecuente: o tipo menos frecuente de bilingüismo; de feito, a meirande parte de nós situámonos nalgún punto intermedio no que respecta ás competencias nas nosas linguas.

Dado que as *competencias lingüísticas básicas* son catro (oral pasiva, oral activa, escrita e lectora), na inmensa maioría das persoas bilingües esas competencias distribúense de xeitos non simétricos. É dicir, se cadra temos *competencia oral pasiva* abonda en tal lingua e gozamos escoitándollela falar a outros, pero non posuímos *competencia oral activa* nela, ou sexa, non somos quen de falala. De feito, o *bilingüismo receptivo*, que consiste en comprender cando nos falan (por exemplo, portugués) pero responder noutra lingua (por exemplo, en galego), é un dos tipos máis frecuentes de bilingüismo. E pon sobre o tapete o enorme lugar que a competencia pasiva (en linguas, variedades e formas de fala) ocupa no noso cerebro e na propia interacción social, tanto en bilingües coma en monolingües.

Por outro lado, se cadra posuímos competencia oral pasiva e tamén activa, pero non *competencia escrita* nin *competencia lectora*. De feito, na meirande parte dos bilingües, a aprendizaxe infantil da escrita e da lectura adoita levarse a cabo nunha soa lingua, sendo abondo escasa a *bialfabetización*, aínda que algunhas familias bilingües ou trilingües (e certas comunidades emigrantes) se esforzan en que seus fillos e fillas aprendan a escribir e

a ler tamén nas linguas familiares ou ancestrais. Engadamos algo que, lonxe de ser unha verdade de pé de banco, sérvenos para resituar historicamente esta cuestión: durante toda a historia, a xente foi analfabeta (salvante unha elite) e en todas as culturas do globo; obviamente, isto non lle impediu falar. Dito doutro xeito, as competencias escrita e lectora son secundarias respecto das competencias oral pasiva e oral activa (e por moito que innegablemente no mundo moderno teñan unha grande importancia); a proba é que *adquirir linguas* é adquirir destreza oral pasiva e activa, como fan espontaneamente todos os nenos e nenas do mundo, tanto de familias bilingües coma monolingües; en troques, a escrita e a lectura, propiamente *apréndense*, é dicir, precisan dun esforzo consciente, normalmente en contornas escolares.

Engadamos que con frecuencia somos quen de ler en tal lingua, pero non temos práctica escrita nela. Lemos en inglés, con maior ou menor competencia, ou noutras linguas, necesarias para os estudos ou para a nosa profesión, e que chamamos *linguas instrumentais*; mais se cadra non sabemos escribir en inglés ou facémolo con gran dificultade; ou temos seica linguas nas que simplemente nos gusta ler (francés, italiano,

portugués, xaponés etc.) e nas que se cadra algún día nos gustaría tamén acadar algo de competencia escrita e mesmo oral. Como imos vendo, pois, son posibles todas as combinacións entre as catro destrezas lingüísticas básicas, máis aínda se consideramos, ademais das *linguas patrimoniais* (galego e castelán), as *linguas estranxeiras*.

Grosjean insiste na *complementariedade funcional* das linguas dos bilingües, e como parte dunha dobre constatación: nin as nosas competencias lingüísticas fican estáticas ao longo da nosa vida (de aí que o chamado *bilingüismo incipiente* sexa un dos tipos posibles de bilingüismo, o de cantos estamos a aprender algunha nova lingua) nin tampouco fican estáticas as funcións que as nosas linguas desenvolven. Linguas e falas están, xa que logo, sometidas aos nosos avatares vitais, como saben moitos dos lectores e lectoras: cambios de país, rexión, cidade; cambios de parella, de panda de colegas ou de amizades; traslados por traballo (incluídos os traslados dun centro a outro, durante anos, no caso do profesorado); migración ou exilio; cambios na frecuencia das viaxes e das estadias noutros países; mesmo ás veces un simple cambio de barrio; todos estes elementos poden carrexar reestruturacións (mesmo moi fortes) no papel que ata ese momento xogaban as linguas do noso repertorio, de tal xeito que a lingua (ou variedade) que ata ese momento apenas usaba pase agora a ser a miña lingua habitual (mesmo para a nosa gran sorpresa), mentres que aqueloutra que falara decote durante anos pase agora a ser usada só nunhas poucas ocasións, por exemplo, cando nos vemos nas vacacións ou unha vez por semana nun club de carpintaría. Á súa vez, esa nova distribución seica volverá ser trastocada por un novo avatar. Entenderemos, así, que as nosas linguas vanse situando en distintos

planos de importancia segundo a nosa fase vital e que, xa que logo, as competencias lingüísticas en cada unha delas tamén se modifiquen co tempo, posto que tamén o fai a nosa práctica nelas.

A complementariedade funcional baséase, ademais, na tendencia universal, común a bilingües (nas linguas do seu repertorio) e a monolingües (nas variedades e nas falas que coñezan), consistente en que, se determinada lingua xa satisfai tal función, por exemplo, redactar documentos para o alumnado, facer exames, falar coa parella etc., a outra lingua tenderá a desenvolver outras funcións, pero non tanto esas que xa están cubertas. Así, un principio xeral de necesidade ou de economía comunicativa lévanos a non usar todas as linguas do noso repertorio para todas as funcións (aínda que algúns bilingües levemos a vida enteira levándolle abondo a contraria a este principio!). E, contrariamente ao que tantas veces se afirma, é precisamente a estabilidade desa distribución de funcións entre as linguas a que asegura que ese falante siga sendo bilingüe activo, xa que segue a necesitar varias linguas para segundo que función comunicativa. Estamos diante dunha constatación en extremo comprometida para o mantemento das linguas con menor prestixio ou poder: se cunha das linguas abondase para todas as funcións, por que había de facer tal falante o esforzo de manter activas as demais linguas?

En síntese, comprenderemos mellor agora que, se para tipificar os bilingües tivésemos que excluír a aqueles que non posúen as catro destrezas lingüísticas básicas, na práctica excluíríamos a case totalidade da poboación que vive con varias linguas. E máis absurdo sería aínda que tivésemos, ademais, que excluír os que non posúen unha competencia absoluta en cada unha das catro destrezas.

2.2. A FALACIA SEGUNDO A CAL SÓ SERÍAN BILINGÜES OS BILINGÜES *EQUILIBRADOS*

Se lle désemos pulo a este prexuízo, os «auténticos» bilingües serían os chamados *bilingües equilibrados* (ou *equilingües*), mentres que aqueloutros nos que predominase algunha das linguas non merecerían o mesmo recoñecemento.

Dado que en cada lingua distinguimos catro destrezas, é máis ca probable que nalgunha (ou varias) desas destrezas exista desemeianza entre as linguas. Por exemplo, se cadra teño máis costume de escribir en castelán ca en galego e, xa que logo, posúo (polo menos de momento) maior competencia, nesa destreza, en castelán; ou se cadra, de resultados de pasar o último curso lendo arreo en galego, agora leo mellor en galego ca en castelán. E ao mesmo tipo de proba podemos someter as competencias oral pasiva e oral activa. En síntese, coma no caso da falacia sobre o bilingüismo pleno, tamén estoutra falacia semella xerada pola falla de coñecemento sobre o que son as competencias reais dos fa-

lantes reais. De feito, na inmensa maioría das persoas bilingües, algunha das linguas é ou tende a ser dominante sobre a(s) outra(s). Á súa vez, esa dominancia estrutúrase en función do principio de complementariedade funcional ao que nos referimos máis arriba; de xeito que unha lingua dominante sobre as demais tenderá a desenvolver un maior número de funcións ou funcións especialmente relevantes para a *identidade emocional* do falante, como poden ser as *funcións gregarias* ou familiares (fronte a, por exemplo, as profesionais ou formais). Con todo, o contrario tamén adoita ser certo: cantas máis funcións vaia desenvolvendo unha lingua, máis posibilidades vai acadando de devir dominante.

Ademais, a dominancia dunha lingua pode verse modificada polos cambios nos avatares vitais (que como vimos poden levar consigo unha redistribución nas funcións) e ser substituída por outra lingua que ata agora non era dominante, pero na que acadamos, pola súa práctica constante, unha competencia moi salientable. Como ben coñecen os emigrantes ou expatriados, a arela de integración nunha sociedade de acollida é unha das maiores forzas na *motivación* para aprender unha nova lingua, mesmo desprazando linguas que un pensaba definitivamente dominantes. Así, os refuxiados que conseguen chegar a Alemaña aprenden axiña alemán abondo para seguir estudos ou exercer profesións que esixen tratar cos falantes nativos. Semella, pois, pouco realista que a propia noción de dominancia (dunha lingua sobre outra) só se refira ás competencias adquiridas du-

rante a nenez ou nos primeiros tramos vitais e descoide, en troques, a experiencia interaccional amoreada polas persoas no transcurso da súa vida.

Como sinala Grosjean, as linguas (e as variedades dialectais e as formas de fala) frecuentemente son, ao longo do curso vital, *esquecidas* ou, máis ben, desprazadas á memoria que podemos chamar *durminte*, co caso extremo dos xudeus superviventes do holocausto que decidiron «esquecer» o alemán. De igual xeito, as linguas son ás veces *rememoradas* ou recuperadas. Unha concepción dinámica da propia vida do individuo, inmerso como está nun fluxo de relacións sociais, elas mesmas dinámicas, exclúe o estatismo de competencias que o bilingüismo equilibrado demandaría e que, unha vez acadado, supostamente xa non se movería.

2.3. A FALACIA SEGUNDO A CAL SÓ SERÍAN BILINGÜES OS BILINGÜES SEN ACENTO

Trátase dun dos prexuízos máis comúns, segundo o cal só serían admitidos no «selecto» club dos bilingües quen falase cada unha das súas linguas sen rastro da fono-prosodia (que é o que chamamos popularmente «acento») dalgunha outra lingua, normalmente dalgunha das súas *linguas primeiras* (que, claro está, poden ser varias). Tal formulación é absurda; de feito, os bilingües tendemos a incorporar calquera nova lingua sobre a base fono-prosódica da nosa

lingua habitual. O profesor Louis-Jean Calvet di, atinadamente, que fala wolof en francés, chinés en francés, árabe en francés etc.; é dicir, cun marcado «acento» francés, cousa que non lle impide comunicarse cos falantes nativos dunha boa decena de linguas. Do mesmo xeito, os galegos adoitamos falar castelán sobre bases fonéticas e prosódicas maiormente galegas, ou sexa, propias do conxunto das falas de Galicia.

Haberá trinta e cinco anos, un servidor daba clases de francés en Lugo; o meu alumnado era adulto, salvante unha nena de oito anos. Pois ben, foi esta cativa a que, sen ter estudado francés nunca antes, logrou ao cabo dos meses a mellor fonética francesa da clase, e con moita diferenza respecto dos demais, que seguiron a pronunciar cunha fonética marcadamente galega ou castelá. Trátase dun caso doadamente observable polo profesorado de linguas, e tamén de linguas estranxeiras: o cerebro infantil asimila moitísimo máis facilmente ca o cerebro adulto as novas estruturas fonéticas, fonolóxicas e prosódicas. A este período de máxima flexibilidade neuronal e cognitiva chámase *período crítico*; adoitouse estipular que iría dos cero aos seis anos de vida, establecendo aquí unha especie de fronteira a partir da cal as conexións neuronais non utilizadas iríanse pechando e, polo tanto, iríanse limitando cada vez máis as posibilidades de inserir novos padróns fónicos e novas unidades fonolóxicas; de aí que se teña feito tanto fincapé en que ese período é óptimo para falarlles ás criaturas en varias linguas e que adquiran, así, unha máxima competencia bilingüe (e, no caso que nos ocupa, unha fono-prosodia máis preto da nativa). Hoxe sábese que a flexibilidade cognitiva continúa ata arredor dos doce anos, o que explica o caso que acabo de referir da miña alumna, de xeito que o chamado *bilingüismo sucesivo* infantil, é dicir, introducir unha segunda,

terceira ou cuarta lingua aos seis, sete ou oito anos, pode resultar sumamente produtivo, cousa que expande as posibilidades da *socialización bilingüe* (tanto familiar coma escolar). Por outro lado, unha mesma nena pode ser *bilingüe simultánea* en dúas linguas (por exemplo, porque lle falaren galego e castelán na casa), pero *bilingüe sucesiva* no que atangue a unha terceira ou cuarta lingua (aprendidas no colexio como linguas segundas). De feito, moitas das persoas bilingües son de tipo sucesivo, e en distintos períodos ao longo da súa vida, tamén na vida adulta ou na vellez; falarán, por exemplo, árabe con «acento» de aquí, ou limitaranse a unha competencia só gramatical (e non tanto oral) e a certo grao de competencia escrita e lectora.

Unha vez máis, excluír da categoría dos bilingües aos que falamos con «acento» doutra lingua levaríanos a ter que excluír a case totalidade da poboación mundial que usa varias linguas na súa vida cotiá.

O que si podemos afirmar é que o *bi-lingüismo precoz* (chamado tamén *natural* ou *adquirido*) é óptimo para que nenos e nenos desenvolvan en grao máximo as competencias orais en varias linguas; trátase, pois, dos casos nos que os cativos reciben estímulos simultáneos en polo menos dúas linguas desde os primeiros anos de vida (na *socialización primaria* ou familiar), posuíndo así dúas ou máis *linguas primeiras* ou *maternas*. Oponse ao *bi-lingüismo tardío* (tamén chamado *secundario* ou *aprendido*), no que as novas linguas introducidas (na *socialización secundaria*, normalmente na escola) xa non son linguas primeiras, senón propiamente *linguas segundas*.

Apuntemos que non todos os bilingüismos simultáneos son precoces; poden ser tardíos, como o caso do emigrante adulto que, en Suíza, aprende simultaneamente italiano e francés; ou o do refuxiado da guerra do norte de Etiopía, que fala tigríña e inglés e que, ao chegar a Cataluña, aprende catalán e castelán.

Volvamos agora sobre a cuestión dos «acentos». É posible falar sen «acento»? Resposta: non. O que chamamos «acento» é nin máis nin menos que o envoltorio (de natureza sonora) no que inserimos todo canto dicimos. Como acabamos de expoñer, facer convivir unha fono-prosodia adquirida espontaneamente cunha nova fono-prosodia aprendida é unha operación sumamente custosa para o cerebro humano, non sendo que a intentemos levar a

cabo grosso modo antes dos doce anos. En ausencia doutro fondo fono-prosódico, a nova lingua vai ser descargada nese envoltorio que posuímos desde a nenez. Aos poucos meses de idade xa somos moi sensibles ás curvas melódicas das persoas adultas e, progresivamente, aos contrastes sonoros básicos (e moito antes de comprender os significados), ata o punto de que, ao longo da nosa vida, toda nova lingua vai ser sempre engadida sobre ese fondo de substancia sonora primaria.

Non debemos pechar este apartado sen referirnos á condición nativa dos falantes. Ser *falante nativo* significa, antes ca nada, posuír unha competencia fono-prosódica máxima. É o caso dos monolingües e mais dos bilingües precoces; pero teñamos tamén en conta que, como vimos, abondos bilingües sucesivos na infancia adoitan acadar un moi bo nivel de competencia fono-prosódica. Non é o caso, porén, do resto dos aprendices de linguas. E se ben resulta explicable que no ensino de linguas adoptemos como modelo os falantes nativos (e moi especialmente a súa pronuncia), non por iso esperamos que os aprendices acaden semellante nivel. Por definición, un *falante non-nativo* non é nativo. Se o fose, seríalle doado acadar a chamada *competencia comunicativa*, que é precisamente aquela que, na práctica, é exclusiva das persoas nativas e que lles permite comunicarse espontaneamente nun número enorme de situacións sociais diferentes. Un aprendiz

dunha lingua segunda adoita adquirir certo grao de *competencia gramatical*, mais practicamente nada de competencia comunicativa (e menos aínda nunha aula); para isto terá que ir ao país no que se fala tal lingua e situarse en *inmersión cultural*, para así practicar, unha e outra vez, a fala cotiá rodeado de falantes nativos. Deste xeito, aínda

que o que máis nos chame a atención sexa que os bilingües adoitan falar con «acento» doutra lingua, en realidade o tal acento non é máis ca a parte máis visible (e neuro-cognitivamente explicable) dunha cuestión de moito maior alcance: a enorme diferenza entre a competencia (comunicativa) nativa e a non-nativa.

2.4. A FALACIA SEGUNDO A CAL A MEIRANDE PARTE DOS BILINGÜES «FALAN MAL»

Desde o punto de vista dos monolingües, a fala dos bilingües adoita ser a gota que reborda o vaso. Que estes digan cousas do tipo «non te vin pola escola, *ya me fijaré más* o vindeiro *jueves*» é para os monolingües a proba de que esa persoa «non sabe falar» ningunha das dúas linguas. Non obstante, sucede que o *estilo de fala espontáneo* da meirande parte dos bilingües do mundo (e entre calquera par ou trío de linguas) inclúe como motor expresivo esencial a *alternancia de linguas*, é dicir, pasar dunha lingua a outra dentro dunha mesma frase, quenda ou conversa; e inclúe tamén as chamadas *interferencias*, é dicir, pezas (léxicas ou gramaticais) historicamente procedentes dunha das linguas, pero que co tempo pasan a formar parte, de xeito indiferenciado, da fala corrente dos bilingües. En síntese, a *fala bi-*

lingüe é, en maior ou en menor grao (e por dicilo con palabras técnicas), pragmaticamente alternante e diacronicamente interferida. Claro está, este estilo de fala dáse de fociños non só coa fala monolingüe, senón tamén coa visión normativista (ou purista) das linguas, ata o punto de que resulta máis preciso afirmar que a visión normativista das linguas (que leva consigo un empobrecemento radical da propia natureza da comunicación humana) dáse de fociños, de feito, con calquera forma de fala espontánea, monolingüe ou bilingüe.

Ao estilo de fala bilingüe chamarémolo *bilingüismo coloquial* ou *estilo alternante de linguas*. Oponse, pois, ao que ten sido chamado *bilingüismo culto* ou *bilingüismo das elites*, que presupón (como xa dicimos, absurdamente) que os falantes deberían manter formalmente separadas as súas linguas.

Os falantes tiramos dos nosos recursos comunicativos e, dese xeito, conseguimos un *estilo de alta expresividade*. Se somos trilingües galego/castelán/francés, faremos alternancias do tipo «abuela, tú *rigólasteme*» (explotando o verbo francés *rigoler*, «falar en broma»); ou, botando man do inglés, «atopaches o *way*, *beibito*?». Tal dinamismo expresivo e conversacional é xerador das fortísimas complicidades grupais (locais, familiares, de parella, de grupo de amigos etc.) que forman o celme mesmo da vida social e que garanten nin máis nin menos ca a subsistencia das linguas como fala viva.

Hoxe sabemos que os falantes bilingües somos así quen de integrar as nosas linguas nun estilo de seu, que forma parte da *competencia comunicativa bilingüe*, e que os falantes que só utilizan as linguas con separación entre elas descoñecen. Deste xeito, é difícil para moitos de nós recoñecer *espontaneidade expresiva* no estilo dos neofalantes, posto que a autovixilancia lingüística que se impoñen, de feito, exclúea, de forma semellante ao que sucede cos falantes de linguas estranxeiras, máis preocupados por non cometer «erros» ca por expresarse.

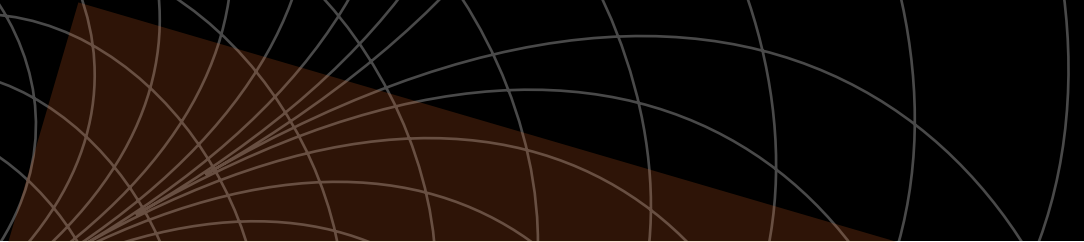
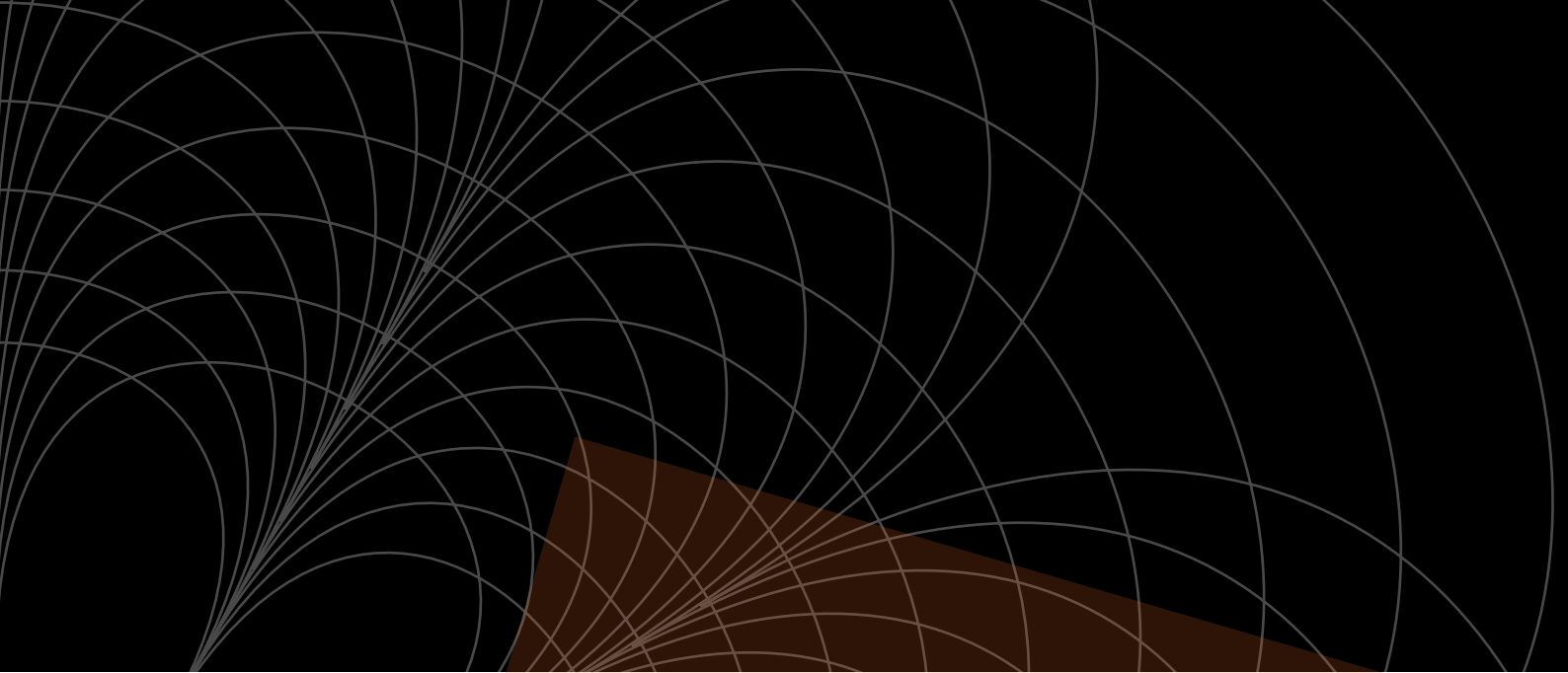
Moitas das alternancias de lingua son *emotivas* ou *expresivas*, e producímo-las: a) para intensificar a afectividade, como é o caso dos *suffixos apreciativos* nas falas de Galicia («¡cuidadiño, te vas a pillar las maniñas y los dediños!»), a miúdo integrados nos *apelativos amorosos* («mi *carrapucheiriño*», «beibiño», «*rulita*», «*rulitiña*»); b) para subliñar emocionalmente algo («coñézoa ben, *es muy buena persona*»), mesmo intensificándoo a través das formas ditongadas («é moi boa persoa, pero *buena buena*»); c) botando man de *fórmulas expresivas* que condensan o que queremos dicir, como é o caso dos refráns («non, se non me erguín tan cedo, xa sabes que *no por mucho madrugar amanece más temprano*»), das expresións feitas de gran forza intencional («¡qué le voy a prestar!, *érase boa!*»; «*madia leva* que te lleven en palmitas!»; «*manda carallo!*, ¿y no va el tío y me deja plantada?»), dos insultos e das imprecacións («¡oyes tú, *paspán*, deja eso!»), mesmo humorísticas («os vi el otro día, *que fillos de puta!*, ¡qué bien lo pasáis!»), ou alternando con verbas de sabor fortemente identitario ou local («tú me andas *toleando*», «déjate de *lerias*»).

A miúdo alternamos entre linguas para a *recreación de voces* e como parte dos *estilos narrativos* coloquiais. Trátase dun recurso co que escenificamos algo que nos pasou, *recreando* un diálogo coma se de novo estivese sucedendo diante dos que nos escoitan, de tal xeito que o falante fai, ao mesmo tempo, de narrador (ou comentarista), de personaxe (pois el ou ela tamén adoitou participar na conversa que agora recrea) e mais de interlocutor, ou mesmo de varios interlocutores diferentes, frecuentemente imitando as voces destes últimos ou mesmo caricaturizándoos. Tipicamente sería algo do tipo: «entón eu díxenlle “*ay rica, que te piensas tú eso*”; e vai ela e respóndeme “*pues rica lo serás tú, que yo...*”; e vai a amiga, que é unha lercha, esa é lercha perdida, e dime “*es que estamos hartas de ti*”; *me dice* “é que estamos fartas de ti, tía”; así, con dous pares dime eso, tío; *o sea, a mí que estoy más harta que que bueno*; pero espera que logo chegou o Ricardo e dille ela “a ver se controlas a túa colega, *que anda fuera del tiesto*”; *y dice el Ricardito, y dice* “anda tía, pasa de min”; e díxenlle eu “¿ves?, contéstouche o que mereces”; e ela arrufouse toda, púxose de pé e dixo “*que os den*”, e largou pitando».

Ou alternamos de lingua para emitir un *comentario retranqueiro* ou enxeñoso, para contar unha *anécdota humorística* ou un chiste, diferenciando así o momento humorístico ou retranqueiro do resto da conversa.

2.5. A CARGA DA PROBA

A causa última das catro falacias vistas é a crenza de que a carga da proba recae nos bilingües. Deste xeito, pídeselles que xustifiquen: a) por que non son «totalmente» bilingües, b) por que non teñen o mesmo grao de competencia en todas as súas linguas, c) por que falan «con acento», e mais d) por que se expresan de xeito «impuro», é dicir, con alternancias entre as linguas e con interferencias. En definitiva, pídeselles que xustifiquen por que son bilingües e non monolingües. É, non obstante, hora de que despracemos a carga da proba e comecemos a esixirlles aos monolingües que sexan eles os que xustifiquen a súa (tristeira e minoritaria) condición. Esta reversión do punto de vista (é dicir, que o bilingüismo sexa estudado en si mesmo, sen as anteolleiras da perspectiva monolingüe) constitúe o celme mesmo da investigación actual neste campo.



3. A IDENTIDADE EMOCIONAL DOS BILINGÜES

Dicía o poeta Xosé Bergamín que, se fose un obxecto, sería obxectivo, pero que dado que era un suxeito, era subxectivo. Nesta frase atopo unha axeitada (e divertida) síntese da cuestión que agora nos vai ocupar: os falantes, os seres humanos, somos sempre suxeitos (e non, por exemplo, representantes de categorías sociais). É dicir, as nosas emocións, sentimentos, xenreiras e querencias, ideas e teimas, a nosa experiencia da vida, tinguen as nosas palabras e a nosa relación coas demais persoas (e, por suposto, o noso pensamento!), e todo iso constitúe o contexto emocional, o fondo experiencial desde o que falamos. Unha das meirandes eivas que ten inducido no estudantado a concepción predominantemente gramatical das linguas é a de ver os seres humanos coma simples produtores de estruturas sintácticas, desvencellando as linguas non só da comunicación en si (que tamén), senón ademais do ser pensante e sentinte que somos cada un de nós. Neste sentido, o bilingüis-

mo actúa coma un revelador fantástico desta gran verdade, válida para monolingües e bilingües: no celme de cada falante e de cada comunidade cultural de falantes, sitúase a súa *identidade emocional*.

E digo «revelador fantástico» porque nos bilingües se produce unha intensa actividade cognitiva metalingüística, derivada do feito de posuír máis posibilidades expresivas ca os monolingües, posibilidades que, xa que logo, conducen a unha maior diversidade de niveis emocionais. Así, o estudo do valor emocional que teñen para cada un de nós (e para as nosas *comunidades de fala*) os usos das nosas linguas e variedades bota luz sobre a distribución interna que tales linguas e variedades posúen nos niveis profundos, íntimos, da nosa identidade.

Imos, pois, dicir algo sobre os comportamentos lingüísticos nos que mellor se manifesta a subxectividade do falante, a súa identidade emocional e sentimental.

Debemos advertir que, segundo mostra a investigación sobre bilingüismo e emocións, non existe unha relación fixa, nin moito menos determinista, entre unha suposta xerarquía das linguas do individuo e a expresión das súas emocións. É dicir, tal falante pode ter como lingua primeira o castelán e, con todo, no curso da súa vida, propender a expresar certas emocións ou sentimentos en galego. E viceversa. Os seres humanos modificamos o noso *vencello íntimo coas linguas* nas diferentes fases da nosa vida; deste xeito, unha rapaza de doce anos procedente dunha familia na que predomina o castelán, e que empeza a saír con amizades que falan sobre todo en galego (ou con alternancias de lingua), probablemente vai reestruturar parte do seu *vencello íntimo coas linguas* en función da *identidade conversacional* coa que se atopa nesa nova comunidade de fala, devindo progresivamente a expresividade en galego moito máis importante do que ata ese momento fora para ela.

Para abordar a identidade emocional dos bilingües, escollemos os dez aspectos seguintes e convidamos o público lector a matinar sobre eles no seu caso particular.

3.1. EN QUE LINGUAS SOÑAS?

Despois de ler libros en galego, soñas nesa lingua? Ou en castelán, despois de estalo a falar cun amigo ou amiga que só fala castelán? Houbo algún cambio na túa vida que propiciase cambios nas linguas en que soñas, por exemplo, unha viaxe?

Bastantes estudantes estranxeiros, cando veñen a Galicia, manifestan que ao cabo dun certo tempo de *inmersión cultural* (é dicir, pasar as vinte e catro horas de cada xornada no ambiente cultural de destino) e mais de *inmersión lingüística* (ou sexa, pasar gran parte do tempo falando, escoitando, lendo ou escribindo nunha lingua ou linguas que non adoitan activar con tal intensidade), empezan a soñar tamén nesa lingua ou linguas. Ademais, moitos deles relaciónanse entre si falando inglés como *lingua vehicular* principal, do que resulta que a súa actividade onírica tenda mesmo a incluír tal lingua. A miúdo maniféstanse sorprendidos de que, por primeira vez na súa vida (polo menos que sexan conscientes), soñan noutra lingua diferente da súa habitual; e sorpréndelles sobre todo porque ata ese momento consideraban que só a súa lingua primeira (ou primeiras, se posúen varias) aparecería nos seus soños, pero non unha lingua para eles estranxeira (lingua terceira ou cuarta) como o inglés, o castelán ou o galego.

Hai quen mesmo mostran unha disposición especial a soñar nesoutras linguas que emocionalmente se senten xa tan a gusto; é o caso dos que chamo os «forofos», os incondicionais de tal lingua ou de tal país ou cultura, que pasan mesmo a formar parte do seu proxecto de vida persoal.

Isto demostra que a nosa identidade emocional está sometida a viravoltas abondo radicais en determinados períodos da nosa vida, producidas por cambios de residencia, viaxes ou estadías en tal outro país, pola integración (sequera temporal) en novas redes de interacción social (novas pandas, novo traballo, novo estilo de vida —por exemplo, saír máis e coñecer máis xente; tratar por primeira vez con falantes do campo ou da cidade etc.—). Se as vivencias son intensas e exogrupais (é dicir, fóra dos nosos grupos habituais), pódese verificar un auténtico terremoto emocional, de tal xeito que aquela lingua (ou forma de fala) que ata ese momento só tiña para nós un interese académico pasa a ter, ademais, un valor persoal, emocional, vivencial. De feito, a *personalización* da aprendizaxe de linguas estranxeiras é un dos elementos máis apaixonantes da experiencia de moitos de nós coas linguas (ademais de ser un factor clave na motivación do aprendiz). Como tamén é apaixonante o tránsito que moitas e moitos de vós vivistes (ou estades a vivir!) ao facer amizades

en mundos culturais que ata ese momento foran alleos ao voso; por exemplo, ao facer amizades de familias emigrantes, ou que viven na aldea, ou ao saír cunha persoa que fala outra lingua.

A partir dese momento sentimos algo así como un incipiente *vencello persoal* con tal lingua. E a súa aparición nos sonhos (sequera baixo a forma de enunciados ou de pequenos fragmentos) é un poderoso indicio desa personalización.

En xeral, a experiencia nunha nova cultura produce transformacións nos niveis cognitivo, emocional e identitario. Certo que hai persoas máis permeables e outras máis refractarias a tales cambios; existen persoas *arelantes de alteridade*, mesmo desexosas dunha complexificación da súa identidade; como tamén as hai satisfeitas da identidade que ata ese momento coñeceron e que mesmo exhiben coma un padrón único. Estamos, pois, asumindo que o que chamamos *identidade* é algo que está coma se dixésemos *en obras*, e moi especialmente en certas fases cruciais da nosa vida. Para as persoas que posuímos desde nenos e nenas varias linguas e culturas, trátase dunha das constatacións máis rechamantes do que a Grosjean lle gusta chamar *experiencia bilingüe* do mundo (e como diferenza, mesmo radical, respecto dunha *experiencia monolingüe* do mundo).

3.2. LINGUAS DA ESCRITA ÍNTIMA

En que lingua ou linguas tomas notas cando escribes para ti, por exemplo, un diario persoal, poemas, cancións, contos etc.? E cando escribes mensaxes de texto ou cando chateas cos colegas ou coa parella? Sei que hoxe é raro, pero aínda hai xente que escribe cartas; de ser o caso, en que linguas o fas?

Unha vez máis, cada un deses usos particulares non ten por que ser cousa dunha soa lingua, con exclusión da outra. Con todo, tamén pode suceder que, para certas persoas, de feito si sexa un uso excluínate; por exemplo, escribir poesía só en galego ou levar un diario só en castelán. Como tamén pode suceder que nun mesmo diario persoal se usen ambas as linguas, ben en alternancia frecuente, ben coa tendencia a unha distribución máis ou menos específica por lingua; por exemplo, do tipo: galego máis ben para recrear diálogos e castelán máis ben para os comentarios da autora do diario.

Non é infrecuente que os diarios persoais estean escritos nunha lingua que os demais membros da familia non poidan ler, nunha *lingua secreta*, o que incrementa, ademais, o valor desa lingua como pracer privado e como ferramenta expresiva da vida persoal.

Mención á parte merece a poesía. Hai persoas que escriben poesía en varias linguas; non necesariamente nos mesmos períodos temporais, senón máis ben por períodos sucesivos, que poden ser de varios anos, mesmo de décadas (sendo así auténticas fases vitais, con

cadansúa lingua preferida), ou de só varias semanas ou meses (cambian-do de lingua cada pouco). Este último caso resulta especialmente interesante, pois o autor ou autora dispón de varios depósitos verbais (na memoria verbal do seu cerebro e, por extensión, na memoria experiencial con cada unha das súas linguas), de xeito que en tal período de varias semanas ou meses explota o depósito de tal lingua, ata que sente que vai quedando coma unha fonte con escaso caudal (e que é preciso deixar que volva encher) e pasa ao depósito doutra das súas linguas, que está cheo nese momento, ata que esta nova fonte vai esmorecendo co paso do tempo; acode, entón, de novo ao depósito anterior ou (se o poeta posúe tres linguas activas) ao depósito dunha terceira lingua, que vai explotar así mesmo durante un período. Trátase dun dos fenómenos máis extraordinarios dos escritores, escritoras ou poetas bilingües ou trilingües: a posibilidade de transvasar os azos creativos dunha fonte noutra e conseguir, así, o anovamento, a revitalización (cerebral, memorística, emocional) das fontes que, momentaneamente, deixamos atrás para beber delas outra volta moi pouco despois cando de novo inzan.

3.3. LINGUAS DA EXPRESIÓN EMOCIONAL PROFUNDA

Con *expresión emocional profunda* entenderemos as emisións verbais producidas en circunstancias de alta implicación persoal e anímica. Trátase, pois, de momentos nos que as nosas emocións entran en xogo de xeito intenso. Por exemplo, «comenenciuda, carallo!»; ou «¿me quieres?»; ou «tabas aí, churrusqueiritiño!»; ou «va te faire foutre!» (en francés, «vai tomar polo cú!»).

En que linguas adoitas *intercambiar confidencias* coas túas amizades máis persoais? Trátase dese tipo de *charlas íntimas* que só temos cunha ou dúas persoas. As mulleres adoitan formar o que se chama unha *diada* cunha amiga e a miúdo mantéñena durante moitos anos, compartindo só con ela as súas cousas máis privadas. Isto é máis infrecuente entre homes (son raras as diadas masculinas con intercambio real de charla íntima); con todo, non é raro que un home e unha muller constitúan unha diada deste tipo, como amigos especiais que descargan mutuamente as súas preocupacións.

As confidencias conteñen numerosas *queixas, ruxerruxes, fala sobre terceiras persoas*, así como auténticas *análises de conversas* (que tivemos coa nosa parella ou exparella, ou cunha amiga; ou que prevemos ter), conversas nas que estiveron en xogo os nosos sentimentos e nas que agora queremos que a nosa confidente nos axude a ver máis claro, analizándoas coa súa cooperación. De feito, os seres humanos (bilingües ou monolingües) pa-

samos a meirande parte da vida social ou tratando de ser comprendidos ou falando sobre terceiras persoas; deca-tarémonos, pois, da importancia que para cada un de nós posúen esas poucas amizades coas que podemos manter confidencias en profundidade.

Nas parellas amorosas adoitan ter lugar este tipo de charlas, aínda que varía moito o que cada cultura considera como aceptable a este respecto; nalgunhas delas os homes non deben laiarse. A vida de parella lévanos, pois, a reflexionar sobre a engaiolante cuestión das linguas da expresión do amor e dos sentimentos máis intensos.

A miúdo sucede que o amor entre bilingües, o «quérote», só se exprese nunha lingua e non na outra. Non é raro que unha persoa que se comunica decote en galego coa súa parella lle diga non obstante, «te quiero»; ou que á nosa parella de fala inglesa lle poida resultar pouco sincero ter que dicir «te quiero» e prefira «I love you», pero que ao mesmo tempo ela siga esperando que nós lle digamos o que é máis espontáneo en nós, e non un «I love you» recíproco. No caso galego/castelán, a diferenza é enorme: posposición pronominal («quérote») fronte á anteposición («te quiero»), de xeito que esa inversión pode actuar como factor inhibitorio. Así, non é raro atopar parellas nas que funciona un intercambio do tipo A: «quérote», B: «te quiero» (sendo A e B os membros da parella); e mesmo aínda que esa parella teña unha lingua única habitual, sexa galego ou castelán. De feito, unha vez establecidas na vida de parella, estas importantísimas *fórmulas* tenden a manterse nas linguas en que cadaquén adoite expresalas.

As *parellas interculturais* fornecen casos interesantísimos. Os europeos asistimos abraiados ao auténtico desgaste que a nós nos parece que sofre a expresión inglesa «I love you», sobre todo en boca de norteamericanos, pois adoitan utilizala como saúdo de despedida e de reencontro. Observemos, pois, que se alguén de nós sae cunha persoa dos Estados Unidos, se cadra non interpretará como totalmente sincero o «I love you» que a nosa parella

nos dirixa, posto que ela ten o costume de dicírllelo a familiares e a amizades; prodúcese así un *malentendido* tipicamente *intercultural* que me pode leva a pensar «non me quere abondo», posto que para min ese «I love you» fica descafeinado. Como vemos, as distintas culturas especializan de xeitos ben diferentes as fórmulas sentimentais, e o feito de que na parella os dous membros utilicen a mesma fórmula non quere dicir que lle estean conferindo as mesmas *intencións comunicativas*: o que para un pode ser indicio de compromiso extremo, para o outro pode selo de simple compromiso lizgairo, cousa tanto máis conflitiva canto maior sexa a *distancia intercultural* entre os membros da parella.

Ademais, sucede que, así como existen culturas altamente expresivas do amor e demais sentimentos, hainas tamén altamente restritivas. Un home finés seica non verbalizará practicamente nunca o seu amor pola parella (e por moito que dispoña dun «rakastan sinua» en finés); no caso de que a súa parella proceda dunha cultura verbalmente efusiva (por exemplo, a norteamericana ou as culturas do sur de Europa), esta botará de menos que o seu home lle diga que a quere, mentres que el tenderá a sentir que a súa parella é pesada, melindrosa ou insegura.

No entanto, se nesa parella se adopta como habitual unha terceira lingua (o inglés, o francés etc.), ese home antes tan austero doadamente expresará agora máis abertamente o seu amor, a través dun «I love you» ou dun «je t'aime», ata o punto de que non poucos falantes de *culturas lacónicas* (ou pouco falangueiras e pouco expresivas, como a finesa ou a xaponesa) senten que ao falar inglés ou francés (linguas de *culturas locuaces*) cambian de personalidade emocional. Tal impresión reaviva o vello debate sobre se os bilingües posúen varias *personalidades*, formulación que seguramente é absurda na medida en que a personalidade de cada un de nós integra os distintos compoñentes das súas vivencias nunha estrutura seica única. Con todo, o que obriga a reformular a cuestión é o feito de que as *premisas culturais* que transmitimos a través da pragmática profunda das linguas poden ser sentidas como diferentes en extremo polos falantes, de xeito que nos sintamos fantásticamente ben, ceibos e sinceros, verbalizando

un «je t'aime», pero só pasablemente ben dicindo «rakastan sinua». Isto é así porque a adquisición dunha lingua é, inevitablemente, a dun vastísimo sistema de valores subxacentes; entre outros, o grao de liberdade admisible para a expresión verbal amorosa. E se o bilingüe adquire, ou aprende, outra lingua, cun novo sistema de valores emocionais, poderá, de feito, optar entre varios niveis de expresividade (os que lle ofrecen as distintas linguas do seu repertorio), mesmo radicalmente distintos entre si, construindo moi diferentes *identidades conversacionais* nun caso ou outro. Non é de extrañar, pois, que falantes de culturas comparativamente menos expresivas manifesten que senten gran liberdade ao poder dicir «I love you» e, mesmo en xeral, ao falar inglés, e poder, por exemplo, contar chismes e falar sen cancelas moito máis do que o farían na súa lingua patrimonial. As cousas semellan indicar que cunha lingua e cultura novas tamén podemos aprender (polo menos parcialmente) un novo marco cognitivo-emocional e comportamental.

3.4. LINGUAS DA FALA INTERIOR

En que linguas pensamos? Tal pregunta excede as posibilidades explicativas deste pequeno libro, mais serve para achegarnos a outra que deriva dela: en que linguas artellamos ese fluxo de *pensamento verbal* que se manifesta externamente a través da fala *sotto voce*, do besbello do falante que fala de xeito un tanto audible cando está (ou pensa que está) a soas?

Cando usamos un pensamento netamente verbal é cando necesitamos aclarar algo, tomar unha decisión, ponderar pros e contras, ou memorizar algo; ou ben cando, no *pensamento rememorativo*, a nosa memoria recrea escenas sociais a través da lembranza de fragmentos de conversas, cousa que, de feito, tamén facemos no *pensamento anticipativo*, cando nos preparamos para un encontro futuro elaborando unha *conversa hipotética*, adestrándonos nela. Ata tal punto é así que, por veces, o falante axúdase a pensar falándose a si mesmo en voz alta, producindo esa fala besbellada, que tantas veces lle temos sentido á nosa avoa cando pensaba que estaba soa, ou que nós mesmos producimos cando estamos a cismar no noso cuarto. En que lingua (ou linguas) está a producir, esa persoa que coñece varias, ese tipo de *fala interior* é moi revelador sobre a súa identidade emocional e cognitiva, e sobre a distribución interna das súas linguas.

Moitos temos observado, abraiados, que, de moi nenos, os nosos fillos e fillas falaban sós no berce cando xa nos despediramos deles para durmir. O psicolingüista Lev Vigotski interesouse por

estas prácticas orais en tanto que manifestacións anticipatorias do uso plenamente social da fala e que o picariño leva a cabo cos seus xoguetes preferidos, aos que transforma en personaxes de pequenas escenas sociais, a miúdo transferindo escenas do día (da casa ou da gardaría). Tales prácticas verbais son espléndidas tanto para fortificar léxico e estruturas lingüísticas coma para adestrarse na nada doada interacción conversacional; pero, ademais, a fala interior verbalizada sérvelle ao pícaro para madurar o seu sistema cognitivo, solidificando o estreitísimo vencillo que na vida humana existe entre o noso ser social e o noso *ser de verbas*. A observación de en que lingua ou linguas fala a soas ese cativo ou cativa de dous ou tres anos, que está sendo socializado nunha contorna (familiar ou escolar) na que se falan varias linguas, cando está xogando antes de durmir, resulta de interese sumo, pois, para saber máis sobre a relación que o fluxo de pensamento dos bilingües posúe coa súa adquisición da fala e da capacidade interaccional.

Se estou fregando a louza e matinando sobre algo, uns poucos enunciados besbellados vanme permitir aguilloar a miña conciencia, obxectivándoos e podendo así calibrar mellor ese problema. Tales prácticas non adoitan ser un fluxo verbal continuo, senón só uns poucos enunciados aquí e alá, en puntos cume do fluxo do pensamento. Mesmo, a miúdo, os transeúntes observamos (na rúa ou no autobús) que tal persoa move os beizos, con lenes movementos e siseos que

son a parte emerxida do pensamento. Xa que logo, non só nos cativos de curta idade e en relación coa súa socialización e adquisición bilingües, senón tamén no caso dos adultos bilingües, a *fala sublingual* é un precioso instrumento na pescuda de como pensamos os falantes con varias linguas, dado que son moi raras as ocasións que nos vaian permitir detectar, externalizada, esa actividade mental que é o pensamento verbal.

3.5. LINGUAS DA BEBEDELA

Como estamos vendo, os tipos de fala que na pescuda sobre a identidade emocional nos interesan son eses nos que o ser íntimo do suxeito está nun primeiro plano, manifestándose. Na bebedela, os falantes reducimos o grao habitual de autocontrol, de xeito que mesmo as persoas tímidas semellan momentaneamente extrovertidas. Xa que logo, cando bebedes, en que falades?

Dado que todos fomos ou somos estudantes de linguas estranxeiras, estaremos de acordo en que adoitamos sentir vergoña á hora de intervir nas clases e falar nesa lingua diante dos demais. Nos primeiros anos da década dos setenta do século pasado, un profesor de idiomas propúñalles aos seus alumnos (na desenfadada California da época) que fumasen marihuana antes das clases, precisamente co obxecto de conseguir que, moito máis relaxados, falasen na lingua en cuestión, xa sen medo a facer o ridículo. No meu caso particular, lembro que a ocasión na que falei máis inglés da miña vida foi cando, despois

de cear no centro de Newcastle e tomar unha botella de viño, regresei en taxi ao campus; durante todo o traxecto, dunha media hora, non parei de falar co taxista, supostamente en inglés! Desde entón fiquei convencido do que tiña lido na literatura especializada: a *inhibición* (por motivos ambientais ou pola personalidade do estudante) na aprendizaxe dunha lingua segunda limita severamente os avances na competencia falada. Ademais de non ser doada de vencer (menos aínda na situación, coercitiva e ficticia, dunha aula de clase), conduce moitos aprendices á frustración e ao abandono.

3.6. LINGUAS DAS SITUACIÓNS DE EIVA EMOCIONAL OU DE GRAN FATIGA

En que linguas tocamos fondo? Na fala da depresión, o suxeito bilingüe tende a expresarse na lingua (ou variedade) que lle supoña un menor esforzo; séntese anímicamente tan baixo que mesmo falar fáiselle excesivo. Esa escolla constitúe, pois, un indicio poderoso da distribución interna que tal lingua posúe para el respecto das outras linguas do seu repertorio; sería a lingua ou a variedade de menor custo de acceso no seu almacén cerebral.

Nas situacións de gran tristura, nomeadamente pola perda dun ser querido, a expresión da dor máis fonda xúntase, nalgún punto da nosa psique, coa expresión da meirande emoción amorosa. Nas dúas situacións, o artificio queda minimizado, mesmo varrido. Neses absolutos experienciais falamos sobre todo nas linguas (ou variedades lingüísticas) nas que sentimos que podemos conferir un maior valor de verdade ao que dicimos. É digno, pois, de salientar que os bilingües adoitan ser conscientes (e a medida que a súa experiencia é maior en tal tipo de situacións) de que a comunicación con máxima implicación emocional en situacións de drama familiar non ten o mesmo valor nunha lingua ca noutra.

Vexamos agora os casos de fatiga física ou mental. Calquera que teña experimentado o moito que pode cansar estar o día enteiro falando nunha nova lingua nun país estranxeiro saberá que, ao rematar a longa xornada, devece-mos por non ter que falala máis; desexamos regresar a unha lingua doada, inmediatamente accesible para o noso cerebro, na que non teñamos que pensar como imos construír as frases nin se estamos a pronunciar axeitadamente; e chateamos ao serán nesa lingua da nosa socialización primaria que nos permite deixarnos levar, e que por suposto inclúe os recursos expresivos que decote utilizemos, entre eles, no seu caso, as *alternancias de lingua* (posto que o *estilo alternante de linguas* non supón un plus de enerxía mental, senón que é para moitos falantes un simple recurso espontáneo).

Se pensamos na cantidade de *situacións comunicativas* do día a día, tanto menores ou doadas (mercar pan; pedir a chave do noso cuarto), coma de dificultade mediana (asistir ás clases nese novo país; ir falar coa dona do piso), coma de dificultade maior (participar nunha conversa en estilo rápido de fala con colegas dese país), empezaremos a comprender en que consiste a *competencia comunicativa*: todo aquilo que saben facer, cunha espontaneidade envexable, os membros nativos desa cultura; eses milleiros de situacións comunicativas nas que os non-nativos non sabemos nin como comportarnos exactamente, nin que dicir, nin (frecuentemente) como dicilo. A imposibilidade, na práctica, de que un falante non-nativo deveña un falante nativo (de feito, unha contradición nos propios termos) amósanos a inmensa cantidade de cousas de que se compón a nosa socialización primaria, tanto en monolingües coma en bilingües; e, como corolario, a enormidade do que chamamos *cultura*. E tamén explica que o grao de *biculturalidade* sexa tan variable duns individuos bilingües a outros.

Nas *parellas interculturais* sucede con frecuencia que a comunicación se vexa exposta ao que chamarei «repartición desigual da fatiga comunicativa», porque un dos membros fale decote na lingua do outro (a quen polo tanto nada lle custa falala). Tal relación pode sufrir frecuentes atrancos comunicativos, dado que un dos membros terá que facer un esforzo maior, mesmo moito maior, ca o outro (sobre todo nos temibles momentos de baixón de fin de xornada!). Por este motivo existen parellas nas que cadaquén fala na lingua máis cómoda para el, sempre, claro está, que a outra persoa posúa competencia oral pasiva abonda, é dicir, que comprenda cando lle falan. É esta última unha distribución abondo frecuente nas parellas interculturais campo/cidade en Galicia.

3.7. LINGUAS DA FALA CON DEUS

Por moito que, como membros de culturas fortemente desacralizadas, poida sorprendernos que haxa persoas que aínda se dirixen a Deus ou aos santos, ben rezándolles, ben con algún tipo de fala interior, ou mesmo escribindo oracións inventadas (que son auténticas formas de escrita íntima), o certo é que falarlle ao sagrado é unha práctica humana que se perde na noite dos tempos. No caso dos bilingües, o alto valor emocional que agocha sérvenos (canda o resto de compoñentes da identidade emocional) para calibrar máis sutilmente o lugar das distintas linguas na nosa vida íntima.

Con frecuencia, aprendemos oracións de memoria (O Noso Pai, O Credo, A Salve) nunha lingua determinada; en Galicia, normalmente en castelán; de xeito que tales pezas memorizadas son recitadas (sexa en voz alta, sexa en silencio, sexa besbelladas como sentimos que fan a miúdo as persoas maiores nas igrexas) na lingua na que foron aprendidas. Isto adoita suceder coas oracións que foron aprendidas coma textos e que están amoreadas no noso cerebro canda outras pezas memorizadas (poemas, letras de cancións, citas literarias, fragmentos que temos chapado para exames etc.), de xeito que, cando botamos man desa peza, esta desprégase automaticamente na lingua na que foi aprendida.

Aos falantes practicantes adoita sucederlles que, unha vez que recitaron a súa oración, póñense a falar con Deus, coa Virxe ou co santo preferido, dun xeito moito máis directo e persoal, pregándolle que vele pola familia e pola alma dos finados. É frecuente que esta segunda parte estea na lingua de maior

carga emotiva, que no caso dos galegofalantes habituais tenderá a ser o galego, cousa que contrasta fortemente coa súa oración previa en castelán.

Dáse tamén o caso de persoas, case sempre de idade, que escriben oracións inventadas. Miña avoa materna facíao en castelán (mesmo se decote falaba galego), coido que tendo como modelo as oracións e os textos que lía nas publicacións das testemuñas de Xehová, que a visitaban na casa.

Teñamos en conta que falar coa divindade (representada mentalmente baixo as formas culturais de Deus, dos santos ou das virxes) constitúe un caso de *desdobramento de voces*, é dicir, de desdobramento da propia conciencia, pensando que existe un receptor ou receptora que nos escoita e que mesmo nos pode responder ou confortar.

3.8. LINGUAS DAS REACCIÓNS FISIOLÓXICO-INSTINTIVAS

Que un alemán responda cun «Awa!» cando sente unha pinchadela, unha francesa poida facelo cun «Aïe!», e unha galega ou un italiano cun «Ai!»; ou que cando un obxecto está a piques de caer ao chan e intenta collelo, un francés poida exclamar «Hépla!», mentres que unha galega seica diría «Ui!», amosan un feito de sumo interese: as nosas reaccións verbais máis instintivas (á dor, ao pracer, a un susto etc.) están peneiradas polo sistema fonético-fonolóxico das linguas da nosa socialización primaria. Dito doutro xeito, emisións aparentemente tan primitivas coma estas son tamén adquiridas baixo formas culturalmente específicas, mesmo se nelas detectamos segmentos universais, como a presenza da vogal [a] (a máis aberta e audible) na reacción á dor nas linguas do mundo; tamén nestes casos a base universal «Ah!» devén, culturalmente (e xa na socialización primaria), en alemán «Awa!», en francés máis ben «Aïe!» etc.

Quere isto dicir que, se eu fose alemán, queixaríame emitindo un «Awa!», e que, mesmo aínda que tivese unha alta competencia noutra lingua, moi probablemente seguiría reaccionando cun «Awa!». En efecto, este tipo de elemen-

tos (pertencentes ao nivel que chamamos *paraverbal*) adoitan escapar ao noso control consciente. Coa mesma, son indicios moi significativos dos estratos máis fondos da distribución interna das linguas nos bilingües.

Algo parecido sucede coas *onomatopeas* ou imitacións sonoras dos ruídos naturais (o trono, o zoar do vento), dos berros dos animais (o ornear dun burro, un ladrido), dos sons humanos (o riso, a tose) ou dos ruídos producidos por obxectos (un tren, un timbre). Estas imitacións poden semellar obvias, pero en realidade tamén son fundamente culturais; de xeito que mentres o ouvido dunha francesa interpreta o canto do galo máis ben como «cocorico», nós intepretámolo como «quiquiriquí»; no caso dunha pita, a francesa vaina percibir (e, polo tanto, imitar) como un «cot cot cot codèt», co retrouso da pita representado polo «codèt», mentres que para nós vén sendo un «cooo co co cooo». Como queira que as onomatopeas son moi numerosas e a súa adquisición está vencellada ás vivencias culturais da nenez, comprendemos a gran dificultade que un falante non-nativo vai ter para acadar unha *competencia paraverbal* nativa.

3.9. LINGUAS DO CÓMPUTO NUMÉRICO

Non é infrecuente que, aínda que esteamos a falar nunha lingua, usemos outra diferente para contar ou, máis a miúdo, para botar contas. As catro regras tradicionais (sumar, restar, multiplicar e dividir) foron aprendidas por moitos falantes en épocas nas que a escolarización era rudimentaria e só en castelán. Mesmo pode ser hoxe o caso das nenas e nenos que as aprenden en castelán aínda que a súa lingua principal de socialización familiar sexa o galego (cosa que é un indicio das eivas do sistema educativo para darlle continuidade á transmisión familiar desta lingua). As operacións matemáticas adoitan estar inseridas no noso almacén mental como táboas memorísticas (de multiplicar etc.) na mesma lingua en que as aprendemos, e así tendemos a aplicalas cando as verbalicemos ou cando botemos contas mentalmente.

Antes (cando non se usaban calculadoras) era doadamente observable que a tendeira que falaba connosco en galego, seica alternaba ao castelán cando botaba as contas en voz alta ou besbellando, facendo unha especie de paréntese matemática na que se illaba do ruído ambiente. E non era infrecuente que, despois de rematar a conta, a vendedora nos cantese o prezo en galego, dirixíndose de novo a nós.

Nas secuencias de cómputo numérico, cando os vendedores dos mercados ou das feiras contan castañas ou noces a presadas de a seis ou de a dez, ou mazás

do país por medias ducias ou de unha en unha, podemos de feito atopar alternancias de lingua por secuencias rítmicas (do galego ao castelán ou do castelán ao galego), nas que o cambio de lingua servelle ao vendedor para reactivar a atención e non perder a conta.

Fariña doutro costal é cando nos vemos obrigados a memorizar ou a copiar un número que alguén nos dita nunha lingua na que temos competencia abonda, pero non abonda práctica no procesamento rápido da expresión numérica. Mesmo se cunha competencia axeitada en francés podemos comprender que o número de teléfono 834 789 976 cántase oralmente «huit cent trente-quatre, sept cent quatre-vingt-neuf, neuf cent soixante-seize», cosa diferente é ser capaces de facelo á mesma velocidade ca un falante que leva utilizando ese mesmo sistema de agrupación numérica (en especial o «quatre-vingts» e o «soixante-seize») toda a súa vida e como alternativa única. A ralentización (de décimas de segundo ou segundos enteiros) á que moitos receptores se ven obrigados para conseguir un procesamento e unha comprensión axeitados do número, pon frecuentemente a proba os bilingües e demostra ata que punto a expresión numérica de máxima velocidade, tanto para as operacións matemáticas coma para as agrupacións de cantidades ou números, pode estar fortemente vencellada a determinada lingua, e seica nun menor grao ás outras linguas do noso repertorio.

3.10. EMOCIÓNS, MUNDO MENTAL E DESENVOLVEMENTO COGNITIVO NOS BILINGÜES

Imos centrarnos agora nun dos moitos aspectos da adquisición lingüística bilingüe: a adquisición de pares léxicos en dúas linguas.

Na experiencia infantil dos bilingües, existe un certo número de dobretes léxicos (do tipo *can* / *perro*) que son adquiridos en contextos experienciais diferenciados; por exemplo, a verba *can* adquirida tendo como referente o can da aldea, que anda por alí ceibo, que dorme fóra, vixía a casa, ládralle a quen se achega etc.; e a verba *perro* adquirida máis ben tendo como referente os cans de cidade, que viven nos pisos, hai que sacar pasear, dormen dentro etc. É dicir, neste tipo de pares léxicos, cada palabra adquirese asociada con cadanseu feixe de trazos semánticos, derivando esas diferenzas da experiencia directa do cativo co mundo. Cantos máis pares deste tipo posúa un falante, diremos que máis *coordenado* será o seu bilingüismo. Con todo, mesmo os bilingües con moitos pares coordinados posuirán tamén pares do tipo *composto*, é dicir, pares nos que as dúas palabras remitan a unha mesma experiencia do mundo. Subliñemos que cantos máis pares de tipo coordinado posúa un bilingüe, máis *bicultural* vai ser; por exemplo, terá unha experiencia máis rica dos dous *mundos culturais* rural e urbano.

Se nos esforzamos en pescudar na nosa experiencia adquisitiva, todos pode-

mos atopar pares semellantes. Arredor dos catro anos preguntáralle a meu avó se a palabra *miñoca* (que eran as que eu cazaba na horta e vivían na terra ou debaixo do cepo de partir a leña) e a palabra *lombriz* (adquirida na escola) eran o mesmo; lembro a *conversa metalingüística* que tiveramos no patio da casa (onde estaba o cepo da leña) na que eu descubrira, abraiado, que si. E gardo memoria moi aguda daquel intre revelador de que unha mesma cousa podía chamarse de xeitos diferentes!

Exemplos deste tipo fornecen varias claves distintivas, específicas do desenvolvemento emocional e cognitivo do bilingüe fronte ao monolingüe: o neno ou nena bilingüe aprende, moi cedo, que os nomes das cousas son *arbitrarios*, é dicir, adquire precozmente (antes ca as criaturas monolingües) a experiencia de que un mesmo referente pode ser denominado de formas diferentes. A conciencia de tal feito posúe enormes implicacións cognitivas: dende moi cedo, o cerebro do neno ou nena bilingüe desvencella, pois, a natureza das cousas do xeito en que son nomeadas; como consecuencia, aprende que as verbas poden ser utilizadas de xeito autónomo respecto do mundo en si.

De aí que se teñan sinalado na literatura especializada, como moi características dos bilingües (e por contraste cos monolingües) os trazos seguintes: unha *maior creatividade verbal* (o bilingüe aprende a manipular precozmente as verbas de xeitos novos e con orixinalidade asociativa), *maior flexibilidade verbal* (posto que as súas posibilidades de escolla expresiva ou denominativa son máis), *maior capacidade analítica* (posto que pode atopar, máis doadamente ca os monolingües, ángulos alternativos para explicar un mes-

mo fenómeno), incluíndo un acusado *pensamento de tipo diverxente* (é dicir, explicarse as cousas fóra das canles trilladas, de xeitos novos e mesmo novos por enteiro), e mais unha *maior capacidade de discriminación entre estímulos* (cousa que lle permite acadar unha alta concentración, por exemplo, en situacións de ruído ambiente), acostumado como está o seu cerebro a escoller entre varias linguas para falar e mais a atender simultaneamente as diversas linguas da súa contorna cotiá.

4. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

Aspectos comúns a todas as actividades:

Obxectivos

1. Desenvolver os dotes de observación.
2. Estimular a curiosidade por como fala a xente.
3. Fixarse na importancia que os estilos de fala espontáneos (bilingües e monolingües) posúen na nosa vida.
4. Desbotar o prexuízo segundo o cal as linguas serían (só ou principalmente) as variedades normativas.
5. Desbotar o prexuízo segundo o cal alternar entre linguas sería «falar mal».

Curso/idade

De 10 ou 12 anos a 18 anos.

Duración

Dúas ou tres clases.

Disciplinas implicadas

Todas as de linguas e as de ciencias sociais.

Avaliación

Por parte do profesor ou profesora e (no seu caso) por parte das compañeiras e compañeiros.

Outras actividades posibles

1. Elaborar un póster e penduralo no corredor.
2. Redactar en grupo, coa axuda do profesor ou profesora, unha colaboración para o xornal do centro.
3. Colaborar con outros cursos para contrastar achados.

ACTIVIDADE 1. PREXUÍZOS SOBRE O BILINGÜISMO

Introdución	Os atrancos cos que aínda se atopa en Galicia unha axeitada <i>xestión do noso bilingüismo</i> (cosa fundamental para o futuro do galego) nacen dos prexuizos e do descoñecemento sobre este fenómeno. É, pois, indispensable educar as persoas en contra de tales prexuizos.
Tarefa	Detectar que prexuizos existen sobre o bilingüismo.
Obxectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar cales existen na túa familia e amizades, e mais entre o profesorado do teu centro. 2. Deseñar unha pequena enquisa sobre os prexuizos máis espallados. 3. Incluír na enquisa estes prexuizos, respecto dos cales as persoas enquisadas manifestarán o seu grao de acordo ou de desacordo: <ol style="list-style-type: none"> 1) aprender a falar en varias linguas á vez fai que se falen mal; 2) falarlles ás criaturas en varias linguas cáusalles trastornos na intelixencia e na personalidade; 3) aos bebés é mellor falarlles castelán; 4) os nenos e nenas pequenos deben aprender a ler e a escribir só a través do castelán; 5) os monolingües obteñen mellores resultados escolares ca os bilingües; 6) ter varias linguas (na casa, nun país, no sistema educativo) é unha anormalidade; 7) dicir cousas como «Onte choveu abondo pero <i>hoy ya no va a llover</i>» é falar mal; 8) só é bilingüe quen fala perfectamente dúas linguas; 9) falar unha lingua con acento doutra é falala mal; 10) as identidades mixtas non son normais. 4. Tomar conciencia (e axudar a outros a facelo) do carácter absurdo de todos e de cada un deses prexuizos, e das consecuencias negativas que deles se derivan (en particular para o galego).
Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación da tarefa polo profesor ou profesora. 2. División da clase en catro grupos. 3. Elaboración dunha enquisa en cada grupo. 4. Aplicación da enquisa. 5. Presentación dos resultados na clase. 6. Reflexión conxunta.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unha enquisa por cada grupo, engadíndolle á listaxe arriba dada outros prexuizos que cada grupo estime oportunos. 2. Aplicación da enquisa nas propias familias mediante pequenas entrevistas (anotando as respostas e as explicacións recibidas). 3. Aplicación da enquisa ao profesorado (mediante a súa entrega por escrito).
Fontes de información	Apartados 2 e 3.10 deste libro. Mitos sobre o bilingüismo: francoisgrosjean.ch/myths_fr.html

ACTIVIDADE 2. A TÚA IDENTIDADE EMOCIONAL E AS LINGUAS

Introdución	As persoas posuímos un vencello íntimo, subxectivo, coas falas, cos xeitos concretos de usar as linguas. A ese vencello (que impregna de emocións o noso sistema cognitivo) chamámoslle <i>identidade emocional</i> . Así, tales expresións concretas, tal palabra, tal acento, tal estilo de fala, suscitan en nós sentimentos e emocións. Pescudemos, pois, sobre a nosa <i>identidade emocional como bilingües</i> , servíndonos dos dez aspectos explicados no apartado 3.
Tarefa	Analiza a túa propia identidade emocional en relación co teu xeito de falar nas linguas que coñezas.
Obxectivos	<ol style="list-style-type: none">1. Repensar o vencello de cada un de nós coas linguas, non como «aplicadores» (supostamente obxectivos) de estruturas gramaticais, senón como <i>suxeitos que se expresan e se emocionan</i>, e que falan con <i>outros suxeitos que tamén se expresan e se emocionan</i>.2. Analizar a túa propia identidade emocional, fixándote nos dez elementos do apartado 3.
Etapas	<ol style="list-style-type: none">1. Presentación da actividade polo profesor ou profesora.2. Realización da tarefa (individualmente ou en grupo), por escrito, na casa.3. Presentación do traballo na aula.4. Comentarios e debate.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none">1. Reflexión sobre o propio xeito de falar e de expresarse.2. Redacción dun pequeno traballo.3. Presentación e debate.
Fontes de información	Apartado 3 deste libro. Tamén: anetapavlenko.com/blog.html

ACTIVIDADE 3. O ESTILO CONVERSACIONAL BILINGÜE: AS ALTERNANCIAS ENTRE LINGUAS

Introdución	Os bilingües adoitamos alternar entre linguas cando falamos espontaneamente: no recreo, cos e coas colegas, na casa á hora da sobremesa, coa parella, contando anécdotas, ou mesmo (sobre todo as amigas íntimas) analizando conversas que tivemos con alguén.
Tarefa	Describe e analiza as alternancias <i>expresivas</i> , de <i>recreación de voces</i> e mais <i>humorísticas</i> e <i>retranqueiras</i> que atopas en conversas espontáneas da túa contorna.
Obxectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar por que as persoas bilingües alternamos entre as linguas (e para eses tres tipos de alternancias). 2. Coñeces falantes <i>máis expresivos</i> ca outros? Como falan? 3. Coñeces persoas que contan cousas <i>recreando voces</i>? Explica como fan. 4. Hai na clase algún compañeiro ou compañeira especialmente <i>retranqueiro</i> ou algún gracioso oficial? (a miúdo hainos, de feito!). Como falan? 5. Reflexionar sobre o <i>valor identitario</i> do <i>estilo retranqueiro</i> (por exemplo, comparándoo con tipos de humor doutras culturas).
Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación da tarefa polo profesor ou profesora. 2. Formación dos equipos de traballo (por parellas ou en función dos grupos de colegas que xa existan na clase de xeito natural). 3. Pequena exploración encamiñada a detectar lugares nos que se poidan escoitar alternancias de lingua, fala con recreación de voces e mais falantes retranqueiros. 4. Anotación en detalle dos casos observados (e tan pronto como os escoitedes, para non esquecerlos!). 5. No seu caso, realización de gravacións co móbil. 6. Transcrición detallada dos fragmentos máis ricos. 7. Explicación na clase das alternancias atopadas. 8. Resposta ás cuestións formuladas.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación etnográfica da fala. 2. Anotación das alternancias observadas. 3. No seu caso, gravación co móbil (de poder ser, de xeito oculto). 4. Transcrición. 5. Pequena análise das alternancias de lingua.
Fontes de información	<p>Apartado 2.4 deste libro.</p> <p>Tamén:</p> <p>es.babbel.com/es/magazine/por-que-hacemos-code-switching</p> <p>youtube.com/watch?v=VpLQmys7-jw&ab_channel=TheLanguage%26LifeProject</p> <p>youtube.com/watch?v=7Na4UvRIhu4&ab_channel=Langfocus</p> <p>youtube.com/watch?v=QWwnV83nGzY&ab_channel=BBC-NewsMundo</p>

ACTIVIDADE 4. ESTILOS DE FALA E IDENTIDADES NA TÚA PANDA DE COLEGAS

<p>Introdución</p>	<p>Un grupo de amigas ou amigos é unha <i>comunidade de fala</i> moi particular, na que se tecen día a día complicidades de enorme importancia. A miúdo os seus <i>estilos de fala</i> son peculiares, sumándose neles trazos propios do <i>estilo de fala da xente nova</i> (con retrousos do tipo <i>en plan, mazo</i> etc.) e mais outros trazos propios de <i>identidades locais</i> (fronte a identidades máis xerais), como sucede coas falas de Ribadeo, da Costa da Morte, o <i>coruña</i> etc. Os membros do grupo mesmo a miúdo cruzan trazos de fala máis ben normativos con trazos estreitamente locais (gheada, seseo etc.) e mais adoitan alternar entre galego e castelán (ou con outras linguas). Xa que logo, as pandas de colegas transforman nun <i>estilo de alta expresividade</i> e gran <i>creatividades grupal</i> tanto o seu <i>bilingüismo</i> coma o seu <i>bidialectalismo</i> (no que incluímos as variedades locais ou comarcais, as variedades propias da xente nova e mais as variedades normativas).</p>
<p>Tarefa</p>	<p>Como construídes a vosa identidade (expresiva, conversacional) no voso grupo de colegas?</p>
<p>Obxectivos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar como falades na vosa panda de amigos e amigas. 2. Analizar se existen roles de «gracioso», de «retranqueira», de «reflexivo», de «pacificadora», de «líder», de «cotilla», de «amiga de todos», de «rabudo», de «rara» etc. Que é o máis característico de cada un deles? 3. Dar unha listaxe o máis ampla posible de cousas sobre as que adoitades falar (por exemplo, do profesorado, de amoríos, de rapazas ou rapaces, de deportes, videoxogos, series etc.). 4. Adoitades rexoubar? Discutides ou insultádesvos? Contades cousas recreando voces? Analizades conversas pasadas ou futuras? Como o facedes? 5. Facer unha listaxe de trazos prosódicos e fonéticos; léxicos, frasísticos e expresivos; alcumes; rituais de insultos; xeitos de saudarvos cando vos atopades; xeitos de despedirvos; xeitos peculiares de chamar as cousas; palabras e frases inventadas; xogos lingüísticos; xeitos peculiares de pronunciar determinadas frases; imitacións de voces (por exemplo, de profesores/as ou de coñecidos/as) que atopas na túa panda. 6. Observar en que linguas facedes todo o anterior (ou parte). Usades galego e castelán? Usades alternancias entre as linguas? Inserides palabras inglesas (ou doutras linguas)? Achegade exemplos concretos. 7. Observar se ti mesmo cambiaches de lingua habitual por entrar nunha nova panda (ou por un cambio de colegas). Se foi así, trata de analizar por que.

	<p>8. Reflexionar sobre as identidades lingüísticas locais (da vosa aldea, comarca, vila etc.) ou grupais (linguas ou variedades da propia historia familiar, mesmo incorporadas na emigración etc.) e o papel que poidan ter na vosa panda de amigos/as.</p>
Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación da tarefa polo profesor ou profesora. 2. Formación dos equipos de traballo, en función dos grupos naturais da clase. 3. Período de observación e toma de notas sobre as cuestións formuladas. 4. No seu caso, realización dunha ou de varias gravacións co móbil. 5. Presentación dos resultados na clase. 6. Reflexión colectiva na clase.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación etnográfica da fala. 2. Toma de notas. 3. No seu caso, gravación co móbil (de poder ser, de xeito oculto). 4. Resposta ás cuestións formuladas nos obxectivos.
Fontes de información	<p>Apartado 2.4 deste libro. O Coruña: Koruña, legado de Hércules youtube.com/watch?v=ln8F0ZEUcGE&ab_channel=Mandeo-Records Tamén: clarin.com/cultura/dou-kenai-ndeah-hablan-adolescentes-entenderlos_0_IsVqb3Bbb.html youtube.com/watch?v=D8r4wzH5S44&ab_channel=LiceoRado-miroTomicRomero</p>

ACTIVIDADE 5. FALA BILINGÜE E IDENTIDADES DE XÉNERO

<p>Introdución</p>	<p><i>Relembrar conversacións pasadas</i> e analízalas cunha amiga íntima (mesmo <i>intercambiando confidencias</i> ao mesmo tempo) é un costume moito máis feminino ca masculino. Ao contrario, as <i>competicións verbais</i> entre colegas, nas que se discute quen é mellor xogando ao fútbol, quen mocea máis ou quen sabe máis (de informática ou de calquera outra cousa), son un costume tipicamente masculino. Deste xeito, cando falamos podemos producir unha <i>identidade conversacional máis feminina</i> ou ben <i>máis masculina</i>. Imos explorar como as mulleres e os homes utilizadas as linguas (castelán, galego etc.) se cadra de xeitos un tanto diferentes, respectivamente nos vosos grupos de amigas e de amigos, cando estades producindo esas identidades marcadamente femininas ou marcadamente masculinas.</p>
<p>Tarefa</p>	<p>Analizar os usos de galego e de castelán (e mais doutras posibles linguas) cando as mulleres falades entre mulleres e cando os homes falades entre homes.</p>
<p>Obxectivos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar e analizar as identidades de xénero nas interaccións espontáneas. 2. Observar e analizar como falan as rapazas da clase entre si e como falan os rapaces da clase entre si. 3. Observar se as rapazas relembran conversas pasadas (mesmo moi recentes) e as analizan entre amigas; préstalles moita atención aos usos do galego e do castelán (e, no seu caso, doutras linguas) e ás alternancias de lingua de recreación de voces. 4. Observar se os rapaces compiten entre si, gabándose de ser os mellores en algo; fíxate especialmente nos usos de galego e de castelán (e, no seu caso, doutras linguas) e nas alternancias de lingua expresivas (para intensificar un argumento, persuadir, desprezar o/a contrincante, insultar etc.). 5. Cres que as rapazas se poñen de laretas máis a miúdo e máis tempo ca os rapaces? En que te baseas? 6. Dirías que tanto os rapaces coma as rapazas gozan igual cando falan entre si ou dirías que gozan máis elas? 7. Dirías que son igual de fachendosas, nos seus estilos de fala, as rapazas ca os rapaces? Por que? 8. Son igual de agresivas elas ca eles? En que te baseas? 9. Observar con atención como, posiblemente durante a presentación desta tarefa e mais (sobre todo) durante a exposición do traballo na clase polas rapazas e rapaces, vanse xerar <i>identidades de xénero</i> de xeito espontáneo e na propia aula, mesmo opóndose fortemente entre si rapaces e rapazas. Quen son máis belixerantes nesa especie de competición? Se tales comportamentos se producen na aula, como se manifestan?

Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación da tarefa pola profesora ou profesor. 2. Formación dos equipos de traballo, por xéneros, de xeito que as rapazas observen (e graven) como falan os rapaces cando falan entre eles; e que os rapaces observen (e graven) como falan as rapazas cando falan entre elas. 3. Traballo de campo de cada equipo. 4. Redacción en grupo por equipos. 5. Exposición na clase. 6. Discusión.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observación etnográfica da fala (recreo, cambios de clase, fin de semana etc.). 2. Toma de notas. 3. No seu caso, gravación co móbil (de poder ser, de xeito oculto). 4. Resposta ás cuestións formuladas nos obxectivos.
Fontes de información	<p>Apartado 2.4 deste libro. De Antonia Virginia Acuña Ferreira canal.uned.es/video/5a6f2e7cb1111fdf7d8b4585 revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/55312/50346 feminismos.ua.es/article/view/2014-n24-las-funciones-competitivas-del-humor-en-los-cotilleos-de-jovenes-veinteaneras De Deborah Tannen deborahannen.com/general-audience-articles</p>
Avaliación	<p>Buscar que as rapazas valoren o traballo dos rapaces e viceversa.</p>

ACTIVIDADE 6. EN QUE LINGUA(S) FAS AS BEIRAS?

Introdución	Facerlle as beiras a alguén é moi comprometido, posto que a nosa <i>imaxe</i> vaise ver exposta. Se a outra persoa nos rexeita, sentímonos mal. Se nos acepta, sentímonos ditosos. Cando existen dúas linguas nas que podemos comunicarnos, a escolla dunha delas (e non da outra) pode ser algo premeditado. «En cal lingua será mellor que lle entre a esta persoa?», preguntarámonos. Porque pode suceder que a escolla dunha lingua aumente as miñas posibilidades de éxito e que, en troques, a escolla da outra lingua as arruíne (mesmo xa de entrada).
Tarefa	Observar en que linguas moceades.
Obxectivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Averigua se ti ou os teus compañeiros e compañeiras tedes (ou non) unha lingua preferida para facer as beiras. 2. Aconsellácheslle algunha vez a alguén que mocease en tal lingua (e que evitase tal outra)? En caso afirmativo, por que? 3. Adoitas expresar o «quérote»? Exactamente como? (Dá todas as formas que uses). 4. Observaches algunha vez cambios na lingua habitual dunha parella? En caso afirmativo, como o explicas? 5. Existen diferenzas entre as linguas de amorío na cidade e no campo? Detalla tanto como poidas. 6. Se é posible, observa (e toma notas axiña!) como mocea a xente en bares, pubs ou discotecas (e mesmo no teu instituto!). 7. O estilo alternante galego/castelán (que posúe alta expresividade) pode ser frecuente tamén ao facer as beiras. Telo observado ti ou mesmo telo adoptado?
Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación da tarefa polo profesor ou profesora. 2. Período de reflexión (individual e mais en pequenos grupos) sobre os obxectivos. 3. Observación (e toma de notas) na túa contorna. 4. Presentación dos resultados na clase. 5. Reflexión colectiva sobre o valor de cada unha das linguas para mocear.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión introspectiva sobre a propia experiencia comunicativa. 2. Reflexión en grupo co obxectivo (coma sempre neste tipo de reflexión) de que as experiencias dos demais estimulen a lembranza do noso caso particular. 3. Toma de notas. 4. Resposta ás cuestións formuladas.
Fontes de información	Apartados 3.3 e 3.6 deste libro. Tamén: redenasa.tv/es/post/e-ti-como-ligas-en-galego/

ACTIVIDADE 7. BIDIALECTALISMO E IDENTIDADES LOCAIS

Introdución	<p>Para a preservación do galego como fala viva resulta esencial o <i>bidialectalismo</i>, ou sexa, que a variedade estándar saiba convivir coas falas locais e coas formas dialectais, posto que son estas <i>identidades locais</i> as que maiormente son aínda transmitidas dunha xeración a outra. Imos basearnos, pois, nestas dúas ideas: a) o esmigallamento dialectal do galego (debido ao espallamento da poboación en pequenos núcleos) é un factor que actúa a prol da súa <i>transmisión interxeracional</i> como lingua de <i>socialización primaria</i>; e b) o esborrallamento desas identidades locais sería negativo para a devandita transmisión. A noción de <i>prestixio encuberto</i> expresa o porqué do mantemento de formas de fala (ou linguas) que, malia estar mal vistas ou ser moi locais, son, non obstante, conservadas polos seus falantes contra vento e marea, precisamente porque mediante elas simbolizamos a nosa pertenza a un grupo concreto (o dos nados en tal vila, tal aldea, tal familia etc.). Imos tratar, pois, da cuestión crucial da <i>función identitaria</i> de moi alta complicidade (familiar, local, comarcal etc.) que as falas dialectais posúen e mais da súa forte carga emocional (por exemplo, a dunha fono-prosodia fronte a outra; a de formas do tipo <i>pantalós</i> fronte a <i>pantalóns</i>, <i>gracias</i> fronte a <i>grazas</i> etc.).</p>
Tarefa	Que papel teñen as variedades e as falas locais (ou <i>bidialectalismo</i>) na túa identidade?
Obxectivos	<ol style="list-style-type: none">1. Averigua en que medida a xente da túa aldea, vila, comarca ou barrio conserva vivos os trazos (fonéticos, prosódicos, morfolóxicos, sintácticos, léxicos e expresivos) propios desa contorna e que a diferencian doutras aldeas, comarcas ou vilas.2. Esa fala local recibe algún nome popular, do tipo <i>coruño</i> etc.?3. Observa se eses trazos están vivos no teu propio caso, na fala da túa casa e mais na dos teus amigos e amigas.4. Observa se «xogades» (sobre todo entre colegas) a combinar deliberadamente, nunha mesma frase ou conversa, formas locais (incluída a gheada e o seseo) con formas normativas (e tanto en galego coma en castelán), tirando expresividade dese cruzamento entre o local e o normativo.5. Que valor teñen as falas locais (e, en xeral, o <i>bidialectalismo</i>) na túa identidade?6. Que valor ten a variedade normativa do galego na túa identidade? É máis ou menos importante ca as falas e as variedades locais do galego?7. Existen falas locais (ou normativas!) que non atures, que detestes escoitar? Hai outras que che gusten en especial? Cales? (Lembra que os falantes somos suxeitos e que, polo tanto, falas e linguas suscitan en nós emocións, negativas e positivas!).

Etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Presentación da tarefa polo profesor ou profesora. 2. Coa axuda do profesor ou profesora, facer unha listaxe dos trazos característicos da fala da túa vila, comarca ou aldea. 3. Traballo de campo para observar en que medida están vivos eses trazos na rúa, na familia e nas amizades. 4. Observación do papel que tales trazos xogan nos vosos estilos de fala. 5. Presentación dos resultados na clase.
Metodoloxía de traballo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reflexión en grupo. 2. Observación etnográfica da fala. 3. Toma de notas (e posibles gravacións co móbil). 4. Resposta ás cuestións formuladas.
Fontes de información	<p>Falas galegas youtube.com/watch?v=BEAz3_YJ8fg&ab_channel=AnxoGonz%C3%A1lez</p> <p>Ourense: 3, 4, 5, 6 pasos para falar o galego de... Ourense youtube.com/watch?v=dO-bVZswtOc&ab_channel=FilgalportVigo</p> <p>Verín, Taboada e Lalín youtube.com/watch?v=i-KEh0GuEdM&ab_channel=FilgalportVigo</p> <p>Ribadeo: Eu digo... youtube.com/watch?v=aGjM_Js_nzg</p> <p>Rianxo: GHALEGHO youtube.com/watch?v=wdO26vpOjGI&ab_channel=NoeliaG%C3%B3mezCalvo</p> <p>Tomiño: En Tomiño, dise así youtube.com/watch?v=S_Z-ZovNJBu&ab_channel=21DCGemasSXPL</p>

5. GLOSARIO

Adquisición e aprendizaxe lingüísticas: o termo *adquisición lingüística* resérvase para as linguas transmitidas espontaneamente de proxenitores a fillos e fillas nos primeiros anos de vida, durante a *socialización familiar*. En troques, *aprendizaxe* úsase para as linguas introducidas na *socialización escolar*.

Alternancia de linguas: coñecido como *code-switching*, é o trazo máis característico do *estilo de fala bilingüe*. Consiste en cambiar de xeito espontáneo dunha lingua a outra nunha mesma frase, nunha mesma quenda de fala ou nunha mesma conversa. Constitúe un estilo de alta expresividade (pois introduce contrastes fortes): o *estilo alternante de linguas*. Arrequece e requinta as *identidades conversacionais* dos bilingües.

Biculturalidade: pertenza simultánea dunha persoa ou dunha comunidade a dous ou máis *mundos culturais*. Por exemplo, aos mundos culturais rural e urbano; ou á cultura francesa, á galega e mais á española.

Bidialectalismo: existencia nun mesmo falante ou comunidade de dúas ou máis variedades dunha mesma lingua. Entre elas, as variedades locais, dialectais, de idade, de xénero, profesionais, idiolectais (ou propias do estilo persoal), normativas etc.

Bilingual turn ou viraxe bilingüe: progresiva reversión do punto de vista dominante no mundo académico e institucional, que arrincou hai uns trinta anos e que supón deixar de considerar o monolingüismo como o «normal», asumindo a normalidade do bilingüismo como fenómeno amplamente maioritario no mundo. A Universidade de Vigo participou na *viraxe bilingüe* con senllos simposios internacionais sobre o bilingüismo nos anos 1997 e 2002 (pódolles enviar de balde as Actas en CD-Rom ás persoas ou centros interesados).

Bilingüismo: uso de dúas ou máis linguas na vida cotiá por parte dun individuo ou dunha comunidade.

Bilingüismo precoz e bilingüismo tardío: o primeiro é aquel acadado durante os primeiros catro ou cinco anos de vida; o segundo, nas fases posteriores.

Bilingüismo receptivo: capacidade de moitas persoas bilingües consistente en comprender a lingua na que lles falan, pero non ser quen de falala.

Bilingüismo simultáneo e bilingüismo sucesivo: con independencia da idade do suxeito, no primeiro, dúas ou máis linguas son introducidas a un mesmo tempo; no segundo, introdúcense de xeito escalonado.

Competencia comunicativa: suma dos coñecementos gramaticais, conversacionais, interaccionais e culturais. Os *falantes nativos* adquirena espontaneamente e en grao máximo. Os *non-nativos* poden aprender unha pequena parte por *inmersión cultural*.

Comunidade de fala (bilingüe ou monolingüe): pequeno conxunto de falantes que comparten unhas mesmas normas implícitas de uso das linguas e das variedades (estilos de fala, falas locais etc.), e mais unhas mesmas pautas de interpretación deses usos (da retransca, das alternancias de lingua etc.); por exemplo, unha parella, unha familia, un grupo de colegas ou unha aldea.

Estilo conversacional (bilingüe ou monolingüe): xeito particular en que, en cada momento da vida social, construímos a nosa *identidade conversacional* a través da amplísima gama de indicios verbais, paraverbais, xestuais e proxémicos. Nos bilingües, eses indicios multiplícanse, incluíndo as *alternancias de lingua* e mais a escolla dunha lingua ou ben doutra.

Identidade emocional dos bilingües: vencello íntimo, subxectivo, coas linguas, variedades e estilos de fala, que impregna de emocións, sentimentos e valores o sistema cognitivo das persoas bilingües.

Linguas primeiras: linguas da socialización familiar, tamén chamadas *maternas*. No caso dos bilingües precoces son varias.

Linguas segundas: linguas aprendidas a partir dos cinco ou seis anos de idade, entre elas as linguas estranxeiras.

Multilingüismo: elevado número de linguas vivas constatable no mundo (arredor de 7000) e mesmo en certos países como a India (con arredor de 800).

Socialización bilingüe infantil: conxunto de prácticas interaccionais nas que os nenos e nenas reciben estímulos en dúas ou máis linguas dentro dunha *comunidade de fala bilingüe*, sexa esta familiar (*socialización bilingüe primaria*) ou escolar (*socialización bilingüe secundaria*).

6. BIBLIOGRAFÍA

Webgrafía (última data de acceso: 21 de marzo de 2021)

Bilingual Family Newsletter.

<https://www.multilingualmatters.com/page/bilingual-family-newsletter/>

François Grosjean.

<https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual>

<https://www.francoisgrosjean.ch/accueil.html>

Aneta Pavlenko.

<http://www.anetapavlenko.com/blog.html>

Libros

Alfonzetti, Giovanna (1992). *Il discorso bilingue. Italiano e dialetto a Catania*. Milán: FrancoAngeli.

Appel, René e Muysken, Pieter (1987/1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. [Traducción de Anxo M. Lorenzo Suárez e Clara I. Bouzada Fernández]. Barcelona: Ariel.

Baker, Colin e Prys Jones, Sylvia (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Contento, Silvana (a cura di) (2010). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.

Grosjean, François (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge: Harvard University Press.

Grosjean, François (2015). *Parler plusieurs langues. Le monde des bilingues*. París: Albin Michel.

Harding, Edith e Riley, Philip (1986/1998). *La familia bilingüe. Guía para padres*. [Traducción de José María Perazzo]. Madrid: Cambridge University Press.

Mackey, William F. e Siguan, Miquel (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana / Unesco.

Romaine, Suzanne (1989/1995). *Bilingualism*. Londres: Blackwell. [Existe traducción (inédita) ao galego, *O bilingüismo*, de Francisco Táboas Ledo].

Sánchez López, M.ª Pilar e Rodríguez de Tembleque, Rosario (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis.

Saunders, George (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.

Siguan, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza Editorial.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981). *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

EN GALEGO!

Investigación e divulgación científica

Área de Normalización Lingüística
Universidade de Vigo



9 788412 302851