

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Simone Maciel Mendonça

**Os efeitos metalinguísticos e cognitivos de uma experiência de
exposição à L2 em contexto formal de ensino de crianças**

Porto Alegre
2009

Simone Maciel Mendonça

**Os efeitos metalinguísticos e cognitivos de uma experiência de
exposição à L2 em contexto formal de ensino de crianças**

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Letras

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Letras

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Finger

Porto Alegre

2009

Para meus pais e irmão, responsáveis pela
minha insaciável vontade de aprender.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a algumas pessoas especiais, as quais contribuíram para a realização deste sonho.

À minha família, pelo apoio constante em todos os momentos.

À minha orientadora, Professora Dra. Ingrid Finger, pela confiança, pela amizade e pela oportunidade de trabalho e aprendizagem ao longo desses dois anos de convivência.

À Sabrina Rossi de Oliveira, que sempre confiou em mim e me ajudou.

À Taís Minéia Santos da Gama, pela amizade e pelos conselhos durante os últimos anos de curso.

À Estela Kenne Braga e Gabriela Jardim da Silva, pelas conversas e pelo convívio durante toda a faculdade.

À Juliana de Andrade Feiden e Emanuel Souza de Quadros, pela paciência e pelo auxílio inestimáveis.

A José Peixoto Coelho de Souza, pelo companheirismo.

À Patrícia Balestra Piantá, por me ceder alguns dos dados coletados por ela para a realização desta pesquisa.

À Maria Cláudia Oliveira, pelo carinho e pela atenção e, juntamente com Johanna Dagort Billig, pela disponibilidade de ler este trabalho.

*“If we spoke a different language,
we would perceive a somewhat different world.”*

Ludwig Wittgenstein

RESUMO

Estudos conduzidos para averiguar em que medida a experiência bilíngue afeta o desenvolvimento da consciência metalinguística e das funções executivas em crianças têm demonstrado que os bilíngues apresentam melhor desempenho em tarefas que exigem uma maior consciência metalinguística e um nível de controle mais elevado, tais como comparar palavras em relação ao significado e não ao som em um teste de preferência fonético-semântica (IANCO-WORRALL, 1972); dissociar a palavra do seu referente de forma imanente e tratar a sentença como um código abstrato (BEN-ZEEV, 1977); julgar sentenças quanto à gramaticalidade (BIALYSTOK, 1986); ignorar informação incongruente em tarefa de números (BIALYSTOK; CODD, 1997); gerenciar demandas conflitantes de atenção (CARLSON; MELTZOFF, 2008) e solucionar tarefas complexas que requerem controle sobre atenção de informação competitiva (MARTIN-RHEE; BIALYSTOK, 2008). Além disso, vantagens de desempenho propiciadas pelo bilinguismo apontadas na literatura parecem ocorrer também em grupos de crianças que têm contato mais limitado com a L2 (YELLAND; POLLARD & MERCURI, 1993). Nesse contexto, a presente investigação visou a examinar se uma exposição intensificada a uma L2 em um ambiente formal de ensino garantiria os mesmos efeitos metalinguísticos e cognitivos de uma experiência bilíngue. A amostra foi composta por 28 crianças que cursavam a segunda série de duas escolas de Porto Alegre. Um grupo de crianças, formado por 14 participantes, foi exposto a 10 horas de inglês por semana, enquanto o outro grupo, também constituído por 14 indivíduos, foi exposto a 1 hora de ensino dessa mesma língua semanalmente. Para tanto, as crianças fizeram dois testes divididos em quatro tipos de tarefas: duas de arbitrariedade da língua (para testar consciência metalinguística) e duas de substituição de símbolos (a fim de verificar consciência metalinguística e controle inibitório). Esperava-se encontrar desempenho semelhante nos grupos na tarefa 1 do Teste de Arbitrariedade da Língua (BIALYSTOK, 2001) e um desempenho superior das crianças do grupo com maior exposição à L2 tanto na Tarefa 2 do Teste de Arbitrariedade da Língua quanto nas Tarefas 1 e 2 do Teste de Substituição de Símbolos, devido a um maior controle de atenção que essa exposição parece proporcionar. Os resultados da presente pesquisa indicam que uma exposição intensificada à L2 parece favorecer o desenvolvimento da consciência metalinguística e das funções cognitivas em crianças, principalmente em termos de controle inibitório, conforme esperado.

Palavras - chave: Bilinguismo. Consciência Metalinguística. Funções executivas. Controle Inibitório. Crianças. Português Brasileiro. Inglês.

ABSTRACT

Studies investigating the effects of a bilingual experience on the degree of metalinguistic awareness and on the development of executive functions in children have suggested positive effects of bilingualism. In comparison to monolingual children, bilingual children have demonstrated a better performance in verbal and nonverbal tasks demanding high levels of metalinguistic awareness and inhibitory control, such as comparing words in relation to meaning rather than to sound in a semantic and phonetic preference test (IANCO-WORRALL, 1972); dissociating words from its referents and treating sentences as abstract codes (BEN-ZEEV, 1977); judging sentences in relation to grammaticality (BIALYSTOK, 1986); ignoring misleading features in a number concept task (BIALYSTOK & CODD, 1997); apprehending an alternative perspective in an ambiguous figures task (BIALYSTOK & SHAPERO, 2005); managing conflicting attentional demands (CARLSON & MELTZOFF, 2008); and solving complex tasks requiring control over attention to competing cues (MARTIN-RHEE & BIALYSTOK, 2008). Moreover, metalinguistic benefits from exposure to a second language perceived in bilinguals can also be extended to children who have limited contact with a second language (YELLAND; POLLARD & MERCURI, 1993). In this context, the present investigation has the objective of examining whether an intensified exposure to a L2 could provide the same metalinguistic and cognitive benefits of a bilingual experience. In order to do that, 28 second graders from two schools in Porto Alegre were given two tests divided into four tasks: two language arbitrariness tasks (to verify metalinguistic awareness) and two symbol substitution tasks (to analyze metalinguistic awareness and inhibitory control). Based on previous results, we expected to find similar performance in the first task evaluating language arbitrariness (BIALYSTOK, 2001) and a better performance of the group with an intensified exposure to the L2 not only in the second task evaluating language arbitrariness but also in the symbol substitution first and second tasks, due to a predicted higher level of attentional control that results from intensified L2 exposure. This study's findings indicate that an intensified exposure to a L2 seems beneficial to the development of metalinguistic and cognitive performance in children.

Key words: Bilingualism. Metalinguistic Awareness. Executive functions. Inhibitory Control. Children. Brazilian Portuguese. English.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	12
1.1 O que é bilinguismo?.....	12
1.2 Como mensurar o bilinguismo?	20
1.3 Modelo Análise (Representação) – Controle	22
1.3.1 Análise (Representação) e Controle Cognitivo	22
1.3.2 Relação entre Análise (Representação) e Controle	25
1.4 Estudos conduzidos com crianças sob o foco da experiência bilíngue.....	31
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
2.1 Objetivos	34
2.1.1 Geral	34
2.1.2 Específicos	34
2.2 Hipóteses	34
2.3 Participantes	35
2.4 Instrumentos	36
2.4.1 Termo de consentimento informado e questionário de histórico de linguagem	36
2.4.2 Teste de Arbitrariedade da Língua	36
2.4.3 Teste de Substituição de Símbolos	37
2.5 Procedimentos de coleta de dados	38
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	40
3.1 Teste de Arbitrariedade da Língua	40
3.2 Teste de Substituição de Símbolos	41
3.3 Discussão dos dados	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	55

INTRODUÇÃO

Diferentemente do que pensa a maioria das pessoas, o Brasil é, na verdade, um país multilíngue. No país são usados, atualmente, cerca de 200 idiomas (170 línguas indígenas e 30 línguas alóctones), além da língua brasileira de sinais (LIBRAS), considerada também língua oficial do Brasil desde 2002 (pelo decreto da Lei nº 10.436)¹. Dessa forma, podemos considerar o Brasil um país plurilíngue, assim como a maioria das nações do mundo cuja população utiliza mais de uma língua para se comunicar cotidianamente².

Nesse contexto, muitos indivíduos adquirem uma segunda língua (doravante, L2)³ no ambiente escolar, por exigências do trabalho ou, ainda, aprendem uma L2 na infância de forma simultânea ou consecutiva, sendo, assim, considerados bilíngues/multilíngues. Esse último contexto está diretamente relacionado à aprendizagem de uma L2 em regiões de imigração (alemã, italiana, polonesa, entre outras), especialmente no interior do Rio Grande do Sul, nas quais muitas crianças têm o primeiro contato com o português somente quando começam a frequentar a escola (BREUNIG, 2007).

Embora tenha havido um considerável aumento do interesse por parte de pesquisadores brasileiros em examinar assuntos relacionados ao bilinguismo, grande parte dos trabalhos conduzidos nessa área refere-se à perspectiva educacional e sociolinguística, no que tange à promoção de políticas linguísticas em áreas bilíngues (ALTENHOFEN, 2002; OLIVEIRA, 2005; BREUNIG, 2007), à preservação da diversidade linguística (ALTENHOFEN, 2004) e à promoção dos direitos dos falantes de LIBRAS. Assim, ainda são poucos, no país, os estudos que têm investigado os efeitos de uma experiência bilíngue em relação ao desenvolvimento do conhecimento linguístico e não-linguístico, das funções executivas e de memória em crianças, bem como no que se refere às perdas de controle cognitivo e de memória devido aos efeitos do envelhecimento em idosos.

¹ Conforme dados divulgados em Cavalcanti (1999), segundo números publicados no Correio Braziliense (1997), a população de surdos no país é expressiva: 350 mil pessoas perderam a capacidade auditiva e 15 milhões de indivíduos apresentam algum tipo de dificuldade de audição.

² Para Oliveira (2005), 94% dos países do mundo empregam mais de um idioma na comunicação diária.

³ Neste trabalho, os termos 'Segunda Língua' (L2) e 'Língua Estrangeira' (LE) serão utilizados indistintamente (ELLIS, 1994).

Sob essa perspectiva, apesar de algumas pesquisas relatarem que o bilinguismo pode suscitar desvantagens cognitivas e linguísticas (SAER, 1922; MACNAMARA, 1966; SELIGER, 1996), a maioria dos estudos realizados nas últimas décadas fornece evidências favoráveis à experiência bilíngue. Em outras palavras, para diversos autores, o bilinguismo afeta positivamente o desenvolvimento das funções executivas tanto em crianças (BIALYSTOK, 1991, 1997, 2007; BIALYSTOK, CRAIK, KLEIN & VISWANATHAN, 2004; BIALYSTOK, MCBRIDE-CHANG & LUK, 2005; MARTIN-RHEE & BIALYSTOK, 2008; CARLSON & MELTZOFF, 2008; etc.) quanto em idosos (BIALYSTOK et al., 2004; dentre outros). Além disso, alguns trabalhos demonstram que crianças bilíngues parecem dispor de vantagens no desempenho linguístico e metalinguístico em comparação a pares monolíngues de mesma faixa etária (PEAL & LAMBERT, 1962; IANCO-WORRALL, 1972; BEN-ZEEV, 1977; CUMMINS, 1978; MACNAB, 1979; DIAZ, 1985; BIALYSTOK, 1986, 1988, 1999, 2001; HAKUTA, FERDMAN & DIAZ, 1987; GALAMBOS & GOLDIN-MEADOW, 1990; RICCIARDELLI, 1992). Ainda, esses benefícios no desempenho linguístico e metalinguístico propiciados pela experiência bilíngue verificadas na literatura parecem estender-se também a grupos de crianças que têm contato mais limitado com a L2⁴ (YELLAND; POLLARD & MERCURI, 1993).

Nesse contexto, o presente estudo tem por objetivo contribuir com essa discussão ao examinar em que medida uma exposição intensificada a uma L2 em contexto formal de ensino garante os mesmos efeitos metalinguísticos e cognitivos de uma experiência bilíngue, conforme aponta a literatura na área. Para tanto, foram selecionados 28 participantes, com idades variando de 7 anos e 9 meses a 9 anos e 3 meses, com média de idade de 7,93 anos, de duas segundas séries de escolas de Porto Alegre. Dessas crianças, 14 eram expostas a 10 horas de língua inglesa por semana, as quais constituíram o grupo com exposição intensificada à L2, e 14 frequentavam 1 hora de aula de inglês e 1 hora de aula de espanhol por semana, as quais formaram o grupo com exposição limitada à L2.

O presente trabalho está organizado da seguinte forma. No capítulo 1, expõe-se, na seção 1.1, as principais noções de bilinguismo sob a perspectiva de diversos teóricos, na seção 1.2, faz-se uma discussão da maneira de mensuração do bilinguismo, na seção 1.3, o modelo de análise (representação) e controle é descrito e, na seção 1.4, algumas pesquisas conduzidas

⁴ Nesse sentido, contato limitado refere-se a poucas horas de exposição à língua por semana e somente em alguns contextos, nesse caso, no ambiente escolar.

com crianças sob o foco da experiência bilíngue são mostradas. No capítulo 2, os procedimentos metodológicos utilizados na condução desta pesquisa são apresentados. Em seguida, no capítulo 3, é feita a análise e discussão dos dados coletados. Por fim, as considerações finais são relatadas.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo traz os pressupostos teóricos que norteiam o presente trabalho. Assim, na primeira seção, 1.1, a noção de bilinguismo é revisada. Na seção 1.2, é feita uma discussão a respeito da maneira de se mensurar o bilinguismo. Na seção 1.3, é mostrado o modelo de análise e controle. Já na seção 1.4, são apresentados alguns trabalhos conduzidos nas últimas décadas com crianças em relação à experiência bilíngue.

1.1 O que é bilinguismo?

Desde os anos de 1920, muitos pesquisadores têm tentando postular uma definição para bilinguismo e estabelecer características comuns aos falantes de duas línguas, sem, no entanto, conseguirem apresentar uma concepção consensual do que significa ser bilíngue. Nesse sentido, percebe-se que as distintas classificações de bilinguismo estão associadas aos diferentes enfoques dados aos estudos no que tange às dimensões linguísticas, sociais e cognitivas adotadas pelos autores. Assim, as definições variam de uma noção de controle nativo de duas línguas a uma perspectiva de uso de algumas expressões na L2, ou seja, vão de uma concepção maximalista a uma minimalista de bilinguismo, respectivamente (BEARDSMORE, 1982; CHIN & WIGGLESWORTH, 2007; ZIMMER et al., 2008).

Um dos primeiros estudiosos a tentar formular uma resposta à questão *O que é bilinguismo?* foi Saer (1922). Segundo o autor, um indivíduo bilíngue é a reunião de dois sujeitos monolíngues em uma só pessoa. Dessa forma, um bilíngue deveria ter um desempenho equivalente em cada língua igual ao de dois indivíduos monolíngues em cada uma delas. Essa definição cunhada por Saer (1922) foi denominada de *Hipótese do Duplo Monolíngue*.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Bloomfield (1933) considera bilíngues os indivíduos que possuem conhecimento, em cada uma das duas línguas faladas, idêntico àquele apresentado por falantes nativos de cada uma delas.

Já Roberts (1939) elabora uma distinção entre bilinguismo coordenado⁵ e subordinado⁶, levando em conta o léxico e sua respectiva representação conceitual. Conforme Roberts (1939), o bilinguismo coordenado caracteriza-se pela representação de duas palavras faladas pelo bilíngue, sendo cada uma delas pertencente a uma das línguas, em conceitos separados, ao passo que, no bilinguismo subordinado, uma palavra da L2 seria acessada por meio da sua respectiva tradução na L1 (ou língua materna).

Quase vinte anos depois, Weinrich (1953) retoma essa conceituação, adicionando mais uma categoria à classificação concebida por Roberts (1939). Para Weinrich (1953), além do bilinguismo subordinado e coordenado, há também o bilinguismo composto⁷, no qual duas palavras, sendo uma de cada língua falada pelo bilíngue, representam um único conceito combinado. Para Weinrich (1953), ainda, bilíngue é o falante que consegue usar alternadamente duas línguas.

Segundo Haugen (1953), a conceituação de bilinguismo começa pelo “ponto no qual um falante pode produzir um enunciado completo e significativo em outra língua.”⁸

Por outro lado, para Diebold (1964), um falante pode ser considerado bilíngue mesmo que não consiga produzir enunciados completos e significativos. Em outras palavras, conforme Diebold (1964), os falantes de duas línguas diferem-se quanto ao grau de bilinguismo e podem ser considerados bilíngues por serem capazes de compreender enunciados em uma das línguas, apesar de não ter o domínio quanto à sua produção. Nesse sentido, o autor utiliza a expressão *bilinguismo incipiente* para caracterizar os estágios iniciais de contato entre duas línguas, apresentando, dessa forma, uma definição minimalista de bilinguismo. Geralmente na literatura, esse conceito de bilinguismo é denominado de *bilinguismo passivo* ou *receptivo*⁹. Hockett (1958), todavia, usa o termo *semibilinguismo* para descrever essa noção. Já para Hansegard (1968), *semibilíngue* é o falante que parece

⁵ Bilíngue coordenado é o indivíduo que aprende duas línguas em contextos distintos.

⁶ Bilíngue subordinado, por sua vez, é o falante de duas línguas que apresenta interferência no uso da segunda língua devido à redução das estruturas características dessa nos padrões da primeira.

⁷ Bilíngue composto é o falante que aprende duas línguas ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, no mesmo contexto.

⁸ Do original: “the point where a speaker can first produce complete meaningful utterances in the other language.” (HAUGEN, 1953, p. 7).

⁹ Döpke (1992) faz uma distinção entre *bilinguismo produtivo* e *bilinguismo receptivo*. Para a autora, *bilíngue produtivo* é o falante de duas línguas, o qual apresenta diferentes graus de competência em relação às quatro habilidades linguísticas. Já *bilíngue receptivo* é aquele indivíduo que compreende a L2, mas não tem a habilidade de produzir enunciados nessa língua.

apresentar nível restrito de proficiência tanto na L1 quanto na L2¹⁰. Por esse conceito ter se tornado pejorativo, atrapalhando de certa maneira o aprendizado de crianças bilíngues de classes minoritárias, Cummins (1994) sugere o uso do termo *bilinguismo limitado* para definir essa condição. MacSwan (2000), por sua vez, critica tanto o conceito de *semibilinguismo* quanto a concepção de *bilinguismo limitado*, pois, para ele, *semibilinguismo* refere-se mais ao status sócio-econômico do que à condição linguística de um falante de duas línguas. Segundo MacSwan (2000), o uso de rótulos depreciativos pode prejudicar os bilíngues, os quais não dispõem de condições sociais favoráveis¹¹.

Lambert et al. (1959) cunham o conceito de *bilíngue balanceado* (*balanced bilingual*) para descrever falantes plenamente fluentes em duas línguas. Ou seja, *bilinguismo balanceado* (*balanced bilingualism*) está relacionado àqueles indivíduos que apresentam controle completo das duas línguas em todos os contextos de uso. Essa definição, entretanto, foi criticada por Baetens Beardsmore (1982), o qual afirma que é muito difícil uma pessoa atingir o *bilinguismo balanceado* (*balanced bilingualism*), pois os bilíngues desenvolvem uma preferência por uma de suas línguas, optando por essa como língua dominante, apesar de terem um elevado nível de proficiência em ambas.

Conforme Fishman (1972), um bilíngue não apresenta o mesmo nível fluência nas duas línguas em relação a todos os tópicos. Para o autor, o contexto sociolinguístico faz com que os bilíngues estabeleçam funções distintas e complementares para as duas línguas faladas. Nesse sentido, um falante bilíngue em inglês e francês, graduado em engenharia da computação, por exemplo, pode ser altamente fluente nas duas línguas, mas vai usar uma delas em certas ocasiões e para falar sobre determinados temas (usar o inglês em reuniões de trabalho para falar a respeito de programação de computadores e, em casa, utilizar o francês para conversar com familiares)¹².

¹⁰ Esse conceito foi primeiramente proposto por Hansegard (1968), que apresentou um estudo conduzido na Suécia sobre estudantes finlandeses de classes minoritárias, os quais apresentavam deficiências em seis competências linguísticas em comparação a monolíngues: vocabulário, correção gramatical, automatismo, criação de neologismos, domínio das funções da língua e significado.

¹¹ A maioria de estudos envolvendo testes comparativos entre crianças monolíngues e bilíngues que indicou desvantagens linguísticas das crianças bilíngues parece ter apontado essa tendência de resultado devido a problemas na seleção de participantes: crianças bilíngues de baixo status sócio-econômico, as quais não contavam com educação formal na L1, foram comparadas a crianças monolíngues de mais elevado status sócio-econômico.

¹² A língua não dominante é denominada de *língua subordinada*.

Mackey (1972) define bilinguismo como a habilidade individual de alternar o uso de duas ou mais línguas¹³. Além disso, o autor considera bilinguismo um conceito relativo, visto que o ponto a partir do qual um falante de uma L2 se torna bilíngue é ou determinado de forma arbitrária ou impossível de determinar. Nesse sentido, na medida em que a definição de bilinguismo é relativa, Mackey (1972) estabelece quatro características a partir das quais o descreve, a saber: grau, função, alternância e interferência. Segundo ele, grau de bilinguismo refere-se ao nível de conhecimento que um falante apresenta em cada uma das línguas, isto é, a proficiência adquirida pelo falante. Assim, a fim de verificar o grau apresentado pelo bilíngue em cada uma das línguas, Mackey (1972) sugere a aplicação de testes separados de compreensão e expressão tanto em termos de oralidade quanto de escrita em ambas as línguas. Mackey (1972) salienta, no entanto, que os falantes bilíngues podem demonstrar diferentes graus de domínio das quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, leitura, produção oral e escrita). De acordo com Mackey (1972), o grau de proficiência do bilíngue em cada língua falada depende da função da língua, ou seja, de sua utilização e de suas condições de uso, as quais podem ser externas ou internas. As funções externas são determinadas pelas distintas áreas de contato (meios pelos quais as línguas são adquiridas e usadas: rádio, televisão, casa, comunidade, escola, jornal, revista, entre outros) e também pela influência dessas áreas nos hábitos dos bilíngues, a qual depende da duração, frequência e pressão do contato. Assim, a duração é determinada pela quantidade de interferência exercida pela área de contato no falante bilíngue, sendo julgada relevante somente se for considerada conjuntamente com a frequência de uso da língua. Ainda, em algumas áreas de contato, percebe-se uma pressão (de ordem econômica, administrativa, cultural, política, militar, histórica, religiosa ou demográfica) para a utilização pelos bilíngues de uma das línguas em detrimento da outra. Já as funções internas estão relacionadas à utilização de cunho não-comunicativo, isto é, à aptidão de uso das línguas e dos fatores que podem influenciá-la, tais como: sexo, idade, inteligência, memória, atitude e motivação. No que concerne à alternância, a função de cada língua observada no comportamento do falante bem como o grau de domínio alcançado pelo bilíngue determina o quanto o indivíduo opta pelo uso de uma língua ou outra. Não obstante, a prontidão de alternância de uma língua para outra está associada ao nível de fluência em cada língua falada e às funções internas e externas. Ainda, três fatores parecem estar envolvidos na promoção da alternância: tópico, pessoa e tensão. A interferência, por sua vez, consiste na utilização de características próprias de uma língua durante a produção de

¹³ Do original: “the alternate use of two or more languages by the same individual.” (MACKEY, 1972, p. 555).

enunciados em outra. Dessa forma, a interferência pode ser de natureza cultural, gramatical, lexical, semântica e fonológica. Nesse sentido, o grau, a função e a alternância determinam a interferência de uma língua em outra na produção bilíngue.

Grosjean (1985, 1997) critica severamente a concepção de bilinguismo defendida por Saer (1922) na *Hipótese do Duplo Monolíngue*, asseverando que essa classificação não abarca a maioria dos bilíngues e multilíngues que usa duas ou mais línguas diariamente sem fluência nativa em cada uma delas. Assim, conforme Grosjean, um sujeito bilíngue não é a soma de dois indivíduos monolíngues, na medida em que as diferentes línguas utilizadas pelos falantes visam a objetivos comunicativos diversos com interlocutores distintos e em contextos de comunicação diferenciados. Nesse sentido, para Grosjean, bilinguismo pressupõe diferentes níveis de proficiência no que tange às quatro habilidades linguísticas (produção escrita e oral; compreensão leitora e auditiva) e a cada um dos subcomponentes linguísticos de cada língua (sintaxe, pragmática, morfologia, semântica, fonologia e discurso), mas não proficiência total em duas ou mais línguas em cada um desses aspectos. Para Grosjean (1996), no entanto, a proficiência que crianças bilíngues alcançam em cada uma das línguas é uma replica de um somatório de circunstâncias, o que leva os falantes a apresentarem características específicas de proficiência por toda vida (por exemplo, adultos bilíngues parecem preferir contar e rezar utilizando a língua na qual primeiramente aprenderam essas práticas). Ainda, Grosjean (1999) postula a ideia de *continuum*, segundo a qual a maneira de ativação e processamento das línguas vai de um modo monolíngue a um modo bilíngue, passando por diversos estágios intermediários. Assim, os falantes de duas ou mais línguas possuem diferenças em relação às habilidades, modificando seus perfis ao longo dessa escala, ou seja, a posição dos bilíngues e multilíngues não é estanque, mas, com o passar do tempo, avança ao longo do *continuum* ou para (isto é, os falantes deixam de usar uma das línguas).

Além de Grosjean (1985, 1997), Hakuta (1986), De Groot & Kroll (1997), Cook (2003), Butler e Hakuta (2006) também refutam a *Hipótese do Duplo Monolíngue* concebida por Saer (1922). Segundo Hakuta (1986), os estudos sob a perspectiva do bilinguismo não deveriam se limitar somente a pesquisar os indivíduos bilíngues, mas todas as circunstâncias envolvidas na criação e manutenção do bilinguismo. Conforme Cook (2003), as intenções comunicativas dos bilíngues ao utilizarem cada uma das línguas são diferentes daquelas dos monolíngues. Além disso, o sistema linguístico de bilíngues possui uma maior complexidade se comparado ao de falantes monolíngues. Nesse sentido, os critérios utilizados para avaliar o

conhecimento que um bilíngue tem de cada uma das línguas precisam ser distintos daqueles usados para definir o de um falante monolíngue em relação à sua língua materna. Ainda, para Cook (2003), bilinguismo pode ser conceituado como “o conhecimento de duas ou mais línguas em apenas uma mente”¹⁴. Assim, o bilinguismo deveria ser considerado ‘padrão regular’, ao invés do monolinguismo, visto que o conhecimento de mais de uma língua ocorre de maneira mais frequente no mundo. Dessa forma, a definição de ‘falante nativo’ também deveria ser repensada. De Groot & Kroll (1997) argumentam que a definição de bilinguismo deve ir além da perspectiva de soma de dois falantes monolíngues em um só indivíduo. Para as autoras, a interação entre duas línguas é um fenômeno complexo e, por isso, durante a condução de pesquisas na área, deve ser avaliado tanto o conhecimento de língua de um monolíngue quanto o conhecimento de duas línguas de um bilíngue. Já Butler e Hakuta (2006) destacam que a utilização das línguas por indivíduos bilíngues depende dos contextos específicos nos quais os falantes estão inseridos¹⁵.

Bialystok (2001) defende que bilíngues não apresentam um nível de conhecimento equivalente nas duas línguas, porque os falantes utilizam cada uma das línguas para alcançar diferentes objetivos comunicativos. O conhecimento das línguas dos falantes de duas línguas, segundo a autora, altera-se conforme o grau de fluência. Em outras palavras, o bilinguismo pode ser determinado em uma escala, a qual varia de um desconhecimento a uma considerável proficiência em uma segunda língua. Ainda, Bialystok (2001) chama a atenção para o fato de a concepção de ‘monolinguismo ilibado’ (*‘uncontaminated monolingualism’*) ser inexistente, pois palavras de uma língua (por exemplo, *mouse, scanner, software, nécessaire, bye*, entre outras) inevitavelmente entram no vocabulário dos falantes de outros idiomas por diferentes motivos (comerciais, de prestígio, de tradição, etc.). Nesse sentido, conforme Bialystok (2001), não é adequado classificar indivíduos que dispõem de conhecimento de algumas palavras ou expressões em outras línguas como bilíngues, já que muitos nem sequer conhecem a origem dessas expressões, apenas utilizam-nas.

¹⁴ Do original: “knowledge of two or more languages in one mind”. (COOK, 2003, p.2).

¹⁵ Sob esse prisma, então, pode-se dizer que o domínio diferenciado no que diz respeito às quatro habilidades linguísticas (escrita, leitura, compreensão auditiva e produção oral) — ou seja, os diferentes graus de competência linguística —, bem como a alternância de códigos vislumbradas nos falantes bilíngues estão relacionados ao tópico da conversa, ao grau de intimidade existente entre os interlocutores, à formalidade do ambiente, ao estado mental e corporal dos sujeitos. Assim, os bilíngues não utilizam ambas as línguas para os mesmos propósitos, para falar com as mesmas pessoas a respeito dos mesmos assuntos. As línguas são selecionadas levando em conta com quem se fala, com que intenção, em que situação, o nível de familiaridade com o assunto, o grau de intimidade com a pessoa com a qual se fala, etc.

As idéias de Bialystok (2001) contrastam com a proposta de Edwards (2006), segundo o qual todos os adultos são bilíngues em alguma medida, pois sabem (ou entendem) pelo menos uma expressão em outra língua — “*c’est la vie* ou *gracias* ou *guten Tag*” –, diferenciando-se, contudo, pelo grau de conhecimento do qual dispõem.

Para Vaid (2002), bilinguismo é definido como a habilidade de utilizar duas línguas, as quais são usadas regularmente em contextos distintos e dominadas com níveis de proficiência diferenciados. Essa conceituação traz à tona o fato de bilíngues serem indivíduos que possuem diferentes níveis de competência linguística no que concerne ao uso, portanto, podem apresentar diferentes níveis de fluência nas línguas, desempenhos diferentes nas línguas em relação a contextos distintos, diferentes propósitos de comunicação ao utilizar cada uma das línguas, etc.

Já Bhatia (2006) diz que o ponto final do processo de aquisição de uma L2 é tornar-se bilíngue. Conforme o autor, o estudo de questões ligadas ao bilinguismo é complexo e amplo, principalmente no que tange à investigação do caráter do conhecimento de falantes bilíngues em termos de uso de duas línguas¹⁶.

Finalmente, Gass & Selinker (2008) apresentam um resumo com as principais conceituações de bilíngues encontradas na literatura especializada — o quadro abaixo traz as classificações e respectivas definições adaptadas dos autores.

Quadro 1 – Tipos e Definições de Bilíngues

Tipo de Bilíngue	Definição
Aditivo	aquele falante cujas línguas combinam-se de forma complementar
Ascendente	indivíduo cuja habilidade de uso da segunda língua desenvolve-se em virtude de seu uso continuado
Balanceado	falante que apresenta o nível de domínio de duas línguas semelhante
Composto	falante de duas línguas que as aprende ao mesmo tempo e, na maioria das vezes, no mesmo contexto

¹⁶ Aqui Bhatia (2006) salienta que o uso pode ser de duas ou mais línguas. Essa ressalva foi criticada por Cenoz (2005), pois o prefixo latino *bi* significa *dois*; assim, segundo a autora, esse afixo deveria restringir a utilização da expressão bilinguismo somente ao conhecimento de duas línguas.

Coordenado	indivíduo que aprende duas línguas em contextos distintos
Oculto	indivíduo que esconde o conhecimento de uma língua devido à uma situação específica
Diagonal	pessoa que fala uma língua não-padrão ou dialetal
Dominante	indivíduo que apresenta um alto nível de proficiência em uma das línguas faladas, usando-a expressivamente em mais situações
Dormente	falante que emigrou para um país e tem poucas oportunidades para manter o uso da primeira língua ativo
Precoce	indivíduo que adquiriu duas línguas nos primeiros anos da infância
Funcional	falante com a capacidade de atuar em ambas as línguas que fala, mesmo sem apresentar completa fluência
Horizontal	indivíduo falante de duas línguas diferentes, as quais apresentam semelhante ou igual <i>status</i>
Incipiente	falante nos primeiros estágios da aquisição, nos quais uma das línguas não está ainda completamente desenvolvida
Tardio	indivíduo que adquiriu uma segunda língua no final do período da infância
Máximo (<i>maximal</i>)	falante que apresenta o controle quase nativo de duas ou mais línguas
Mínimo (<i>minimal</i>)	indivíduo que produz poucas palavras e expressões em uma segunda língua
Natural	pessoa que não teve nenhuma instrução em uma segunda língua e, normalmente, não apresenta facilidade nem para traduzir nem para interpretar em duas línguas
Produtivo	falante que não somente compreende, mas também fala e, possivelmente, escreve em duas ou mais línguas
Receptivo	indivíduo que entende enunciados em uma segunda língua (tanto falados quanto escritos), mas não necessariamente fala ou escreve na segunda língua
Recessivo	falante que sente dificuldades em compreender ou produzir enunciados na segunda língua devido à falta de prática
Secundário	falante que adquiriu uma segunda língua por meio de instrução
Semilíngua	indivíduo com conhecimento insuficiente de ambas as línguas
Simultâneo	indivíduo cujas ambas as línguas são apresentadas no princípio da fala
Subordinado	falante de duas línguas que apresenta

	interferência no uso da segunda língua devido à redução das estruturas características da segunda língua nos padrões da primeira
Subtrativo	falante cuja aquisição de uma segunda língua dá-se com base nas capacidades já adquiridas na primeira língua
Sucessivo	indivíduo cuja segunda língua é adicionada após a primeira já ter começado a ser adquirida
Vertical	falante bilíngue na língua padrão e em um dialeto diferente, mas relacionado a essa

Fonte: traduzido de Gass & Selinker, 2008, p.27-8.

Diante de todas as classificações apresentadas nesta seção, o presente trabalho adota a perspectiva de Vaid (2002), segundo a qual bilinguismo é visto como a habilidade de uso de duas línguas por um falante que apresenta graus de fluência distintos em cada uma das línguas, desempenho em termos de comunicação diferenciado e diferentes propósitos comunicativos, os quais variam de acordo com o contexto e com o interlocutor a quem o enunciado se dirige.

1.2 Como mensurar o bilinguismo?

Como apresentado na seção anterior, bilinguismo é um conceito amplo, o qual varia de uma perspectiva maximalista, ou seja, de um completo domínio das quatro habilidades linguísticas em duas línguas em todos os contextos de uso, a uma visão minimalista, segundo a qual a utilização de algumas expressões em uma L2 é suficiente, passando pela noção de escala (um *continuum*) de conhecimento de duas línguas. Nesse contexto, a tarefa de mensurar o quanto um indivíduo é bilíngue torna-se árdua, pois existem muitas maneiras de um indivíduo adquirir algum grau de bilinguismo ao longo da vida. Dessa forma, para possibilitar a seleção de participantes com intuito de se conduzir uma pesquisa com uma população bilíngue, alguns fatores devem ser levados em consideração, tais como: a idade de aquisição das línguas, a experiência de uso de cada uma delas, os diferentes graus de domínio das línguas em relação às quatro habilidades linguísticas e os contextos nos quais as línguas são utilizadas.

Nesse sentido, Chin & Wigglesworth (2007) organizam bilíngues em três diferentes grupos, a fim de mostrar as circunstâncias a partir das quais os falantes adquirem duas línguas. Assim, os autores apresentam os *bilíngues em desenvolvimento* (*developing*

bilinguals), os *bilíngues estáveis* (*stable bilinguals*) e os *bilíngues em atrito* (*attriting bilinguals*).

Os *bilíngues em desenvolvimento* (*developing bilinguals*) formam o grupo com maior número de incidência de falantes de duas línguas. Para Valdes & Figueroa (1994), os *bilíngues em desenvolvimento* (*developing bilinguals*) podem ser *bilíngues eletivos* (*elective bilinguals*) ou *bilíngues circunstanciais* (*circumstantial bilinguals*). Os *bilíngues eletivos* são aqueles falantes que escolheram aprender outra língua por necessidade de morar em um país para estudar ou trabalhar e, na maioria das vezes, recebem instrução e têm oportunidades mais restritas de praticá-la. Assim, a L1 é a língua dominante do indivíduo. Por outro lado, os *bilíngues circunstanciais* são os falantes que aprendem uma segunda língua para suprir necessidades criadas por novas circunstâncias ligadas à sobrevivência (como por exemplo, ir morar em outro país, um grupo minoritário que fala uma língua diferente da língua de prestígio dominante na comunidade na qual vive, etc.). Dessa forma, a língua dominante desses indivíduos varia de acordo com o contexto, na medida em que eles desenvolvem as duas línguas de forma complementar. Além disso, a distinção entre esses dois subgrupos pode levar a uma resposta quanto ao tipo de testagem necessária para se encontrar o nível de proficiência nas línguas faladas pelo indivíduo. Nesse sentido, *bilíngues eletivos* são testados normalmente somente em relação à proficiência nas quatro habilidades linguísticas da L2, já que a fluência na L1 é dada como total¹⁷. Entretanto, testes de proficiência em ambas as línguas (e em relação às quatro habilidades linguísticas) devem ser aplicados no caso de *bilíngues circunstanciais*, pois esses falantes utilizam as línguas em diferentes contextos de uso e a testagem em somente um dos idiomas poderia oferecer uma visão parcial da proficiência do indivíduo.

Os *bilíngues estáveis* (*stable bilinguals*), por sua vez, usam duas línguas diariamente em contextos distintos ou utilizam-nas em várias situações comunicativas. Eles podem morar em uma região multilíngue ou falar uma das línguas em casa e a outra no trabalho. *Bilíngues estáveis* podem pertencer tanto ao grupo de *bilíngues eletivos* quanto ao de *bilíngues circunstanciais*, com uma maior tendência a fazer parte do último.

¹⁷ A competência linguística do falante nativo é considerada total em sua L1 (noção idealizada), mesmo que existam diferenças no nível de conhecimento (gramatical, lexical, etc.) da língua materna entre esses indivíduos.

Os *bilíngues em atrito* (*attriting bilinguals*), finalmente, são os falantes que enfrentam uma falta de contato ou de uso em uma das línguas (*bilíngues eletivos*) ou apresentam algum problema de saúde, o qual impede a produção da fala, seja pela idade, seja por algum acidente.

Além disso, para Bialystok (2001), “a proficiência em uma língua é a habilidade de agir em uma situação na qual são exigidas demandas linguísticas e cognitivas específicas em um nível de desempenho indicado tanto por critérios objetivos quanto padrões normativos”¹⁸. A autora, ainda, salienta que a mensuração da proficiência em uma língua deve abarcar tanto a estrutura formal dessa quanto o seu emprego em termos comunicativos em um determinado contexto; além disso, deve estabelecer critérios claros de seu uso e incluir variação das regras. Para tanto, Bialystok (1986, 2001) propõe um modelo baseado em operações cognitivas, o qual delimita limites de proficiência, variabilidade e fornece medidas para avaliar a posição do bilíngue quanto a diferentes dimensões. Ou seja, o modelo propicia a disposição de tarefas (tanto linguísticas quanto de uso da língua) em quadrantes a fim de ser verificada a confiabilidade dessas em relação a processos cognitivos. Esse modelo será discutido pormenorizadamente na próxima seção.

1.3 O Modelo Análise (Representação) e Controle

A presente seção, então, apresenta o modelo que serviu de base para a escolha das tarefas e a análise dos dados deste trabalho: o modelo de Análise e Controle (BIALYSTOK, 1986, 2001), o qual passou recentemente por uma reformulação, passando a chamar-se modelo de Representação e Controle (CRAIK & BIALYSTOK, 2006).

1.3.1 Análise (Representação) e Controle Cognitivo

O processo cognitivo denominado Análise refere-se à capacidade do falante em reconhecer estruturas abstratas e explícitas, além da organização da língua, que são representadas por meio do conhecimento. Assim, análise é o processo responsável pela habilidade da criança de criar representações de informação linguística em um nível crescente

¹⁸ Do original: “Language proficiency is the ability to function in a situation that is defined by specific cognitive and linguistic demands, to a level of performance indicated by either objective criteria or normative standards.” (BIALYSTOK, 2001, p.18).

de detalhamento da estrutura. Ou seja, o conhecimento até então implícito passa a ser explícito, já que o conhecimento implícito é rearranjado (isto é, a criança passa a disponibilizar de acesso a detalhes e a componentes intrínsecos do conhecimento implícito, tornando-o, dessa forma, explícito).

Craik & Bialystok (2006b) definem representação como “um conjunto de esquemas cristalizados que são a base para a memória e para o conhecimento de mundo.”¹⁹ Assim, a representação relaciona-se à inteligência cristalizada (doravante, IC)²⁰, a qual está atrelada à profundidade de conhecimentos adquiridos de uma determinada cultura e a aplicação efetiva desses por uma pessoa. A IC, então, refere-se à capacidade de raciocínio alcançada pela aplicação de experiências de aprendizagem. Originalmente relacionada à linguagem, a IC também está ligada aos conhecimentos declarativo (conhecimento de fatos, de conceitos) e procedural (conhecimento automatizado).

O processo cognitivo conhecido como controle, por sua vez, relaciona-se à inibição e à atenção necessárias a um indivíduo no desempenho de tarefas. Assim, controle é a habilidade de prestar atenção a aspectos específicos de uma representação mental, principalmente no que tange a informações conflitantes, e de conter-se em relação a um estímulo distrator durante a resolução de problemas.

Conforme Craik & Bialystok (2006b), controle é “o conjunto de representações fluidas que possibilitam o processamento intencional e o desempenho cognitivo adaptativo.”²¹ O controle cognitivo está relacionado à inteligência fluida (doravante, IF), a qual refere-se à capacidade mental de raciocínio em situações novas dependentes de conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, a IF está associada à habilidade que um indivíduo tem de resolver problemas novos, fazer relações, inferir conceitos abstratos, entender implicações e reorganizar informações.

¹⁹ Do original: “the set of crystallized schemas that are the basis for memory and knowledge of the world.” (CRAIK & BIALYSTOK, 2006b, p. 131).

²⁰ A inteligência cristalizada (IC) e a inteligência fluída (IF) fazem parte do modelo integrado hierárquico de Cattell (1941, 1971) chamado de *Teoria Gf-Gc* (inteligência fluída e cristalizada), o qual é baseado na análise fatorial de testes para a avaliação de capacidades cognitivas. (PRIMI, 2003, p. 68).

²¹ Do original: “the set of fluid operations that enable intentional processing and adaptive cognitive performance.” (CRAIK & BIALYSTOK, 2006b, p. 131).

Segundo Gazzaniga et al. (2009), controle cognitivo refere-se às “habilidades mentais que envolvem planejamento, controle e regulação do fluxo de processamento da informação”²². Já para Diamond (2006), controle é o processo, o qual permite que os indivíduos não sejam simplesmente controlados por estímulos externos, emoções ou tendências comportamentais arraigadas. Além disso, conforme a autora, controle é requisitado quando um indivíduo desempenha tarefas criadas (*novel tasks*); precisa de concentração, planejamento, coordenação e mudanças de respostas; resolve problemas; faz escolhas conscientes dentre alternativas e repele um instinto interno ou externo ao tomar uma atitude.

Além disso, Diamond (2006) elenca três componentes principais das funções executivas²³, a saber:

1. Inibição: capacidade de ignorar uma informação distratora e permanecer focado na atividade em curso, resistindo, assim, a dar uma resposta ao invés de outra.
2. Memória de Trabalho: habilidade de manter informações na mente e conseguir manipulá-las.
3. Flexibilidade Cognitiva: habilidade de mudar de perspectiva, de foco de atenção e mapeamento de resposta.

Para Kristensen (2006), funções executivas destinam-se à execução de um comportamento direcionado a objetivos, a qual é orientada pela atenção, programação, planejamento de sequências, inibição de informações contraditórias e monitoramento. Nesse sentido, o comportamento dirigido a propósitos é alcançado através da atuação conjunta da memória de trabalho, da atenção motora e do controle inibitório.

Craik & Bialystok (2006b) afirmam que o controle cognitivo está associado aos lobos frontais, visto que eles estão envolvidos no planejamento, na tomada de decisão, na solução de problemas e nas funções executivas. Ainda, para os autores, o desenvolvimento das funções relacionadas ao controle cognitivo apresenta acelerado avanço nos períodos da infância e da adolescência, atingindo seu pico na fase adulta, passando, no entanto, por um decréscimo contínuo com o aumento da idade do indivíduo. Isso se deve ao fato de que a área

²² GAZZANIGA, M.S.; IVRY, R.; MANGUN, G. *Cognitive neuroscience: the biology of the mind*. New York: Norton & Company, 2009, p.596.

²³ Neste trabalho, os termos ‘função executiva’ e ‘controle cognitivo’ serão usados como sinônimos, seguindo Miller & Cohen (2001).

dos lobos frontais é a última a ser desenvolvida nas crianças e a primeira a ser deteriorada nos idosos. Nesse sentido, conforme Zelazo; Craik & Booth (2004), vários estudos têm demonstrado que o desenvolvimento do controle cognitivo se dá por uma curva em forma de U invertida, já que há ganhos consideráveis em termos de desempenho das funções executivas na infância (a partir dos cinco anos de idade devido à maturação dos lobos frontais)²⁴ e na adolescência (quando o desenvolvimento atinge seu ápice no começo dos 20 anos) em oposição à queda da performance das funções executivas na velhice (SALTHOUSE, 1996, 2003). Ainda, conforme Craik & Bialystok (2006b), limitações cognitivas podem estar relacionadas tanto ao desenvolvimento quanto à idade; assim, nas crianças essa restrição está ligada à aquisição parcial (ou incompleta) do conhecimento, enquanto que em idosos se deve à dificuldade de acesso à informação.

No que tange ao envelhecimento, pesquisas mostram um decréscimo no desempenho dos idosos com o aumento da idade em testes de IF (CUNNINGHAM, CLAYTON, OVERTON, 1975; HAYSLIP; STERNS, 1979). Segundo Craik & Bialystok (2006a), idosos são mais suscetíveis à influência de respostas irrelevantes na solução de um problema, pois têm uma capacidade menor de utilizar processos inibitórios de maneira eficaz. Kristensen (2006) salienta que a incapacidade para tomar decisões adequadas e a dificuldade para demonstrar um julgamento apropriado e para manter uma vida independente são os principais efeitos provocados pelo comprometimento das funções executivas com o avanço da idade. Contudo, para Craik & Bialystok (2006b), o declínio do controle cognitivo em idosos é modulado por fatores genéticos, pela saúde, pela forma física ou pela exposição a algum trauma. Um outro fator é o bilinguismo: estudos recentes têm comprovado que a experiência bilíngue propicia um benefício no desenvolvimento das funções executivas em crianças e retarda a taxa de perda do controle cognitivo em idosos (BIALYSTOK ET AL., 2004; BIALYSTOK, 2006; COLZATO ET AL., 2008; KAVÉ ET AL.; 2008).

1.3.2 Relação entre Análise (Representação) e Controle

O modelo de Análise (Representação) e Controle proposto por Bialystok (1986, 2001) e Craik & Bialystok (2006) baseia-se na alocação de dois processos cognitivos, quer sejam análise (representação) e controle, em eixos ortogonais, criando assim um espaço cartesiano

²⁴ Assim, com o amadurecimento do controle cognitivo, as crianças poderiam cada vez mais contar com inibição da atenção a um estímulo distrator, escolher conforme objetivos correntes, manter informações na memória de trabalho e fazer reflexões a respeito do uso de regras.

de uma reprodução gráfica do nível de envolvimento de diferentes demandas das tarefas linguísticas e não-linguísticas em cada quadrante durante o desempenho de tarefas metalinguísticas.

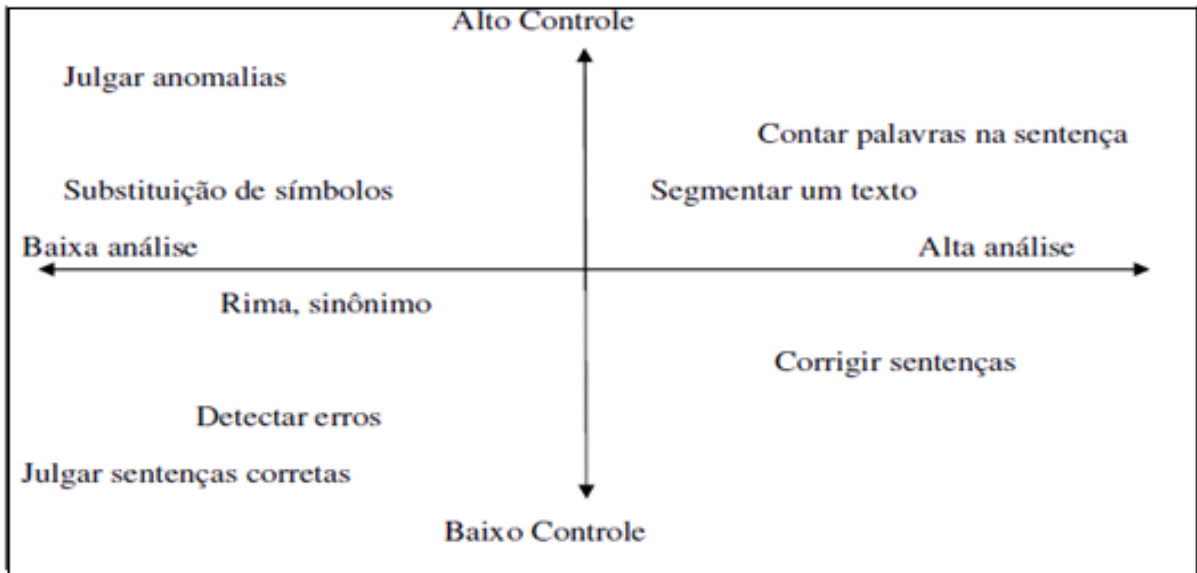


Figura 1 – Modelo Análise - Controle

Assim, no modelo Análise (Representação) e Controle, três domínios em relação ao uso da língua são alocados no eixo ortogonal de representação: o metalinguístico, o letramento e o oral.

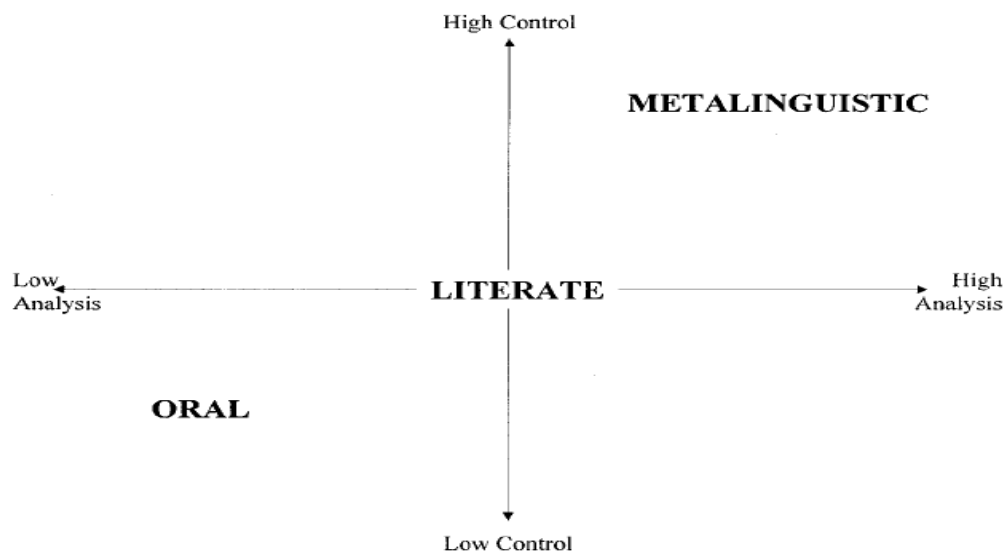


Figura 2 – Os três domínios do modelo de Análise (Representação) e Controle

Nessa representação, três domínios estão dispostos de acordo com o desenvolvimento linear do nível de demanda cognitiva. Cada domínio poderia abranger todo espaço cartesiano, visto que há uma variabilidade gradual nas dimensões apresentadas. Em relação à oralidade, existem atividades que incluem funções altamente complexas, tais como fazer uma palestra, e mais comuns, como engajar-se em uma conversa ocasional. Dessa forma, os níveis requisitados de proficiência nesses dois contextos são diferenciados. Além disso, conversas de crianças fundamentadas no aqui-e- agora exigem baixos níveis em termos de processo cognitivo, enquanto uma conversa conduzida em uma L2 requer um nível mais elevado de conhecimento formal e de atenção para desenvolver a conversa com o mínimo de proficiência.

Além disso, quanto ao domínio letramento, leitura e escrita em diferentes níveis de proficiência (ou seja, leitura de indivíduos iniciantes e avançados), para propósitos diversificados (leitura para estudo ou para coletar informações) ou de gêneros diferentes (poesia, prosa) estão ligados a diferentes níveis de processos cognitivos e pressupõem níveis de proficiência distintos.

Por último, tarefas metalinguísticas estão relacionadas a vários fatores: julgamento da gramaticalidade de sentenças, detecção de erros gramaticais, contagem de palavras em uma sentença, avaliação de anomalia semântica, etc. À medida que a exigência por análise aumenta, o uso da língua começa a envolver mais o conhecimento metalinguístico; quanto mais a demanda por controle aumenta, o uso da língua envolve mais a habilidade e a consciência metalinguística. A maioria das tarefas metalinguísticas requer altos níveis de análise para serem solucionadas, pois a resolução está diretamente relacionada à gramática da língua (julgamento de gramaticalidade seria um exemplo). Por outro lado, tarefas metalinguísticas que demandam altos níveis de controle são aquelas cuja resposta depende de um item não saliente presente no input linguístico (por exemplo, a contagem do número de palavras).

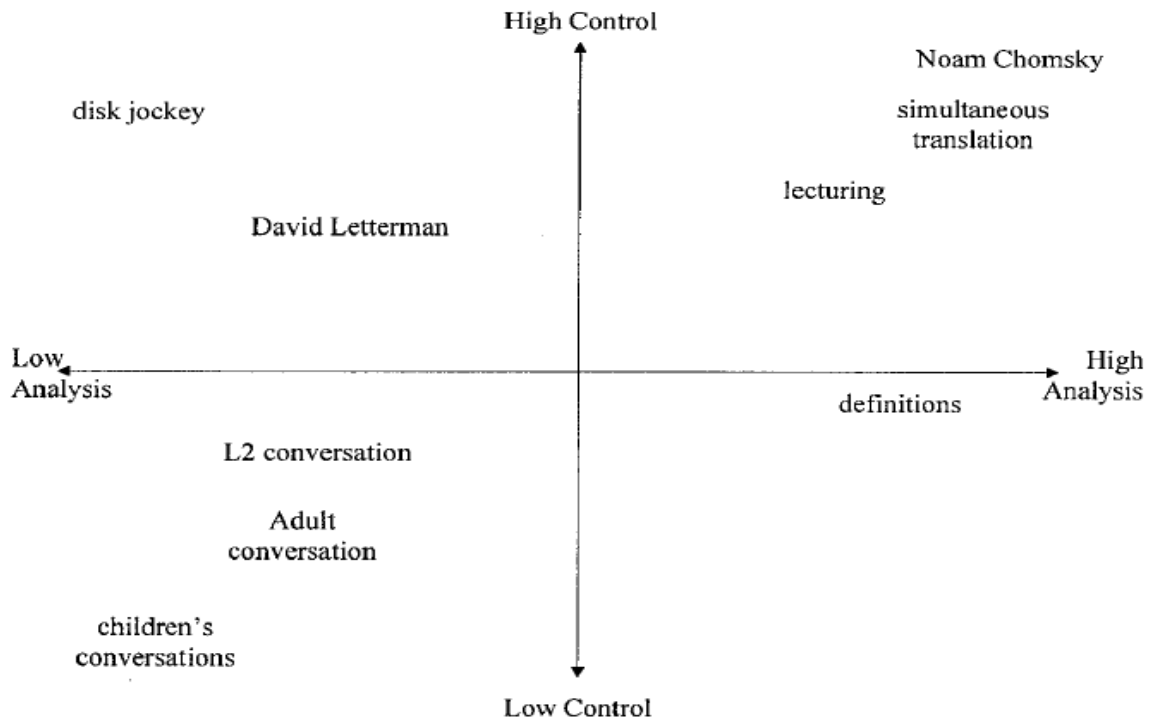


Figura 3 – Tarefas orais que requisitam demandas em Análise (Representação) e Controle

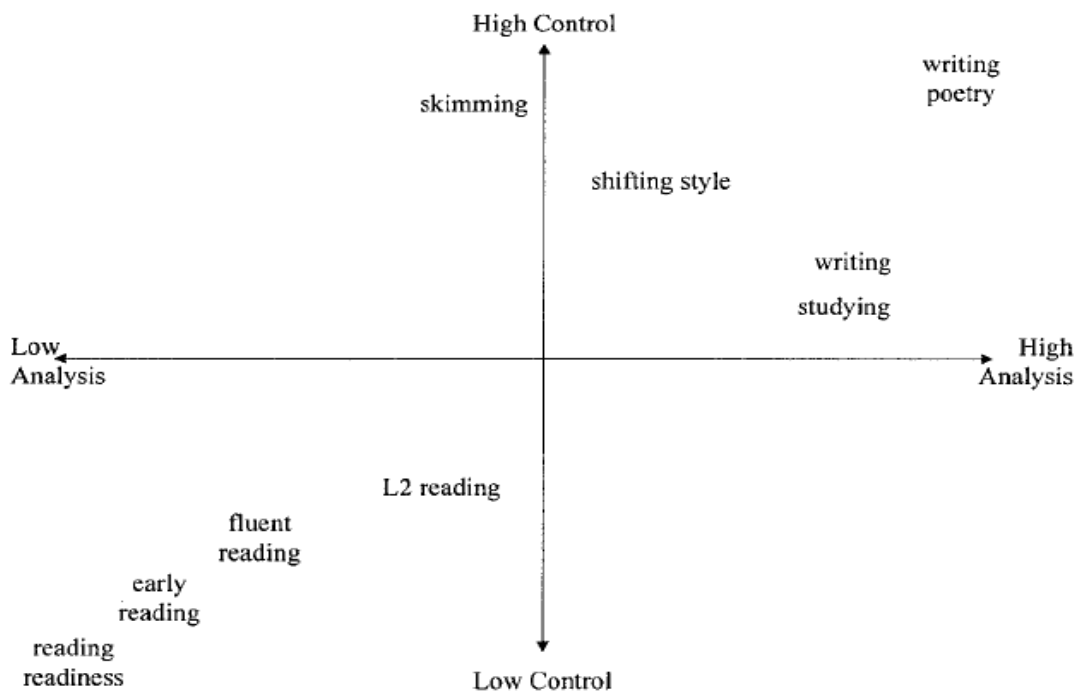


Figura 4 – Tarefas relacionadas ao letramento que demandam diferentes níveis de Análise (Representação) e Controle

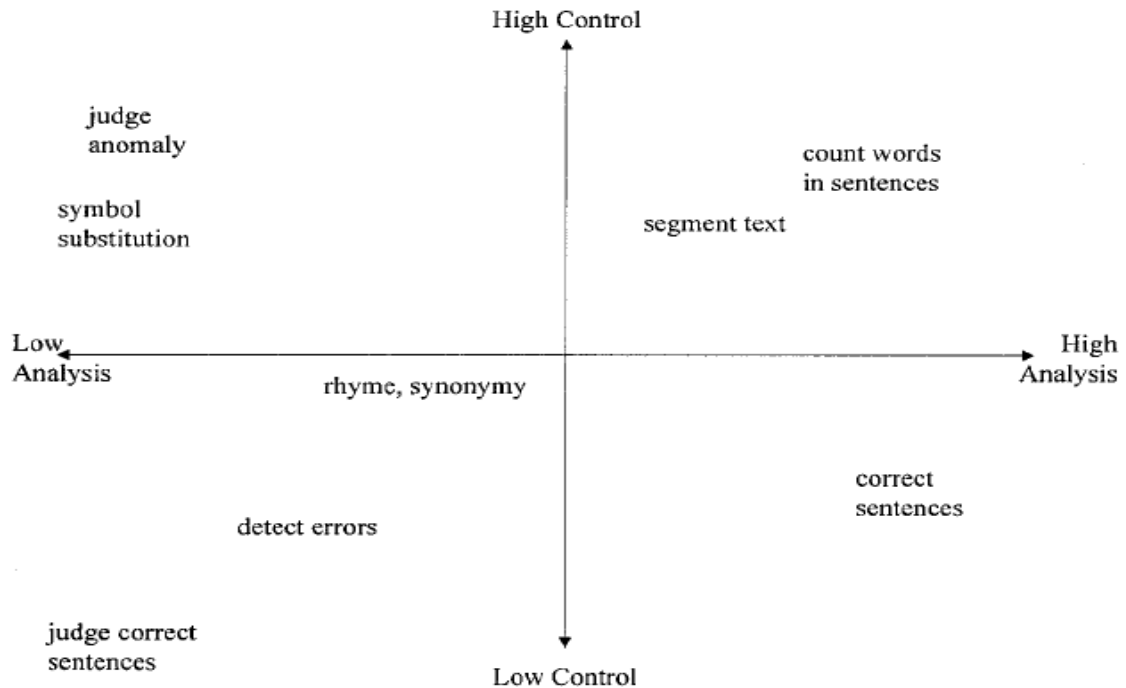


Figura 5 – Tarefas metalinguísticas que demandam níveis diferenciados de Análise (Representação) e Controle

Os modelos propostos por Bialystok (1986, 2001) e Craik & Bialystok (2006) são baseados no Modelo de Controle Inibitório (MCI) desenvolvido por Green (1998). No MCI, duas línguas estão latentes e prontas a serem produzidas, mas há uma seleção não-específica de uma das línguas. Ou seja, todos os elementos ativados nas duas línguas são candidatos à seleção, a qual depende de fatores externos ao léxico. O MCI de Green (1998) fundamenta-se na concepção de que a linguagem é uma ação comunicativa, a qual deve apresentar claros tanto os objetivos verbais quanto os não-verbais. A regulação da produção nas línguas não é feita através de um interruptor (*switch mechanism*), o qual ativa ou desativa uma das línguas, mas realizada devido a uma alteração nos níveis de ativação.

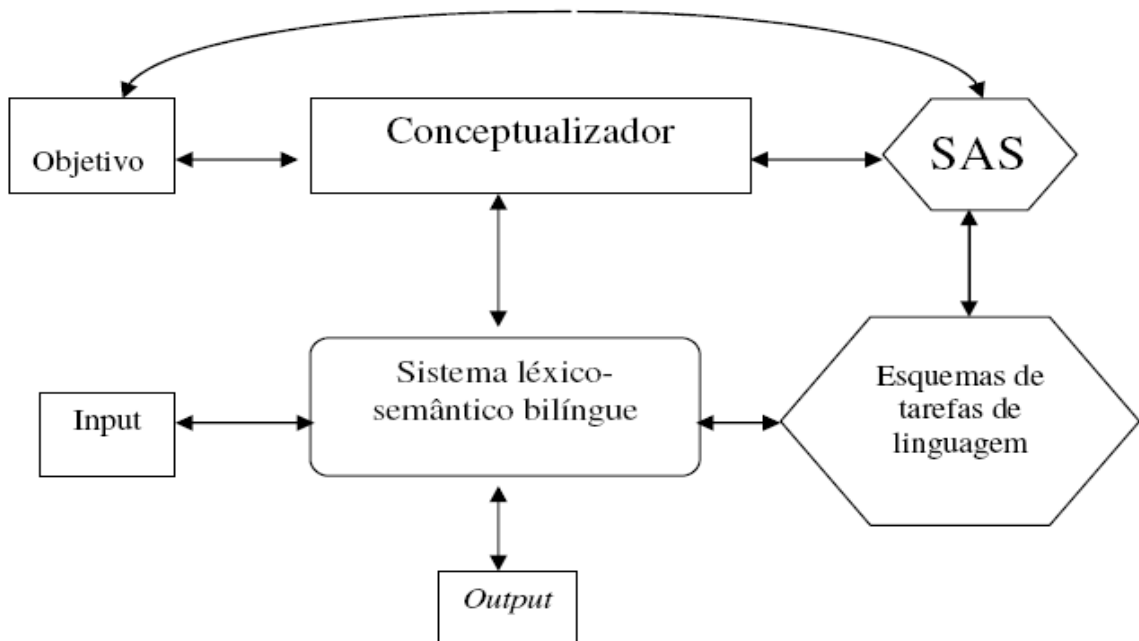


Figura 6 – Modelo de Controle Inibitório (GREEN, 1998)

De acordo com o MCI, um objetivo (*goal*) induz o conceptualizador a criar uma representação conceitual baseada nas informações da memória de longo prazo. Os propósitos de comunicação e de planejamento são mediados pelo Sistema Atencional Supervisor (SAS) conjuntamente com o sistema léxico-semântico e os esquemas de tarefas de linguagem. Os esquemas de tarefas de linguagem (redes mentais estabelecidas a fim de alcançar um objetivo) concorrem para controlar o *output* do sistema léxico-semântico. Assim, no momento da seleção intencional de uma palavra, o SAS transmite uma especificação da língua requisitada para os esquemas de tarefas. Em seguida, a memória recupera um esquema e, dependendo da situação, adapta-o à tarefa. Por conseguinte, um esquema de tarefa de linguagem adequa o *output* do sistema léxico-semântico por meio da alteração de níveis de ativação de representações dentro do sistema e através da inibição do *output*. O esquema de tarefa de linguagem conserva-se ativo até o objetivo ser alcançado, o esquema ser inibido por outro esquema ou até que o SAS mude de objetivo.

Após a revisão do modelo de Bialystok (1986, 2001) e Bialystok & Craik (2006), bem como do modelo de Green (1998) que serviu como fundamentação desses, a próxima seção deste trabalho traz os principais estudos conduzidos com crianças na área.

1.4 Estudos conduzidos com crianças sob o foco da experiência bilíngue

Depois de muitas pesquisas apontarem desvantagens da experiência bilíngue, o estudo conduzido por Peal & Lambert (1962) foi o primeiro a apresentar vantagens de crianças bilíngues em relação a pares monolíngues tanto em tarefas verbais e não-verbais quanto naquelas que exigiam flexibilidade mental e simbólica.

Já Ianco-Worrall (1972) conduziu dois experimentos em um grupo de crianças monolíngues e outro bilíngue²⁵, com vistas a examinar a concepção formulada por Leopold (1949), a qual apregoa que crianças bilíngues podem apresentar vantagens em termos de desempenho cognitivo em relação a crianças monolíngues por aprenderem precocemente a separar o som da palavra de seu respectivo referente. No estudo de Ianco-Worrall (1972), as crianças realizaram uma tarefa de preferência semântico-fonética que consistia em avaliar qual tipo de comparação de palavras era feita pelos participantes, se em termos semânticos ou fonéticos²⁶. Nessa atividade, pediu-se às crianças que respondessem questões como: *Que palavra é mais parecida com chapéu: anel ou boné?* Nesse teste, apenas uma criança monolíngue fez comparação quanto à semântica das palavras, ao passo que 54% das crianças bilíngues fizeram essa relação. No segundo experimento, por sua vez, Ianco-Worrall (1972) requisitou que crianças bilíngues e monolíngues respondessem se o nome das coisas no mundo poderia ser alterado e apenas o grupo bilíngue afirmou que isso seria possível.

Ben-Zeev (1977) aplicou um teste dividido em duas partes comparando grupos de crianças bilíngues e monolíngues com idades variando entre 5,4 a 8,6 anos com média de idade de 7 anos: dois grupos de bilíngues (hebreu-inglês), um testado nos Estados Unidos e outro em Israel, e dois grupos de monolíngues, um em inglês testado nos Estados Unidos e outro em hebreu testado em Israel. As crianças precisavam, na primeira parte do teste, perceber o fato de uma palavra não ser associada de forma imanente ao seu referente. Na segunda parte da tarefa, requisitou-se às crianças que trocassem uma palavra na sentença por outra que infringiria as regras gramaticais da língua, na qual elas estavam sendo testadas. Foi encontrada uma vantagem dos bilíngues tanto na primeira quanto na segunda parte do teste; primeiramente, pois a experiência bilíngue favorece a dissociação de forma imanente da palavra do seu referente e, em segundo lugar, porque propicia às crianças uma maior

²⁵ As crianças do grupo bilíngue foram criadas no modelo 'uma pessoa uma língua'.

²⁶ A capacidade de comparação das palavras em relação à semântica é considerada mais avançada do que a comparação em termos fonéticos.

liberdade para deixar de lado as regras gramaticais de uma língua quando necessário. Nesse sentido, para Ben-Zeev (1977), a criança bilíngue aprende rapidamente que a relação entre um conceito e sua forma de expressão é contestável, pois ela disponibiliza desde cedo dois significantes para a maioria dos referentes.

Cummins (1978) testou crianças bilíngues e monolíngues utilizando quatro tarefas metalinguísticas. As crianças bilíngues demonstraram vantagens sobre seus pares monolíngues no teste em que foram solicitadas a responder questões, tais como: *Se todas as girafas do mundo desaparecessem, a palavra 'girafa' continuaria existindo?* Entretanto, não foram percebidas diferenças de desempenho entre bilíngues e monolíngues na tarefa na qual era pedido às crianças que dissessem se *A palavra livro é feita de papel?*

Edwards & Christophersen (1988) averiguaram os efeitos do bilinguismo e do letramento por meio da aplicação de várias tarefas metalinguísticas em grupos de crianças bilíngues e monolíngues. Em um dos testes, foi requisitado aos grupos que identificassem o número de palavras em sentenças e, nessa tarefa, altos níveis de desempenho foram relacionados ao nível de letramento dos participantes. Por sua vez, a tarefa associada à arbitrariedade dos referentes mostrou que altos níveis de desempenho estavam associados ao nível de bilinguismo das crianças.

Bialystok (1986) realizou tarefas de julgamento de gramaticalidade manipuladas em grupos de crianças monolíngues e bilíngues, nas quais os participantes tinham de analisar se uma sentença era proferida da maneira 'certa ou errada'. As crianças receberam a informação que certas frases poderiam estar corretas, apesar de soarem 'estranhas'. O estudo utilizou quatro tipos de sentenças, a saber: a) GM (gramaticalmente corretas e com sentido); b) Gm (gramaticalmente corretas, mas sem sentido); c) gM (gramaticalmente erradas, mas com sentido) e d) gm (gramaticalmente erradas e sem sentido). Segundo Bialystok (1986), as sentenças do tipo gM e gm demandam muita análise, a fim de que a criança encontre e retifique o erro, ao passo que as frases do tipo Gm exigem mais atenção para serem avaliadas como certas e as do tipo gM requerem mais atenção para serem classificadas como incorretas. Os resultados da pesquisa de Bialystok (1986) confirmaram as hipóteses, as quais previam que os bilíngues apresentariam vantagens no julgamento das sentenças com uma maior demanda de atenção e, ainda, que não existiriam diferenças entre os grupos bilíngue e monolíngue no desempenho das tarefas abarcando uma maior exigência de análise.

Ricciardelli (1992) realizou cinco testes metalinguísticos em grupos de crianças bilíngues (italiano-inglês) e monolíngues (inglês). Os resultados apontaram uma vantagem bilíngue na tarefa de consciência sintática e em uma de consciência da palavra.

Galambos & Goldin-Meadow (1990) conduziram testes de consciência sintática com crianças bilíngues e monolíngues, nos quais foi solicitado às crianças que identificassem erros em sentenças, corrigissem-nos e explicassem o motivo pelo qual os mesmos eram considerados erros. Nas tarefas de perceber e corrigir erros, os resultados demonstraram uma vantagem dos bilíngues em relação aos monolíngues. Contudo, na tarefa de explicar o porquê dos erros, não houve uma vantagem do grupo bilíngue, já que, conforme os autores, a atividade de explicar erros demanda um maior nível de consciência metalinguística.

Além disso, a maioria dos estudos conduzidos na literatura aponta efeitos positivos da experiência bilíngue em relação ao desempenho cognitivo em grupos de crianças. Evidências sugerem que crianças bilíngues apresentam melhor desempenho se comparadas a crianças monolíngues em diferentes tarefas não-verbais, tais como ignorar informação incongruente em tarefa de números (*number concept task*) (BIALYSTOK & CODD, 1997); resistir à informação relevante prévia em variações da tarefa *Dimensional Change Card Sort* (BIALYSTOK & MARTIN, 2004); gerenciar demandas conflitantes de atenção (CARLSON & MELTZOFF, 2008); identificar a identidade funcional de um objeto em tarefas de distinção realidade/aparência (BIALYSTOK & SENMAN, 2004); alcançar uma perspectiva alternativa em uma tarefa de figuras ambíguas (BIALYSTOK & SHAPERO, 2005) e solucionar tarefas complexas que requerem controle sobre atenção de informação competitiva (MARTIN-RHEE & BIALYSTOK, 2008).

Desse modo, neste capítulo foi apresentado o referencial teórico que embasa o presente estudo. A seguir, os procedimentos metodológicos utilizados na condução desta pesquisa são descritos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão mostrados, na seção 2.1, o objetivo deste estudo, na seção 2.2, a hipótese da pesquisa, na seção 2.3, a descrição dos participantes e, na seção 2.4, os instrumentos utilizados para a coleta de dados.

2.1 Objetivos

2.1.1 Geral

Verificar se uma exposição intensificada a uma L2 em contexto formal de ensino garante os mesmos efeitos metalinguísticos e cognitivos que uma experiência bilíngue, conforme aponta a literatura na área (YELLAND; POLLARD & MERCURI, 1993).

2.1.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos deste estudo são os seguintes:

- (1) Examinar se existe diferença no desempenho dos grupos de exposição limitada à L2 e de exposição intensificada à L2 na Tarefa 1 do Teste de Arbitrariedade da Língua;
- (2) Averiguar se existe diferença no desempenho dos grupos de exposição limitada à L2 e de exposição intensificada à L2 em termos de consciência metalinguística e controle cognitivo tanto na Tarefa 2 do Teste de Arbitrariedade da Língua quanto nas Tarefas 1 e 2 do Teste de Substituição de Símbolos.

2.2 Hipóteses

Espera-se que as crianças do grupo com maior exposição à L2 apresentem um melhor desempenho do que as crianças do grupo com exposição limitada tanto nas Tarefas 2 do Teste de Arbitrariedade da Língua quanto nas Tarefas 1 e 2 do Teste de Substituição de Símbolos, devido a uma maior consciência metalinguística e um maior controle de atenção.

Acredita-se, ainda, que tanto as crianças que receberam exposição limitada quanto aqueles que receberam exposição intensificada à L2 obtenham desempenho semelhante na Tarefa 1 do Teste de Arbitrariedade da Língua, visto que essa tarefa não avalia a consciência metalinguística dos alunos quanto à arbitrariedade da língua, dado que as crianças não

precisam se dar conta que somente o nome das coisas se alteram mesmo que o referente continue o mesmo (BIALYSTOK, 2001).

2.3 Participantes²⁷

Um total de 28 crianças foi selecionado para compor a amostra deste estudo, dividido em dois grupos, a partir do contexto de contato com a L2 em situação formal de ensino. Quatorze crianças (7 meninos e 7 meninas) com idades variando de 8 anos e 19 dias a 8 anos e 10 meses, com média de idade de 8,0 anos, foram selecionadas para constituir a amostra do grupo com exposição intensificada à L2 (inglês). Todos os participantes expostos intensivamente à L2 cursavam a segunda série do Ensino Fundamental em uma escola particular de Porto Alegre, na qual há a promoção do currículo bilíngue (português / inglês) desde o primeiro ano de ensino. Assim, os alunos assistiam a 10 horas de aula por semana em inglês, fazendo disciplinas nas quais esse idioma é utilizado constantemente. No contexto de exposição intensificada à L2, dos 14 participantes selecionados somente um tomava medicamento e apenas três não jogavam vídeo-game²⁸. Duas crianças eram canhotas, oito já haviam começado a estudar inglês antes de iniciarem o ensino formal e todos tinham contato com o inglês fora do ambiente da escola através da internet, da TV/DVD/Cinema e da música. Todas as crianças utilizavam português nos contextos perguntados.

Já a amostra do grupo de exposição limitada à L2 foi formada por quatorze crianças (7 meninos e 7 meninas), com idades variando de 7 anos e 9 meses a 9 anos e 3 meses, com média de idade de 7,86 anos. Assim como o grupo de exposição intensificada à L2, os alunos com exposição limitada também frequentavam a segunda série, mas de uma escola pública de Porto Alegre. Eles cursavam as disciplinas de inglês e espanhol durante 2 horas semanais, 1 hora para cada uma das línguas, desde a primeira série do ensino formal. No que diz respeito ao ambiente de exposição limitada à L2, dentre as 14 crianças, três tomavam remédios controlados, cinco participantes não costumavam jogar vídeo-game. Apenas um participante era canhoto, somente duas crianças tinham tido contato com o inglês antes de começarem as aulas no ensino formal e nove crianças tinham acesso ao inglês fora da escola por meio da

²⁷ A faixa etária dos participantes foi escolhida com o intuito de possibilitar a comparação desta pesquisa a outros estudos conduzidos com crianças na área.

²⁸ Bialystok (2006) no artigo intitulado '*Effect of bilingualism and computer video game: experience on the Simon Task*' aponta vantagens do uso do vídeo game em relação ao desempenho cognitivo em termos de controle inibitório.

internet, da TV/DVD/Cinema e da música. Todos os participantes usavam português nos contextos perguntados no questionário.

2.4 Instrumentos

Nesta seção, são descritos os instrumentos utilizados para conduzir a pesquisa relatada neste trabalho.

2.4.1 Termo de consentimento informado e questionário de histórico de linguagem

Um termo de consentimento informado e um questionário de histórico de linguagem (Anexo 1) foram enviados para os pais das crianças, a fim de que se obtivesse autorização dos responsáveis para a promoção da testagem. O termo de consentimento informado requirava aos pais autorização para a participação voluntária do (a) filho (a) nesta pesquisa. No questionário de histórico de linguagem, os pais tinham de responder a idade, o sexo da criança; se o participante era destro ou canhoto; se o aluno tinha estudado inglês antes de entrar para a escola formal e se tinha contato com inglês em outros contextos fora do ambiente escolar; se a criança estudava no currículo bilíngue e, se sim, há quanto tempo; se a criança já havia morado em algum país no exterior; se o aluno tomava algum medicamento e se jogava vídeo-game; qual língua a criança usava com parentes e amigos; que língua a criança utilizava em diferentes contextos e qual era a frequência de uso.

Os participantes desta pesquisa realizaram dois tipos de testes: um de Arbitrariedade da Língua e outro de Substituição de Símbolos, composta por duas partes. A seguir, nas seções 2.4.2 e 2.4.3, serão descritos os testes conduzidos com os participantes do presente estudo.

2.4.2 Teste de Arbitrariedade da Língua

No teste de Arbitrariedade da Língua (Anexo 2), as crianças tinham de separar a palavra do seu significado e deveriam trocar o nome das coisas do mundo. A primeira parte desse teste (as cinco primeiras questões) foi adaptada do trabalho de Eviatar & Ibrahim (2000) e a segunda parte (cinco perguntas finais) foi elaborada por Billig & Frederes (2008), as quais se basearam na tarefa ‘Sun-Moon’ de Piaget (1929). As perguntas dirigidas às crianças, na

primeira parte da tarefa de arbitrariedade da língua (Tarefa 1), basicamente, requisitavam que elas trocassem os nomes das coisas do mundo, como, por exemplo, *Agora nós vamos chamar a árvore de caderno e o caderno de árvore. Onde você escreve?* Segundo Bialystok (2001), essas questões não testam a consciência metalinguística dos alunos quanto à arbitrariedade da língua, porque ao pedir que a criança troque o nome das coisas, ela não precisa se dar conta de que, por exemplo, o referente ‘árvore’ a partir de então passa a servir para escrever.

Já na segunda parte (Tarefa 2), as perguntas foram do tipo: *Agora nós vamos chamar o sol de lua e a lua de sol. Quando você vai dormir à noite, o que você vê no céu? E como fica o céu?* Nesse caso, a última questão destina-se a testar a arbitrariedade da língua, pois, conforme Bialystok (2001), essa pergunta leva a criança a perceber que, mesmo com a troca do nome da palavra, o referente permanece inalterado.

2.4.3 Teste de Substituição de Símbolos

O outro teste feito pelas crianças foi o de Substituição de Símbolos (Anexo 3) baseado em Ben-Zeev (1977), no qual as crianças precisavam substituir uma palavra por outra, de modo a reconhecer que uma palavra não está associada ao seu referente de forma imanente. Assim, nessa tarefa, primeiramente (Tarefa 1), foi requisitado à criança que olhasse para uma figura de um avião, a fim de identificá-la. Depois de dizer o nome da figura em português, a criança era convidada a participar de uma brincadeira, na qual aquele referente passaria a ser chamado de ‘tartaruga’. Então, apontava-se para a figura e faziam-se os seguintes questionamentos: *A tartaruga pode voar? E como é que ela voa?* Ainda nessa tarefa, era realizado esse mesmo procedimento, mostrando ao participante uma figura de um sofá e pedindo a ele que modificasse a palavra ‘sofá’ por ‘cobra’. Então, perguntava-se à criança: *Dá para sentar em cima da cobra? E a cobra se mexe?*

Na segunda parte da tarefa de Substituição de Símbolos (Tarefa 2), a palavra alterada desobedecia às regras gramaticais da língua e a criança tinha de ignorar essa violação para fazer a substituição requisitada na sentença. Na primeira questão dessa parte do teste pediu-se à criança para substituir a palavra *nós* por *panqueca* em duas sentenças, como na frase *‘Nós somos crianças felizes’*, esperava-se que o participante respondesse *‘Panqueca somos crianças felizes’*; depois disso, requisitou-se que a criança alterasse em duas sentenças a palavra ‘eu’ por ‘macarrão’, como em *‘Eu fui para a praia ontem’* e a resposta esperada era

'Macarrão fui para a praia ontem'. Na terceira questão, pediu-se que a criança trocasse a preposição 'na' pelo substantivo 'picolé', como em *'O suco está na geladeira'* e almejava-se que o participante dissesse *'O suco está picolé geladeira'*. Conforme Ben-Zeev (1977), para alcançar um bom desempenho nessa tarefa, a criança precisa deixar de lado o significado da palavra e as regras da língua (*'Macarrão fui...'*) para poder considerar a sentença como um código arbitrário abstrato. Para a autora, os bilíngues têm mais facilidade de cumprir essas atividades, já que não apresentam dificuldades de abandonar as regras de um sistema de linguagem. Segundo Bialystok (2001), esses dois tipos de tarefas demandam das crianças um grande controle de atenção, visto que é muito difícil ignorar o sentido das palavras.

2.5 Procedimentos de coleta de dados

Primeiramente, foram enviados formulários com o termo de consentimento informado e o questionário de histórico de linguagem para os responsáveis visando a conseguir autorização dos mesmos para a condução do estudo e, além disso, a verificar qual era a realidade linguística das crianças. Somente depois do recebimento das autorizações foram realizadas as tarefas, individualmente, com os participantes.

Os termos de consentimento e o questionário foram enviados para o grupo dos alunos com exposição limitada à L2 (n=25), mas somente 22 crianças foram autorizadas a participar da pesquisa. Desses foram selecionados 14 participantes para serem pareados com o grupo de alunos com exposição intensificada à L2. Toda a turma de alunos expostos intensivamente à L2 (n=26) recebeu o termo de consentimento e o questionário, porém apenas 14 alunos foram liberados a participar do experimento. Todos os alunos foram bem receptivos e alguns comentaram que gostaram de participar das atividades, que foram consideradas por eles como brincadeiras. Duas crianças do grupo de exposição limitada à L2 quiseram inclusive repetir os testes: uma pediu para refazer as tarefas duas vezes e outra pediu para refazer uma só. Obviamente, apenas a primeira resposta dada por essas crianças foi considerada neste trabalho.

Foram adotados os mesmos procedimentos de coleta de dados tanto com os alunos com exposição limitada quanto com os participantes com exposição intensificada à L2. Assim, explicou-se às crianças que seriam feitas algumas brincadeiras de trocas de palavras e que, por isso, não havia nem uma resposta certa nem uma resposta errada.

No Teste de Arbitrariedade da Língua, foi dito aos participantes que nas brincadeiras que eles iriam fazer somente os nomes das coisas trocariam, mas as coisas continuariam as mesmas, apesar de serem chamadas por um nome diferente. As crianças demonstraram certa facilidade ao responder a Tarefa 1 do Teste de Arbitrariedade da Língua, porém dificuldade no que se refere à Tarefa 2, requisitando, muitas vezes, ajuda. No entanto, para que não houvesse nenhuma interferência nos resultados, foram apenas lidas as questões novamente para que elas pensassem nas respostas por elas mesmas.

Quanto à primeira parte do Teste de Substituição de Símbolos (Tarefa 1), duas gravuras (Anexo 4) foram mostradas para as crianças e apontou-se para essas imagens ao serem feitas as perguntas. Os participantes demonstraram dificuldade em responder as questões mesmo vendo as figuras. Já na segunda parte dessa tarefa (Tarefa 2), pediu-se aos alunos que repetissem as sentenças lidas, modificando os termos solicitados por outros. Muitos participantes demoraram bastante para cumprir essa tarefa e alguns não conseguiram utilizar as palavras nas sentenças, apenas repetiram-nas, como por exemplo: *‘Agora nesse jogo a gente usa a palavra ‘panqueca’ para dizer ‘nós’. Como é que eu digo: Nós somos crianças felizes?’ ‘Panqueca’.*

Em suma, neste capítulo foi descrita a metodologia adotada para conduzir o presente estudo. No próximo capítulo são apresentados os resultados dos dados coletados e a discussão dos mesmos.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No presente capítulo, são apresentados os resultados da pesquisa. Foi calculada a média percentual de acertos por participante e, em seguida, a média por grupo em relação aos diferentes tipos de tarefas. Esses resultados são expostos em tabelas comparativas de desempenho por grupos e por tipo de tarefa. Na seção 3.1, são relatados os resultados do Teste de Arbitrariedade da Língua. A seção 3.2 traz os resultados obtidos no Teste de Substituição de Símbolos. Na seção 3.3, os resultados encontrados são discutidos.

3.1 Teste de Arbitrariedade da Língua

A fim de analisar os dados coletados, o Teste de Arbitrariedade da Língua foi dividido em duas partes: Tarefa 1, correspondente às cinco primeiras questões extraídas de Eviatar & Ibrahim (2000) e Tarefa 2, referente às cinco últimas perguntas, retiradas de Billig & Frederes (2008).

Na Tarefa 1, não era esperada diferença entre o grupo com exposição limitada à L2 e o grupo com exposição intensificada à L2, uma vez que, nessa tarefa, esperava-se que a criança modificasse somente o nome das coisas do mundo sem precisar reconhecer que o referente permanece o mesmo.

Tarefa 1	Percentual de acertos
Grupo com Exposição Limitada (n=14)	92,86%
Grupo com Exposição Intensificada (n=14)	92,86%

Tabela 1 – Média percentual dos acertos dos grupos na tarefa 1

Como mostra a Tabela 1 acima, pode-se perceber que, conforme esperado, os grupos obtiveram o mesmo desempenho (92,86%). No grupo de exposição limitada à L2 (n=14), 13 alunos acertaram 100% das questões e uma criança obteve 0%. O mesmo resultado foi verificado no grupo de exposição intensificada, ou seja, 13 alunos obtiveram 100% de acertos e um participante teve 0% de acerto nas perguntas.

A Tarefa 2 era composta por cinco pares de questões, sendo que as duas primeiras perguntas foram extraídas da tarefa ‘Sun-Moon’ de Piaget (1929) e as quatro restantes foram elaborados por Billig & Frederes (2008). Nesse teste, esperava-se que o grupo com exposição intensificada à L2 tivesse um desempenho melhor comparativamente ao grupo com exposição

limitada, pois as crianças expostas mais intensamente à L2 teriam mais facilidade de dissociar a palavra de seu referente.

Tarefa 2	Percentual de acertos
Grupo com Exposição Limitada (n=14)	72,14%
Grupo com Exposição Intensificada (n=14)	73,57%

Tabela 2 – Média percentual dos acertos dos grupos na tarefa 2

Como descrito na Tabela 2, o grupo com exposição intensificada à L2 obteve um desempenho um pouco melhor (73,57%) em comparação ao grupo com exposição limitada (72,14%). Vale ressaltar que ambos os grupos tiveram um desempenho inferior àquele obtido na primeira tarefa (92,86%). Esse resultado já era esperado, na medida em que a Tarefa 2 exigia um maior controle de atenção do que a Tarefa 1. No grupo com exposição limitada à L2, um aluno com o menor desempenho obteve 30% de acertos, seguido de um participante, o qual teve 50% de respostas certas. Dois alunos nesse grupo atingiram 100% de acertos. No que concerne ao grupo com exposição intensificada à L2, a criança com o menor escore alcançou 40% de acertos, seguida de outras duas, as quais obtiveram 50% de respostas corretas. Um aluno nesse grupo também chegou a 100% de acertos.

3.2 Teste de Substituição de Símbolos

Assim como o Teste de Arbitrariedade da Língua, o Teste de Substituição de Símbolos também foi separado em duas partes distintas, Tarefas 1 e 2, com o intuito de analisar mais pormenorizadamente os resultados obtidos.

A Tarefa 1 demandava das crianças a percepção que uma palavra poderia ser substituída por outra, isto é, que uma palavra não está associada ao seu referente de forma imanente. Assim, esperava-se que os alunos do grupo com exposição intensificada à L2 obtivessem um melhor desempenho nessa tarefa.

Tarefa 1	Percentual de acertos
Grupo com Exposição Limitada (n=14)	42,86%
Grupo com Exposição Intensificada (n=14)	69,64%

Tabela 3 – Média percentual dos acertos dos grupos na tarefa 1

Como exibe a Tabela 3, o grupo com exposição intensificada à L2 teve um desempenho superior (69, 64%) em relação ao grupo com exposição limitada à L2 (42,86%).

Nesse grupo, 7 participantes não obtiveram nenhum acerto, um teve 25% de respostas certas e um alcançou 75% de acertos, enquanto que 5 alunos atingiram 100% de acertos. Já no grupo com exposição intensificada à L2, 2 alunos não tiveram nenhuma resposta certa, 2 participantes obtiveram 25% de respostas corretas, 3 alcançaram 75% de acertos e 7 crianças atingiram 100% de acertos.

Na Tarefa 2, as crianças precisavam repetir algumas sentenças trocando palavras: duas vezes, modificando um pronome por um substantivo e uma vez, alterando uma preposição por um substantivo. Acreditava-se que o grupo com exposição intensificada à L2 obteria um melhor desempenho, porque um contato mais intenso com uma L2 supostamente propicia uma maior facilidade de abandonar as regras de um sistema de linguagem, tratando, assim, as sentenças como um código arbitrário.

Tarefa 2	Percentual de acertos
Grupo com Exposição Limitada (n=14)	59,52%
Grupo com Exposição Intensificada (n=14)	72,62%

Tabela 4 – Média percentual dos acertos dos grupos na tarefa 2

Como visto na Tabela 4, o grupo com exposição intensificada à L2 obteve um melhor desempenho (72,62%) em comparação ao grupo com exposição limitada à L2 (59,52%). No grupo com exposição intensificada à L2, 7 alunos alcançaram 83,33% de respostas certas, 4 participantes tiveram 66,66% de acertos, 2 crianças obtiveram 33,33% de respostas corretas e apenas um indivíduo atingiu 100% de acertos. Já no grupo com exposição limitada à L2, 3 alunos alcançaram 100% de acertos, 2 obtiveram 50% de respostas corretas, 2 atingiram 83,33% de respostas certas, 2 responderam corretamente 66,66% das questões e 4 crianças tiveram 33,33% de acertos nessa tarefa. Dessa forma, mesmo que o desempenho do grupo com exposição limitada à L2 tenha sido inferior em comparação ao desempenho das crianças com exposição intensificada à L2, mais participantes conseguiram atingir o 100% de acertos nas questões (3).

3. 3 Discussão dos dados

A pesquisa relatada neste ensaio visava a investigar se uma experiência de exposição intensificada a uma L2 em ambiente formal de ensino poderia promover benefícios relacionados à consciência metalinguística e às funções executivas, particularmente controle inibitório envolvendo estímulo linguístico. Mais especificamente, o estudo examinou se as

vantagens da experiência bilíngue, especialmente no que tange ao desempenho cognitivo referente à consciência metalinguística e ao controle executivo relatadas na literatura da área, também seriam encontradas na investigação de um grupo de 28 crianças com exposição de poucas horas semanais a uma L2. Esse grupo foi dividido em dois, nos quais 14 participantes contavam com uma exposição intensificada à L2 de 10 horas e os outros 14 tinham uma exposição limitada à L2 de 1 hora por semana. Assim, os dois grupos de crianças testados apresentavam diferença em relação à exposição a uma L2 dentro e fora de sala de aula, mas não demonstraram ter distinções significativas no que concerne à experiência de uso efetivo da L2 e ao nível sócio-econômico. Além disso, os participantes de ambos os grupos estavam aprendendo uma L2 através da instrução formal e após a L1 ter sido adquirida.

Nesse sentido, algumas conclusões podem ser formuladas pela análise dos resultados obtidos na pesquisa. Em primeiro lugar, na Tarefa 1 do Teste de Arbitrariedade da Língua, não era esperada uma diferença de desempenho entre os grupos, na medida em que as crianças não precisariam se dar conta de que, apesar de o nome das coisas do mundo se alterarem, os referentes permaneciam os mesmos. Conforme esperado, ambos os grupos obtiveram o mesmo rendimento nessa tarefa.

Em segundo lugar, na Tarefa 2 do Teste de Arbitrariedade da Língua, o grupo das crianças com exposição intensificada à L2 atingiu um melhor desempenho em comparação ao grupo com exposição limitada à L2. Apesar de o resultado esperado nessa tarefa ser de uma melhor performance das crianças com maior exposição à L2, a diferença entre os dois grupos não foi muito grande. Dessa forma, supõe-se que outros fatores possam ter interferido no desempenho dos grupos, além da exposição a uma L2, tais como: uma maior exigência da memória de trabalho para a execução dessa tarefa; uma restrição na forma de concepção da tarefa ou uma limitação na maneira de aplicá-la.

Em terceiro lugar, na Tarefa 1 do Teste de Substituição de Símbolos, houve uma diferença de resultado entre os grupos. Conforme esperado, o grupo com exposição intensificada à L2 obteve um desempenho superior nessa tarefa. Esse teste exigia que a criança notasse que uma palavra não está ligada ao seu referente de forma imanente e trocasse uma palavra por outra ao olhar uma figura. Nesse sentido, pode-se perceber que esse grupo de crianças parece ter uma maior consciência metalinguística, ou seja, que eles aceitam com maior facilidade a troca do nome das palavras e consideram que o referente se mantém

inalterado. Além disso, notou-se nessa atividade que, mesmo que se apontasse para as figuras quando se fazia a testagem, os participantes tiveram dificuldade em dizer que a ‘tartaruga’ (nome dado ao referente ‘avião’) podia voar e que ‘a cobra’ (nome dado ao referente ‘sofá’) não poderia se mover.

Finalmente, quanto à Tarefa 2 do Teste de Substituição de Símbolos, o grupo de crianças com exposição intensificada à L2 também obteve um melhor rendimento em comparação ao grupo de participantes com exposição limitada à L2. Essa tarefa demandava das crianças um maior controle de atenção para ignorar o significado da palavra e as regras gramaticais da língua e trocar uma palavra por outra. Dessa forma, parece que as crianças expostas intensivamente à L2 apresentaram um maior controle de atenção em relação às crianças com exposição limitada à L2.

Desse modo, as hipóteses levantadas por este estudo foram corroboradas a partir da análise dos dados coletados. Nesse sentido, parece que uma exposição intensificada à L2 está promovendo um aumento na consciência metalinguística no grupo de crianças com exposição intensificada à L2 selecionadas para esta pesquisa, assim como uma experiência bilíngue suscita, conforme apontado pela literatura na área.

Neste capítulo foram mostrados e analisados os dados coletados para este estudo. A seguir, as considerações finais são relatadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tinha o objetivo de investigar em que medida uma exposição intensificada a uma L2 em contexto formal de ensino promove os mesmos efeitos metalinguísticos e cognitivos que uma experiência bilíngue, assim como aponta a literatura na área. Para tanto, foram selecionadas 28 crianças com idades variando entre 7 anos e 9 meses a 9 anos e 3 meses, com média de idade de 7,93 anos, as quais formaram dois grupos distintos: o de exposição limitada à L2 e o outro de exposição intensificada à L2. Esperava-se que dois grupos tivessem o mesmo desempenho na Tarefa 1 do Teste de Arbitrariedade da Língua, pois as questões não estariam avaliando efetivamente a consciência metalinguística dos participantes (BIALYSTOK, 2001) e, além disso, que o grupo com exposição intensificada à L2 tivesse um melhor desempenho tanto na Tarefa 2 do Teste de Arbitrariedade da Língua quanto nas Tarefas 1 e 2 do Teste de Substituição de Símbolos em comparação ao grupo com exposição limitada à L2, devido aos benefícios de um maior contato com uma L2 serem similares a uma experiência bilíngue (YELLAND; POLLARD & MERCURI, 1993). Nesse sentido, a partir da análise dos dados coletados, verificou-se que uma exposição intensificada a uma L2 parece propiciar vantagens em relação à consciência metalinguística e às funções executivas, especialmente quanto ao controle inibitório, no que diz respeito às crianças testadas neste estudo.

Nesse contexto, parece que a exposição a uma L2, mesmo que seja de poucas horas por semana em relação à experiência bilíngue, é benéfica para o desenvolvimento das funções executivas e de consciência metalinguística das crianças. No entanto, apesar de esse ser um indício de corroboração de que os efeitos de uma exposição intensificada a uma L2 são similares a uma experiência bilíngue *per se*, é importante salientar a necessidade de que mais estudos sejam desenvolvidos sob essa perspectiva, a fim de que haja uma comprovação efetiva da tendência encontrada nesta pesquisa. Nesse sentido, um estudo controlado que envolva uma amostra com um maior número de participantes pode fornecer dados significativos para complementar este estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, C. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo (em alemão e português). In: *Martius-Staden-Jahrbuch*, São Paulo, n. 49, p. 141-161, 2002.

ALTENHOFEN, C. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *RIL13*, p.83-93, 2004.

BAETENS BEARDSMORE, H. *Bilingualism: basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters, 1982.

BAHTIA, T. Introduction to Part I. In: T. Bahtia and W. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, p. 5-6, 2006.

BEN-ZEEV, S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, n.48, p. 1009-1018, 1977.

BIALYSTOK, E. Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, n. 57, p. 498-510, 1986.

BIALYSTOK, E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, v.24, p. 560-567, 1988.

BIALYSTOK, E. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In: E. Bialystok, ed., *Language processing in bilingual children*, p. 113 – 140, London: Cambridge University Press, 1991.

BIALYSTOK, E. Effects of bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print. *Developmental Psychology*, n. 33, p. 429 – 440, 1997.

BIALYSTOK, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, v. 70, p. 636-644, 1999.

BIALYSTOK, E. *Bilingualism in Development: Language, Literacy, & Cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001.

BIALYSTOK, E. Cognitive Effects of Bilingualism: how linguistic experience leads to cognitive change. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v.10, p. 210-223, 2007.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: the good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*, p. 1-9, 2008.

BIALYSTOK, E.; CODD, J. Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number. *Cognitive Development*, v.12, p. 85-106, 1997.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I.; KLEIN, R.; VISWANATHAN, M. Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task. *Psychology and aging*, v. 19, p. 290-303, 2004.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; LUK, G. Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v.34, p.859-873, 2008.

BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; RYAN, J. Executive control in a modified anti-saccade task: Effects of aging and bilingualism. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, v.32, p.1341-1354, 2006.

BIALYSTOK, E.; MARTIN, M. Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, v.7, p. 325-339, 2004.

BIALYSTOK, E.; MARTIN, M.; VISWANATHAN, M. Bilingualism across the lifespan: the rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, v.9, p.103-119, 2005.

BIALYSTOK, E; MARTIN-RHEE, M. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, v.11, p.81-93, 2008.

BIALYSTOK, E.; MCBRIDE-CHANG, C.; LUK, G. Bilingualism, language proficiency and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, p. 580-590, 2005.

BIALYSTOK, E; SENMAN, L. Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development*, v.75, p.562-579, 2004.

BIALYSTOK, E; SHAPERO, D. Ambiguous benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science*, v.8, p.595-604, 2005.

BILLIG, J.; FREDERES, P. Bilinguismo e sua relação com a consciência metalinguística de crianças. In: COLLISCHON, G. et al. (Orgs.). *Anais do VIII Encontro do CELSUL – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul* [CD -ROM]. Porto Alegre: EDUCAT, 2008.

BJORKLUND, D. F. *Children's Thinking: cognitive development and individual differences*. Belmont: Thomson Wadsworth, 2005.

BREUNIG, C. G. “Eu tenho que falar alemão, senão eles choram!” Bilinguismo como pedagogia culturalmente sensível. In: *Calidoscópio*, Unisinos, v. 5, n. 1, p. 31-44, jan/abr 2007.

BUTLER, Y.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. (Eds.) *The handbook of bilingualism*. New York: Blackwell, p. 114-144, 2006.

CARLSON, S.; MELTZOFF, A. Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, v. 11, n. 2, p. 282-298, 2008.

CHIN, N. B.; WIGGLESWORTH, G. *Bilingualism: an advanced resource book*. New York: Routledge, 2007.

COLZATO, L.; BAJO, M.T.; VAN DEN WILDENBERG, W.; PAOLIERI, D.; NIEUWENHUIS, S.; LA HEIJ, W.; HOMMEL, B. How does bilingualism improve executive control? A comparison of active and reactive inhibition mechanisms. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, v. 34, n. 2, p. 302-312.

COOK, V. Linguistics and Second Language Acquisition: one person with two languages. In: *The Handbook of Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, p. 488- 501, 2003.

CRAIK, F. I.; BIALYSTOK, E. On structure and process in lifespan cognitive development. In: BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M. (eds.) *Lifespan cognition: mechanisms of change*. Oxford: New York, 2006a

CRAIK, F. I.; BIALYSTOK, E. Cognition through the lifespan: mechanisms of change. *TRENDS in Cognitive Sciences*, v. 10, n. 3, p. 131-138, 2006b.

CUMMINS, J. Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, n.9, p. 131-149, 1978.

DE GROOT, A.; KROLL, J. *Tutorials in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1997.

DIAMOND, A. The early development of executive functions. In: BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M. (eds.) *Lifespan cognition: mechanisms of change*. Oxford: New York, 2006.

DIAZ, R. M. Thought and two languages: the impact of bilingualism on cognitive development. *Review of Research in Education*, vol.10, p. 23-54, 1983.

DÖPKE, S. *One parent, one language: an interactional approach*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.

EDWARDS, J. Foundations of Bilingualism. In: T. Bahtia and W. Ritchie (eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell, p. 7- 29, 2006.

EDWARDS, D.; CHRISTOPHERSON, H. Bilingualism, literacy, and metalinguistic awareness in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, n.6, p.235-244, 1988.

ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EVIATAR, Z.; IBRAHIM, R. Bilingual is as bilingual does: Metalinguistic abilities of Arabic-speaking children. *Applied Psycholinguistics*, vol, 4, n. 214, 451-471, 2000.

FISHMAN, J. Varieties of ethnicity and varieties of language consciousness. In: DIL, A. S. (Ed.) *Language and socio-cultural change: Essays by J. Fishman*. Stanford, CA: Stanford University Press, p.179-191,1972.

GALAMBOS, S. J.; GOLDIN-MEADOW, S. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, n.34, p.1-56, 1990.

GASS, S. & SELINKER, L. *Second Language Acquisition: an introductory course*. New York: Routledge, 2008.

GAZZANIGA, M. S.; IVRY, R.; MANGUN, G. *Cognitive neuroscience: the biology of the mind*. New York: Norton & Company, 2009.

GRAINGER, J. Visual word recognition in bilinguals. In: SCHREUDER, R.; WELTENS, B. (eds.) *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, p.11- 25,1993.

GRAINGER, J.; DIJKSTRA, A. On the representation and use of language information in bilinguals. In: HARRIS, J.D.(ed). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam: Elsevier Science, p.207-220,1992.

GREEN, D. W. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, n.1, p.67-81, 1998.

GUTTENTAG, R. E. et al. Semantic processing in of unattended words in bilinguals: a test of the input switch mechanism. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n.23, p.178-188, 1984.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 6, p. 467-477, 1985.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, p. 1656–1660, 1994.

GROSJEAN, F. Studying bilinguals: methodological and conceptual issues. Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: language and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 131-149,1998.

GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. In: NICOL, J. L. (ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1999.

HAKUTA, K. *Mirror of language: the debate on bilingualism*. NY: Basic Books, 1986.

HAKUTA, K., FERDMAN, B. M.; DIAZ, R. M. Bilingualism and cognitive development: Three perspectives. In: ROSENBERG, S. (Ed.). *Advances in Applied Psycholinguistics Volume II: Reading, Writing and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 284-319, 1987.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwel, p. 318-342, 2001.

IANCO-WORRALL, A. Bilingualism and cognitive development. *Child Development*, n. 43, 1390-1400, 1972.

KAVÉ, G.; EYAL, N.; SHOREK, A.; COHEN-MANSFIELD, J. Multilingualism and cognitive state in the oldest old. *Psychology and Aging*, v. 23, n. 1, p. 70-78, 2008.

KLEIMAN, A. O que é letramento? In: KLEIMAN, A. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KRISTENSEN, C. H. Funções executivas e envelhecimento. In: PARENTE, Maria A. de Matos et al. *Cognição e envelhecimento*. Porto Alegre: Artmed, p. 97-111, 2006.

KROLL, J.F.; DE GROOT, A.M.B Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages. In: KROLL, J.F.; DE GROOT, A.M.B. (eds.) *Tutorials in bilingualism*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1997, p. 169-199, 1997.

KROLL, J. F.; BOBB, S. C.; WODNIECKA, Z. Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 9, p. 119-135, 2006.

KROLL, J. F.; BOBB, S. C.; MISRA, M.; GUO, T. Language selection in bilingual speech: Evidence for inhibitory processes. *Acta Psychologica*, v. 128, p.416-430, 2008.

LAMBERT, W. E.; HAVELKA, J.; GARDNER, R.C. Linguistic manifestation of bilingualism. *American Journal of Psychology*, p. 77 – 82, 1959.

LEOPOLD, W.F. *Speech development of a bilingual child: a linguist's record*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1939-49.

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.). *Advances in the sociology of language*. The Hague: Mouton, p.554-584, 1972.

MACNAB, G. L. Cognition and bilingualism: A reanalysis of studies. *Linguistics*, v.17, p. 231-155, 1979.

MACNAMARA, J. *Bilingualism and primary education*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 1966.

MACSWAN, J. The threshold hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioural Sciences*, p. 3-45, 2000.

MARTIN, M. M. *The development of cognitive inhibition in bilingual children*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), York University, North York, 1999.

MARTIN-RHEE, M.; BIALYSTOK, E. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 11, p. 81-93, 2008.

MILLER, E.K.; COHEN, J.D. An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual Review of Neuroscience*, n. 24, p. 167 – 2002, 2001.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: monolinguismo e preconceito linguístico. Publicado em 16 de setembro de 2005 - 00:01. In: <http://www.universia.com.br/materia/materia.jsp?id=8516>, acesso em 26 de setembro de 2009.

PEAL, E.; LAMBERT W. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, n.76, p.1-23, 1962.

PIAGET, J. *The child's conception of the world*. London: Routledge and Kegan Paul, 1929.

PRIMI, R. Inteligência: avanço nos modelos teóricos e nos modelos de medida. *Avaliação Psicológica*, v. 1, p. 67 – 77, 2003.

RICCIARDELLI, L.A. Bilingualism and cognitive development in relation to threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, n.21, p. 301-316, 1992.

ROMAINE, S. Introduction to the study of bilingualism. In: ROMAINE, Suzanne. *Bilingualism*. Oxford, UK: Blackwell, 1995. [1989] (Language in society; 13.) 2 ed., p.1-22, 1995.

SAER, D. J. The Effects of Bilingualism on Intelligence. *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-38, 1922.

SALTHOUSE, T. The processing-speed theory of adult age differences in cognition. *Psychological Review*, v. 103, n. 3, p. 403-428, 1996.

VAID, J. Bilingualism. *Encyclopedia of the Human Brain*, vol. 1, p. 417 – 434, 2002.

VALDES, G.; FIGUEROA, R. *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood. NJ: Ablex, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. New York: Linguistics Circle of New York, 1953.

YELLAND, G.; POLLARD, J.; MERCURI, A. The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Linguistics*, n.14, p. 423-444, 1993.

ZELAZO, P.D. ET AL. Executive function across the lifespan. *Acta Psychologica* (Amsterdam), n. 115, p. 167 – 183, 2004.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neurolinguística. *REVEL*, vol. 6, n.11, agosto de 2008.

ANEXOS

Anexo 1 - Termo de consentimento informado e questionário de histórico de linguagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 ACADÊMICA: PATRÍCIA BALESTRA PIANTÁ



Participante nº _____

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Prezados pais,

Eu, Patrícia Piantá, trabalho com o ensino de crianças há 15 anos, sendo que há cinco anos atuo como professora no Currículo de Educação Bilíngüe no Colégio Metodista Americano. Desde a criação do Currículo Bilíngüe, tenho me dedicado aos estudos relacionados ao bilingüismo e educação bilíngüe, com o objetivo de auxiliar na implantação de um currículo de qualidade, pautado nas teorias que abordam a aprendizagem em duas línguas.

Além de professora, sou aluna do Curso de Mestrado em Letras/ Linguística Aplicada, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde realizo uma pesquisa sobre *o ensino de língua estrangeira para crianças*. Para isso, gostaria de contar com a participação *voluntária* do/a seu/sua filho/a. Através deste formulário, peço sua autorização, portanto, para que seu/sua filho/a participe do grupo de crianças que realizará testes em formato de brincadeiras durante a coleta de dados de minha pesquisa. Durante a coleta, as crianças serão solicitadas a responderem apenas algumas perguntas. Vale ressaltar que não se trata de um teste de inteligência e que a participação das crianças não envolve risco algum. Todos os resultados coletados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e serão codificados com um número de identificação, ou seja, os nomes dos participantes não serão divulgados.

Desde já, agradeço a atenção e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos, através do telefone (51) 9999-7745 ou pelo e-mail patriciapianta@hotmail.com. Minha orientadora é a Profa. Dra. Ingrid Finger, que pode ser contactada através do telefone (51)3308-6691.

Cordialmente,

Patrícia Balestra Piantá

Li o termo descrito acima e concordo com a participação de meu/minha filho/a.

 NOME DO RESPONSÁVEL

 ASSINATURA

 DATA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ACADÊMICA: PATRÍCIA BALESTRA PIANTÁ



Participante n° _____

Prezado responsável pela criança,

Por favor, preencha as lacunas abaixo sobre seu filho/ sua filha:

(1) Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

(2) Sexo: () F () M (3) Seu /sua filho/a é () destro () canhoto

(4) Estudou inglês antes de iniciar na escola?

() Sim, onde? _____ () Não

Com que idade iniciou? _____

Quantas horas semanais? _____

Por quanto tempo? _____

Em que série ingressou na escola? _____

(5) Seu filho/sua filha estuda () no Currículo Regular () Currículo Bilíngüe?

Se seu filho/ sua filha estuda no Currículo Bilíngüe, há quanto tempo? _____

(6) Que língua a criança fala:

Em casa, com os pais: () inglês () português () francês () alemão () outra

Em casa, com irmãos: () inglês () português () francês () alemão () outra

Em casa, com os avós: () inglês () português () francês () alemão () outra

Em casa, com outros parentes: () inglês () português () francês () alemão ()
outra _____

Com os amigos: () inglês () português () francês () alemão () outra _____

(7) Com que língua as pessoas elencadas abaixo falam com a criança?

Pais ou responsáveis: () inglês () português () francês () alemão ()
outra _____

Irmãos ou irmãs: () inglês () português () francês () alemão () outra _____

Avós: () inglês () português () francês () alemão () outra _____

Outros parentes: () inglês () português () francês () alemão () outra _____

Amigos: () inglês () português () francês () alemão () outra _____

(8) Em outros contextos (fora de casa) a criança tem contato com outra língua, além do português? () Sim () Não

Onde? _____

Qual língua? _____

Com quem fala? _____

Com que frequência? _____

(9) Seu filho/ sua filha já morou no exterior? () Sim () Não

Se você respondeu sim, onde? _____

Por quanto tempo? _____

Com quem? _____

Foi para escola ou creche? _____

Teve contato contínuo com falantes nativos? _____

Com que frequência? () Diária () Semanal

(10) Você já viajou para o exterior com seu filho (a)? () Sim () Não

Se sim, para onde e por quanto tempo? _____

(11) Seu filho/ sua filha utiliza inglês em momentos de lazer? () Sim () Não

Se sim, em que atividades?

() internet

() televisão/DVD/ cinema

() leitura de livros/revistas

() ouvir música

() outros _____

Com que frequência? _____

(12) Seu filho/ sua filha joga vídeo game?

() Sim, com que frequência? _____

() Não

(13) Seu filho/ sua filha toma algum remédio recomendado pelo médico?

() Sim, que remédio? _____

() Não

Com que frequência? _____

(14) Espaço aberto para acrescentar algum comentário que seja pertinente, com relação ao desenvolvimento linguístico da criança, tanto em língua materna, quanto na língua inglesa:

Muito obrigada pela sua participação!

Anexo 2 - Teste de Arbitrariedade da Língua

Instruções: Agora nós vamos jogar um jogo no qual nós trocamos uma palavra por outra. Eu vou fazer perguntas e você responderá.

1. Agora nós vamos chamar um navio de avião e um avião de navio. O que voa no céu? _____
2. Agora nós vamos chamar uma parada de ônibus de escola e uma escola de parada de ônibus. Onde você estuda? _____
3. Agora nós vamos chamar limpo de sujo de sujo de limpo. Depois que eu caio na lama eu fico _____
4. Agora nós vamos chamar a árvore de caderno e o caderno de árvore. Onde você escreve? _____
5. Agora nós vamos chamar o chapéu de toalha e a toalha de chapéu. O que você usa depois do banho? _____
6. Agora nós vamos chamar o sol de lua e a lua de sol. Quando você vai dormir à noite, o que você vê no céu? _____ E como fica o céu? _____
7. Agora nós vamos chamar a vaca de leão e o leão de vaca. Que animal vive no zoológico? _____ ? E o que esse animal come? _____
8. Agora nós vamos chamar a margarina de livro e o livro de margarina. O quê você passa no pão? _____ E onde você guarda isso depois? _____
9. Agora nós vamos chamar o açúcar de sal e o sal de açúcar. O quê você coloca no café? _____ E como fica o gosto? _____
10. Agora nós vamos chamar o sabonete de chocolate e o chocolate de sabonete. O quê você usa para tomar banho? _____ E como fica o corpo depois que você usa isso? _____ (Se a criança falar 'lambuzado' ou 'perfumado', perguntar 'de quê?') _____

Anexo 3 – Teste de Substituição de Símbolos

Instruções:

1. Você sabe que isso se chama ‘avião’ em Português (mostrar gravura). Nesse jogo nós vamos chamar isso de tartaruga. A tartaruga pode voar?_____ E como a tartaruga voa?_____

2. Você sabe que isso se chama ‘sofá’ em Português (mostrar gravura). Nesse jogo nós vamos chamar isso de cobra. Dá para sentar em cima da cobra?_____ E a cobra se mexe?_____

Agora nesse jogo a gente usa a palavra ‘panqueca’ para dizer ‘nós’.

1. Como é que eu digo: Nós somos crianças felizes._____.

2. Como é que eu digo: Nós gostamos de cachorro- quente._____.

Agora nesse jogo a gente usa a palavra ‘macarrão’ para dizer ‘eu’:

1. Como é que eu digo: Eu fui para a praia ontem._____.

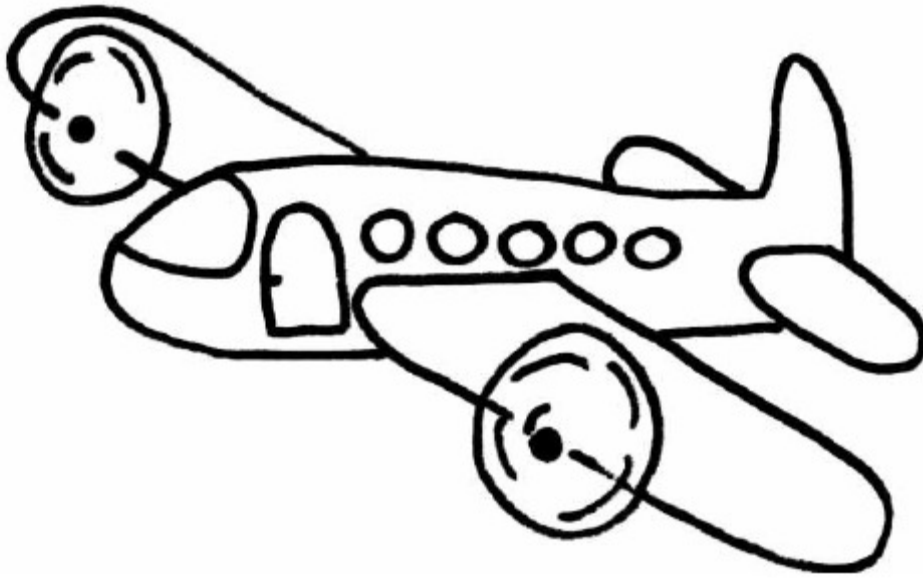
2. Como é que eu digo: Eu sou bonito (a)._____.

Agora nesse jogo a gente usa a palavra ‘picolé’ para dizer ‘na’:

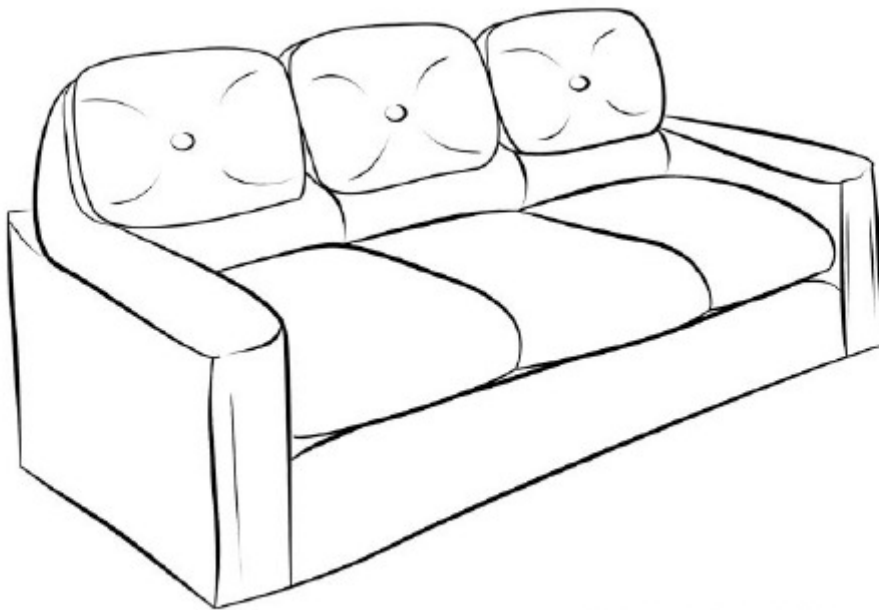
1. Como é que eu digo: O suco está na geladeira._____.

2. Como é que eu digo: A comida está na mesa. _____.

Anexo 4 – Gravuras utilizadas no Teste de Substituição de Símbolos



avião



©2007 - TheColoringSpot.com - All rights reserved sofá