

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

PATRÍCIA BALESTRA PIANTÁ

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALÍNGUÍSTICA ANALISADO EM
DIFERENTES CONTEXTOS BILÍNGUES NO BRASIL**

Porto Alegre

2011

PATRÍCIA BALESTRA PIANTÁ

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALÍNGUÍSTICA ANALISADO EM
DIFERENTES CONTEXTOS BILÍNGUES NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

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

Porto Alegre, 15 de abril de 2011.

PATRÍCIA BALESTRA PIANTÁ

**O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALÍNGUÍSTICA ANALISADO EM
DIFERENTES CONTEXTOS BILÍNGUES NO BRASIL**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação
em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

Aprovada em Porto Alegre em 15 de abril de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Ronice Muller de Quadros
UFSC

Prof^a. Dra. Karen Pupp Spinassé
UFRGS

Prof. Dr. Cléo Altenhofen
UFRGS

De acordo da Mestranda: Patrícia Balestra Piantá.

AGRADECIMENTOS

Tenho a felicidade de ter contado com muitas pessoas especiais, que efetivamente contribuíram para a conclusão deste tão sonhado trabalho.

Inicialmente agradeço a Deus e aos meus pais, Mariza e José Patrício, hoje em um plano mais elevado, que me serviram de modelo, mostrando que a necessidade de lutar pelos nossos objetivos é uma constante em nossas vidas. À minha querida Avó Maria, aos meus adorados irmão e irmãs, Guilherme, Maria Claci e Asta Maria, posso considerá-los meus verdadeiros mosqueteiros (Manão Bum, Maninha e Táta) que sempre foram meus fiéis escudeiros no decorrer desta jornada. Aos amados sobrinhos e sobrinhas, luz e alegria na nossa família, bem como minha cunhada Amanda, cunhados Sinésio e Paulo que são como irmãos. Pessoas que em momentos de cansaço me faziam esquecer das dificuldades enfrentadas, proporcionando-me alegrias. Minha adorada Tia Nidia, que se propôs a fazer uma releitura deste trabalho, pois atuou por vários anos como professora de Língua Portuguesa. Minhas primas amadas Marília Machado e Marina Machado, Marília Piantá pelos momentos de descontração e incentivo. Querida Marina, obrigada por formatar com tanto carinho meu trabalho!

Agradeço também a Dra. Ronice de Quadros, grande incentivadora; quando nem eu mesma acreditava no meu potencial. Nesse mesmo patamar de apreço coloco minha estimada Orientadora, Dra. Ingrid Finger, que foi mais que uma mestra, mas uma amiga e modelo profissional, sempre ao meu lado, estimulando esta pesquisa e compartilhando dos bons e maus momentos trilhados neste processo.

Agradeço a todos os professores do Mestrado em Linguística Aplicada da UFRGS que, através de seus ensinamentos e questionamentos, acabaram por contribuir para a realização do presente estudo. Em especial à professora Dra. Ingrid Finger, ao professor Dr. Cléo, à professora Dr^a. Karen P. Spinassé.

Aos colegas do Mestrado em Linguística Aplicada, pelas idéias compartilhadas e pelas palavras de apoio e em especial minha amiga Daniele Bloss e Johanna Billig. E minha querida amiga Claudia Viola, grande modelo profissional e

presente em todos os momentos desta caminhada e minha amiga Fabrícia Preto pelo carinho e companheirismo.

A todos meus amigos principalmente, Léo Vicente e sua família por compartilharem desta jornada. Por fim, mas não menos importante, meu querido e amado Felipe, que entrou em minha vida no final deste processo, mas sempre se mostrou um grande incentivador, através da sua amizade e amor, bem como seus pais Vera e Lientur.

Mãe e Pai, Mano e Manas, e a todos aqui nomeados, esta conquista pertence a vocês também!

RESUMO

Estudos anteriores mostraram evidências de que crianças bilíngues alcançam a consciência metalinguística, maturação cerebral esperada em torno de doze anos de idade, precocemente, em comparação com crianças monolíngues. A consciência metalinguística está ligada à capacidade de refletir sobre a língua, sobre de que maneira ela é usada, sendo importante ressaltar a distinção existente entre consciência metalinguística e habilidade linguística, pois a consciência metalinguística exige uma demanda cognitiva maior (Bialystok, 2001; CARLISLE; BEEMAN; HULL; DAVIS, AND SPHARIM; 1999; Ringbom, 1987; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, apud Jessner 2006). Contudo, cabe ressaltar que tais evidências partem de estudos envolvendo grupos de bilíngues imigrantes, ou grupos que possuem grande exposição à língua estrangeira em ambiente escolar ou na comunidade em que estão inseridos. O objetivo geral do estudo relatado nesta dissertação foi verificar a existência de uma vantagem bilíngue no caso de um grupo diferente de participantes, formado por crianças que são bilíngues aditivos, ou seja, que estão se tornando bilíngues a partir da exposição à segunda língua, no caso, inglês, em uma escola com currículo bilíngue. A amostra foi composta por 42 crianças, de 7 e 8 anos de idade, sendo que o grupo de bilíngues (inglês/português) possui exposição à segunda língua na escola por um total de 10h semanais. Foram utilizados dois testes experimentais que exigem alto controle de atenção: Teste de Arbitrariedade da Língua, adaptado do estudo de Eviatar & Ibrahim (2000) e de Piaget (1929); e Teste de Substituição de Símbolos, baseado em Ben-Zeev (1977). Além disso, foi verificada a necessidade de se utilizar ainda um Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, a fim de verificar possíveis diferenças em termos de proficiência leitora em língua materna entre os dois grupos, principalmente pelo fato de os testes citados anteriormente terem sido aplicados em português. Não foi verificada diferença entre os grupos na análise dos resultados dos Testes de Arbitrariedade da Língua e Substituição de Símbolos. Foi encontrada, entretanto, diferença significativa entre os grupos no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, mostrando um melhor desempenho dos participantes bilíngues. Os resultados encontrados são discutidos traçando uma comparação aos resultados já relatados na literatura, no que diz respeito ao grau de bilinguismo, tempo de exposição à segunda língua, trazendo evidências de que estar em contato a dois idiomas simultaneamente não acarreta desvantagens aos bilíngues na aquisição da habilidade de leitura na língua materna.

Palavras-chave: bilinguismo em crianças, consciência metalinguística, proficiência leitora em língua materna.

ABSTRACT

Previous studies have shown evidence that bilingual children reach metalinguistic awareness, brain maturity, before the expected age of twelve, which is earlier in comparison to monolingual children. Metalinguistic awareness is linked to the ability to reflect on the language and how it is used. It is important to emphasize the distinction between metalinguistic awareness and linguistic skills, as the metalinguistic requires a greater cognitive demand (Bialystok, 2001; CARLISLE; Beeman, HULL, DAVIS, AND SPHARIM; 1999; Ringbom, 1987; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, apud Jessner 2006). This evidence involves groups of bilingual immigrants, or groups that have high exposure to foreign language in a school or community where they live. The overall objective of this study is to verify whether a bilingual advantage exists among a different group of participants, additive bilinguals. They have become bilingual from exposure to a second language through a school with a bilingual curriculum. The sample comprised of 42 children, around the age of 7 and 8 years old. The group of bilingual (English / Portuguese) children are exposed to a second language at school for a total of 10 hours per week. In this study we used two experimental tests in which both required high attention control. The Language Arbitrariness Task, that comes from the original study of Eviatar & Ibrahim (2000) and Piaget (1929), and the Symbol Substitution Task, based on the work of Ben-Zeev (1977). In order to verify possible differences in terms of reading proficiency between the two groups there was a need to use a Reading Proficiency Test in the Mother Tongue Language, mainly because the tests have been applied in Portuguese. There were no differences between the groups in the analysis results of the Language Arbitrariness Task and Language Symbol Substitution Task. However, we found significant differences between groups on the Test of Reading Proficiency in Mother Tongue Language, showing a better performance of bilingual participants. The results are discussed comparing the information already reported in the literature regarding the degree of bilingualism and the time of exposure to second the language, providing evidence that being in contact with two languages simultaneously carries no disadvantages to the acquisition of bilingual reading ability in mother tongue language.

Keywords: bilingual children, metalinguistic awareness, language proficiency.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Modelo de competência lingüística de Baker e Prys Jones: Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism.....	22
Figura 02 - Compartimentos estruturados no cérebro dos bilíngües.....	24
Figura 03 - Demanda de análise e controle em diferentes tarefas metalingüísticas.....	38

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 . Tipos de bilíngues.....	19
Quadro 2 . Testes aplicados em crianças de 5 e 6 anos de idade de regiões rurais, suburbanas e urbanas.....	57
Tabela 1 - Média e desvio padrão dos dois grupos nos testes realizados.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1. BILINGUISMO.....	15
1.1.1. <i>Currículos Bilíngues.....</i>	30
1.1.2. <i>Consciência Metalinguística.....</i>	36
1.1.3. <i>Estudos feitos com bilíngues e evidências apresentadas.....</i>	44
2. O ESTUDO.....	66
2.1. OBJETIVOS	66
2.1.1. <i>Objetivo Principal.....</i>	66
2.1.2. <i>Objetivos Específicos</i>	66
2.2. HIPÓTESES	67
2.3. PARTICIPANTES	67
2.3.1. <i>Monolíngues</i>	68
2.3.2. <i>Bilíngues</i>	69
2.3.3. <i>Seleção dos participantes.....</i>	70
2.4. INSTRUMENTOS	70
2.4.1. <i>Questionário de Informações Pessoais</i>	70
2.4.2. <i>Teste de Arbitrariedade da Língua</i>	71
2.4.3 <i>Teste de Substituição de Símbolos.....</i>	73
2.4.4. <i>Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna</i>	74
2.5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	75
3. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	77
3.1. RESULTADOS GERAIS.....	77
3.2. RETOMADA DAS HIPÓTESES.....	78
3.2.1. <i>Hipótese 1.....</i>	78
3.2.2. <i>Hipótese 2.....</i>	81
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXO A.....	94
ANEXO B.....	97
ANEXO C.....	99
ANEXO D.....	101
ANEXO E.....	102

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de dissertação se insere na área de estudos sobre o bilinguismo, em particular no que se refere aos estudos que investigam possíveis vantagens advindas de uma experiência bilíngue. No caso específico da investigação que deu origem a esta dissertação, trata-se de bilinguismo resultante da inserção de um grupo de crianças em um contexto de escolarização bilíngue.

Atualmente, muita atenção tem sido dada ao tema bilinguismo, em várias esferas da sociedade. Existe um crescimento considerável no Brasil de escolas que acoplam ao seu currículo o diferencial de um currículo bilíngue. Além disso, cada vez mais tem aumentado a consciência da população em geral de que o Brasil é um país de imigrantes de diferentes raças, que lutam em manter seus costumes, cultura, heranças e dentre elas a língua materna. Obviamente, nem sempre esses esforços são bem vistos, como também ocorre ao redor do mundo.

Como cita Altenhofen (2003):

Ao lado das questões lingüísticas ligadas ao ensino de português, aos direitos das populações indígenas no Brasil e às relações entre os países membros do MERCOSUL, as questões ligadas às línguas de imigrantes talvez sejam as que mais se encontram em aberto, no contexto brasileiro, tanto em termos da necessidade de uma educação mais adequada às situações de bilingüismo, quanto em relação à própria defesa dos direitos lingüísticos e à carência de pesquisas que dêem conta das relações sociais e lingüísticas presentes nessas áreas. (p. 83)

Nota-se também a grande população de surdos que existe no Brasil e o reconhecimento de LIBRAS como uma das línguas nacionais do país e uma conscientização cada vez maior da necessidade de preservação das línguas indígenas.

O que temos presente nesta dissertação não é somente a oportunidade de realizar um estudo envolvendo participantes bilíngues, mas trazer para nossa comunidade a certeza de que aprender e fazer uso de duas línguas não prejudica o desenvolvimento cognitivo e que aqueles inseridos em comunidades bilíngues possuem a *vantagem* de ter dois idiomas como ferramentas diárias. Embora nosso estudo não envolva grupos de imigrantes, abre-se caminho para um estudo futuro e também à discussão: aprender duas línguas concomitantes pode acarretar em

problemas no uso da língua materna? Aprender duas línguas concomitantes traz benefícios às crianças? Enfim, nosso objetivo central é mostrar que o aprendizado e uso diário de duas ou mais línguas não traz prejuízos, seja ele considerado como língua minoritária ou majoritária.

É de suma importância que verifiquemos se existem diferenças quanto ao desenvolvimento de crianças bilíngues e monolíngues. Precisamos repensar o conceito de que as crianças precisam de uma determinada idade para ser expostas a uma segunda língua e acima de tudo que se esta língua não for majoritária terá menor valia. São inúmeros os fatores que tornam o programa de uma escola bilíngue interessante, abrangendo diversos elementos que podem ser explorados e pesquisados, uma vez que as crianças estão expostas à língua estrangeira de maneira tão sistemática. O número de escolas bilíngues cresce, mas não existem estudos suficientes que forneçam respaldo aos professores envolvidos, tanto em relação aos currículos bilíngues quanto ao ensino propriamente de crianças em pré-escolas e cursos livres.

É instigante como um grupo de indivíduos de uma sociedade busca aprender um segundo idioma, mesmo que fora do ambiente escolar não tenham contato com o mesmo, sem relações sócio-afetivas, visando benefícios futuros em comparação com outros grupos, que têm a possibilidade de um maior contato com dois idiomas, algumas vezes relutam em usá-lo por questões de preconceito social.

Diferentemente de pesquisas que objetivam focar em benefícios para bilíngues, acredito que seja possível mostrar que não existam perdas em ser um indivíduo bilíngue. Desde os estudos feitos por Piaget, já se questionava a forma de organização mental das crianças quanto à formação de conceitos de regras e como desenvolviam a interpretação de problemas que envolviam lógica. Piaget também propõe testes que medem a consciência metalinguística das crianças.

O estágio das operações concretas se dá entre os 7 e 11 anos, quando acredita-se que haja a maturação da criança para a consciência metalinguística. Este trabalho irá investigar esse desenvolvimento da consciência metalinguística, objetivando responder se existe alguma diferença em termos de maturação do cérebro nas crianças bilíngues que não ocorra em crianças monolíngues, além de questionar graus de proficiência em língua materna. Se tratando de crianças desta faixa etária, podemos nos valer da afirmação de Wadsworth (1997) abaixo.

A criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade,..., já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. Isso desenvolve a capacidade de representar uma ação no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada (reversibilidade). (WADSWORTH, 1997, pag. 87).

Essa idéia de abstração é por demais interessante, pois seria necessário abstrair determinadas informações, para que as crianças pudessem responder determinadas tarefas deixando de lado o sentido real das palavras. A idéia principal é de que crianças que convivem diariamente com duas línguas precisem constantemente de sua atenção na troca dos códigos, das pessoas a quem se dirigem e que língua devem usar.

Segundo Brentano e Finger (2008):

Vários estudos têm evidenciado que o bilingüismo na infância leva a um desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos (como a atenção seletiva e o controle inibitório), lingüísticos e metalingüísticos em comparação com crianças monolíngües de mesma faixa etária (Bialystok, 2001, 2005, 2006, dentre outros). Entretanto, os pesquisadores reforçam que tais vantagens são evidentes quando se trata de crianças que possuem contato intenso e, portanto, proficiência avançada nas duas línguas em questão. (BRENTANO & FINGER, 2009, pag1)

O grupo de bilíngües testado neste trabalho diverge dos grupos apresentados nos estudos feitos até então. Estamos falando de um grupo que usa a segunda língua durante parte de sua instrução diária, mas que em ambientes familiares não faz uso da mesma. Ou seja, os grupos testados na maioria dos estudos são de imigrantes em um diferente país.

Não há como negar quão interessante é o tema, e sentimos a real necessidade em pesquisar não somente níveis de consciência metalingüística em indivíduos bilíngües e monolíngües, mas acima de tudo contribuir socialmente não só para escolas de contextos bilíngües, mas para grupos de imigrantes que são muitas vezes questionados por manterem o uso do idioma em suas comunidades. Se for possível constatar que não há perdas em ser um indivíduo bilíngue, poderemos contribuir para a sensibilização de determinados grupos de imigrantes que possuem em seu dia a dia a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas, que determinados grupos só podem optar mediante a inserção em uma escola de currículo bilíngue.

Com esta pesquisa, pretendemos então estudar o processo de formação da consciência metalingüística em bilíngües e monolíngües. Dessa forma, buscaremos investigar se existem perdas em ser um indivíduo bilíngüe.

Este questionamento é interessante, não somente para professores que estão engajados em currículos bilíngües, mas para a sociedade em geral, que discute o aprendizado em duas ou mais língüas, e principalmente para grupos que já têm as duas língüas inseridas em sua herança social, mas que algumas vezes optam por não fazer uso desse conhecimento. Além disso, esta pesquisa pretende desmitificar a idéia de que exposição a duas ou mais língüas possa influenciar de maneira negativa na aquisição da língua materna.

Nesse sentido, o estudo experimental que deu origem a esta dissertação teve por objetivo geral investigar se existe diferença no nível de consciência metalingüística na língua materna, mais especificamente no que se refere ao convencionalismo das palavras, à noção de arbitrariedade da língua e de proficiência leitora em língua materna, entre um grupo de crianças que estudam uma segunda língua em um contexto de educação bilíngüe aditiva, ou seja, que são expostas à segunda língua através de um currículo bilíngüe na escola por um total de 10 horas semanais, e um grupo de crianças que são expostas à segunda língua em contexto mais limitado, por um número menor de horas semanais.

Esta dissertação está estruturada da seguinte forma. No capítulo 2, será apresentada a fundamentação teórica que baseia a investigação conduzida. Nele, será feita uma discussão sobre bilingüismo e, em seguida, sobre currículos bilíngües, seguida de uma seção que trata de consciência metalingüística e, por fim, de estudos que atestam vantagens e desvantagens cognitivas e linguísticas oriundas a partir de uma experiência bilíngüe em crianças. No capítulo 3, será apresentado o método, com objetivos, hipóteses, descrição dos participantes, tarefas adotadas e procedimentos de coleta de dados. No capítulo 4, será apresentada a análise e discussão dos resultados, com uma retomada das hipóteses do trabalho. Apresentando por último as considerações finais.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, será apresentado o referencial teórico que fundamenta o estudo relatado nesta dissertação. Iniciaremos com uma discussão sobre bilinguismo e, em seguida, sobre currículos bilíngues. Após, será apresentado o conceito de consciência metalinguística e, por fim, será feita uma análise de estudos que atestam vantagens e desvantagens cognitivas e linguísticas oriundas a partir de uma experiência bilíngue em crianças.

1.1. BILINGUISMO

Para que possamos entender melhor o estudo experimental que será relatado nesta dissertação, é fundamental que iniciemos com uma discussão a respeito do que consiste o bilinguismo. Como afirma Romaine (1995), o bilinguismo é um problema fundamental nos estudos de linguística aplicada, pois envolve a discussão sobre a competência linguística. A noção de competência é polêmica, pois se baseia no fato de conceber o indivíduo bilíngue como aquele que sabe, domina, em sua totalidade, duas ou mais línguas. Muitos questionam, entretanto, se precisamos ser totalmente proficientes em outra língua para sermos considerados bilíngues. Minha experiência como professora de línguas, atuante em uma escola que possui currículo bilíngue leva-me a acreditar que, ao serem expostas e terem oportunidade de usar um idioma estrangeiro, as crianças tomam consciência dos diferentes idiomas, embora somente o utilizem na medida em que esse se torna necessário.

Outro aspecto que merece atenção nessa discussão diz respeito aos níveis de proficiência dos bilíngues. Levando em consideração que as habilidades linguísticas normalmente não serão as mesmas para os dois idiomas, a questão da proficiência deve ser avaliada em diferentes áreas. Mackey e Fishman (1972), por exemplo, defendem que o bilinguismo não é um fenômeno de linguagem, mas sim uma característica do seu uso. Em outras palavras, o bilinguismo não é uma

característica do código linguístico e sim da mensagem. Sendo assim, mesmo que haja distinção nos graus de bilinguismo e em suas diferentes habilidades, tal afirmação denota a importância dada à comunicação e ao uso da língua. Ou seja, as discussões sobre vantagens ou desvantagens, sobre possíveis confusões no processo de aquisição ou até mesmo diferentes graus de bilinguismo estão ligadas ao seu uso. O grau se refere a de que modo o indivíduo sabe fazer uso de sua língua, ou seja, em que situações ele faz uso da língua e quão bem consegue fazê-lo, pois muitas vezes os indivíduos possuem proficiência para determinadas situações e locais de uso, mas não em outros. A função se refere ao objetivo para que o indivíduo usa a língua, isto é, em que momento e/ou local, seja trabalho, lazer, escola, comunidade, etc. A alternância refere-se o quanto o indivíduo alterna os idiomas que sabe e se essa alternância ocorre num mesmo período de tempo, como por exemplo, quando o indivíduo usa um idioma na comunidade em que está inserido ao desempenhar atividades externas, mas ao chegar em casa faz uso de outro idioma para falar sobre o que fez durante seu dia. Por fim, a interferência diz respeito ao grau em que o indivíduo mantém as línguas separadas ou misturadas em sua fala.

O bilinguismo está presente de diversas maneiras dentro da sociedade, portanto é essencial que se leve também em consideração fatores socioculturais que possam vir a incentivar os indivíduos a fazerem maior ou menor uso de determinada língua. Além disso, não somente a definição de bilinguismo é importante para a condução desta pesquisa, mas é importante também analisarmos a forma como os estudos com bilíngues são normalmente conduzidos. Esse aspecto será abordado na seção 1.3.1, onde é relatado o entendimento de que sexo, idade, memória de trabalho, entre outros, são de suma importância quando nos referimos a testes adotados nos estudos bilíngües.

Mackey (1972) ressalta que a definição apresentada por Bloomfield (1933) de que os bilíngues seriam indivíduos com controle nativo de duas línguas foi ampliado por Haugen (1953, apud Mackey, 1972), que concebeu os bilíngues como aqueles que possuem a habilidade de produzir expressões de completo significado numa outra língua além da materna. A partir de então, foi sugerido que o conceito fosse amplamente estendido, abrangendo pessoas que possuem também conhecimento passivo da língua escrita ou possuem qualquer %ontato com

possíveis modelos numa segunda língua e a habilidade de usá-los no ambiente da língua nativa+(MACKEY, 1972, p. 555).

Vale ressaltar que, no caso desta dissertação, o grupo de participantes que será denominado *bilíngues* é composto por alunos matriculados em uma escola privada que oferece uma carga horária de dez horas semanais de língua inglesa através de um currículo bilíngue, o que faz com que essas crianças raramente tenham contato com a segunda língua fora do ambiente escolar. Normalmente, como veremos na tabela abaixo, esse tipo de bilinguismo é denominado *bilíngüismo aditivo* pois se trata de uma opção feita pelas famílias de que seus filhos sejam inseridos em um ambiente desse tipo. Uma descrição mais detalhada dos contextos de que fazem parte os participantes do estudo será feita na próxima seção, que trata de currículos bilíngues no Brasil.

Dentre os estudos que nos remetem ao bilinguismo, podemos encontrar diversos tipos de classificações de bilíngues utilizadas. Wei (2000, p. 6-7) apud Gass e Selinker (2008, p. 27) apresenta em um quadro, reproduzido abaixo (Quadro 1), uma classificação dos diferentes tipos de bilíngües. O autor resalta, entretanto, que é difícil elencar todos os tipos de bilíngues existentes, uma vez que é muito grande o número de situações nas quais as pessoas fazem uso de duas línguas.

<i>Bilíngue Tardio (Achieved Bilingual)</i>	O mesmo que um <i>bilíngue tardio</i> , que passou a fazer uso de um segundo idioma não em sua infância.
<i>Bilíngue Aditivo (Additive Bilingual)</i>	Pessoa que faz uso de dois idiomas, quase que de maneira simultânea, acrescentando elementos das duas línguas para enriquecer sua comunicação.
<i>Bilíngue Ascendente ou Predominante (Ambilingual)</i>	Aquele que está demonstrando crescimento em seu segundo idioma, à medida que faz uso do mesmo.
<i>Bilíngue Balanceado (Balanced Bilingual)</i>	Alguém para quem o domínio das duas línguas é aproximadamente equivalente.
<i>Bilíngue Composto (Compound Bilingual)</i>	Alguém que aprendeu as duas línguas ao mesmo tempo e em um mesmo contexto.
<i>Bilíngue Coordenado (Coordinate Bilingual)</i>	Alguém que aprendeu as duas línguas em diferentes contextos.
<i>Bilíngue Velado (Covert Bilingual)</i>	Alguém que concilia seu conhecimento de duas línguas frente

	a diferentes contextos e situações
Bilingue Diagonal (<i>Diagonal Bilingual</i>)	Pessoa que é bilingue em um idioma que não é considerado de prestígio ou dialeto, além de um idioma de prestígio.
Bilingue Dominante (<i>Dominant Bilingual</i>)	Aquele indivíduo que é dominante em um dos idiomas e faz uso do mesmo de maneira significativa.
Bilingue Inativo (<i>Dormant Bilingual</i>)	Pessoa que imigrou para um país de idioma diferente do seu e tem poucas oportunidades de fazer uso de sua língua materna.
Bilingue Precoce (<i>Early Bilingual</i>)	Alguém que adquiriu o conhecimento de dois idiomas cedo, durante a infância.
Bilingue Funcional (<i>Functional Bilingual</i>)	Alguém que tem a aptidão de operar nos dois idiomas, embora sem total fluência, na tarefa que lhe foi proposta.
Bilingue Horizontal (<i>Horizontal Bilingual</i>)	Pessoa que é bilingue em duas línguas distintas que possuem status semelhante ou igual.
Bilingue Incipiente (<i>Incipient Bilingual</i>)	Alguém que se encontra nos primeiros estágios da aquisição bilingue e que ainda não é totalmente fluente em um dos idiomas.
Bilingue Tardio (<i>Late Bilingual</i>)	Alguém que se tornou bilingue após a infância.
Bilingue Máximo (<i>Maximal bilingual</i>)	Pessoa que tem controle quase nativo de um ou mais idiomas.
Bilingue Mínimo (<i>Minimal Bilingual</i>)	Pessoa que somente tem o conhecimento de algumas palavras ou expressões de um segundo idioma.
Bilingue Natural (<i>Natural Bilingual</i>)	Alguém que não passou por um treinamento específico para traduzir dois idiomas e que não tem facilidade de interpretação entre as duas línguas.
Bilingue Produtivo (<i>Productive Bilingual</i>)	Alguém que não somente fala dois idiomas, mas que também lê e escreve nas duas línguas.
Bilingue Receptivo (<i>Receptive Bilingual</i>)	Alguém que entende os dois idiomas, de maneira oral e/ ou escrita, mas necessariamente faz uso de ambas.
Bilingue Recessivo (<i>Recessive Bilingual</i>)	Alguém que passa a sentir dificuldade em se expressar em uma das línguas que domina, em virtude da falta de uso da mesma.
Bilingue Secundário (<i>Secondary</i>)	Alguém que se tornou bilingue, sendo

Bilingual)	que a segunda língua foi aprendida por meio de instrução.
Semilíngue (Semilingual)	Alguém com conhecimento insuficiente nos dois idiomas.
Bilingue Simultâneo (Simultaneous Biligual)	Alguém para o qual as duas línguas são apresentadas simultaneamente desde o início da aprendizagem da fala.
Bilingue Subordinado (Subordinate Bilingual)	Alguém que mostra interferência de uma língua no uso da outra, reduzindo os padrões do segundo idioma em comparação ao primeiro.
Bilingue Subtrativo (Subtractive Bilingual)	Alguém que adquiriu o conhecimento da segunda língua quase com os mesmos padrões da primeira.
Bilíngue Sucessivo (Sucessive Bilingual)	Alguém que teve o segundo idioma iniciado posteriormente ao primeiro.
Bilingue Vertical (Vertical Bilingual)	Alguém que é bilíngüe em uma língua de prestígio e em um dialeto.

Quadro 1 . Tipos de bilíngües. (Wei, 2000 apud Gass; Selinker, 2008).

Em relação à vaguidade alcançada no fornecimento de uma definição de bilinguismo, percebe-se que é arbitrário (ou impossível) determinar quando um indivíduo pode ser considerado bilíngüe. Portanto, parece óbvia a necessidade de estudar os fenômenos do bilinguismo levando em consideração sua relatividade. Por essa razão, nesta dissertação, concebemos bi/multilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo, mesmo que em contextos diversos.

Podemos situar o grupo de crianças bilíngües testadas por nós como pertencendo ao grupo de *bilíngües Incipientes*, pois se encontram nos primeiros estágios da aquisição e ainda não estão totalmente fluentes em um dos idiomas, até mesmo pelo fato de a fluência ser uma consequência do uso feito do idioma. Gass and Selinker (2008) lembram que Valdés (2001) defende que o termo *bilíngüe* implica não somente algum grau de uso diário de dois idiomas, mas também certo grau de proficiência do indivíduo nas duas línguas.

Atualmente, são faladas aproximadamente 5.000 línguas no mundo (Ritchie, 2006) e por volta de dois terços das crianças hoje nascem e crescem em ambientes bilíngües (Crystal, 1997). Dados como esses confirmam a dimensão que o bilinguismo possui atualmente no mundo e sua influência no processo de globalização em que vivemos, que tornam ainda mais interessante a visão de Edwards (2006), segundo o qual no mundo todos somos bilíngües. De acordo com a

classificação apresentada por Gass e Selinker (2008), reproduzida acima, esse seria o Bilingue Mínimo.

A nosso ver, contudo, conhecer algumas palavras em outra língua não equivale à capacidade de se comunicar nessa língua, ou seja, saber vocábulos soltos não torna um indivíduo proficiente em um segundo idioma. A proficiência na língua ocorre como resultado de um processo de aquisição da linguagem. Segundo Grosjean (1998), as crianças que passam pelo processo de aquisição de duas línguas simultaneamente passam por um estágio de fusão. Ou seja, as duas línguas passam a fazer parte de suas vidas e essas crianças, por sua vez, fazem uso concomitante dos dois idiomas. O autor afirma, ainda, que esse processo pode às vezes gerar situações de mistura das línguas ou até mesmo de traduções que os bilíngues venham a fazer de sua língua *mais fraca* para a língua *mais forte*. Nesse sentido, o bilinguismo não é visto por Grosjean somente a partir de seus aspectos cognitivos. O autor leva em consideração o lado emocional do tornar-se bilíngue, ao citar diferentes maneiras e situações cotidianas onde pode existir preconceito. Grosjean (1985, 1989) critica a visão de que o indivíduo bilíngue deve ser igualmente fluente nos dois idiomas que fala, de que o bilíngue equivale a dois monolíngues em uma mesma pessoa. Existem também outros fenômenos como o *mixing*, ou seja, a mistura dos idiomas, que pode ser visto por alguns como uma anomalia. Situações como essas podem afetar emocionalmente de que forma os indivíduos bilíngues adquirem e comportam-se nas diferentes línguas. Assim, o bilinguismo diz respeito a um processo de aquisição de linguagem que envolve características pessoais e emocionais dos indivíduos envolvidos de forma única.

De forma semelhante, Altarriba e Morier (2006) também demonstram preocupação com o aspecto emocional do bilinguismo, ao argumentarem que o bilinguismo é primeiramente um meio onde as emoções são expressadas. No caso dos participantes investigados nesta dissertação, observamos que as questões emocionais afloram no momento em que as crianças passam a aprender um segundo idioma, que não é usado fora do ambiente escolar na quase totalidade dos casos, e encontram barreiras, pois são cobradas a fazer uso do que aprenderam tanto no ambiente escolar quanto pelas famílias e nem sempre é respeitado o desenvolvimento individual de cada um.

Estes aspectos são importantes de serem citados, pois precisamos entender que este processo de se tornar um indivíduo bilíngue não é mecânico nem

automático, e se torna essencial que haja uma visão sem preconceito por parte da sociedade dos benefícios em se estar inserido em um contexto que propicia o bilinguismo.

Na mesma linha, Bialystok (2001) defende que existem benefícios cognitivos à exposição a uma segunda língua, embora também mencione que indivíduos podem sofrer influências negativas ao serem expostos a situações discriminatórias quando fazem uso de um dos idiomas. Bialystok (2007) afirma que:

Crianças crescendo em ambientes bilíngües terão experiências diferentes do que os que se deparam apenas com uma língua, e essas diferenças podem ter um profundo impacto sobre as crianças no seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Entender como esses ambientes afetam o desenvolvimento das crianças exige uma análise das interações entre as dimensões sociais e cognitivas do desenvolvimento da aprendizagem em diferentes ambientes¹.
(p.3)

Assim, a autora chama a atenção para o fato de que experiências de aquisição semelhantes, pelo fato de as crianças lidarem com dois idiomas em momentos diversos, bem como em locais diferentes, farão com que as mesmas tenham desempenhos linguístico, cognitivo e social distintos.

Por isso, é importante levar em consideração nessa discussão o processo pelo qual o bilíngue passa e, no caso desta pesquisa, em especial, de crianças que se tornam bilíngues por estarem inseridas em um contexto de sala de aula bilíngue. A criança passa a ser preparada para lidar não somente com a sua primeira língua, mas também com a sua segunda, independentemente de qual essa seja. É necessária uma diferente formação de estratégias para lidar com diversos idiomas, em situações conflitantes do dia a dia.

Várias teorias foram até hoje formuladas para dar conta de explicar o que está por trás da competência linguística dos bilíngues. Um dos modelos que teve bastante impacto na literatura foi o de Baker e Prys Jones (1998), denominado de *Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism*. Segundo os autores, na mente do ser humano existem dois balões separando as duas línguas, como ilustra a Figura 1 abaixo.

¹ No original: "Children growing up in bilingual environments will have different experiences than those who encounter only one language, and these differences may have a profound impact on children's social, cognitive, and linguistic development. Understanding how these linguistic environments affect children's development requires an examination of the interactions between the social and cognitive dimensions of development in different learning environments."

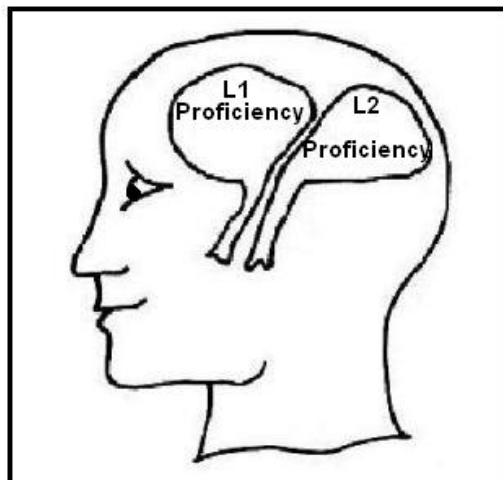


Figura 1 . Modelo de competência lingüística de Baker e Prys Jones (1998): Separate Underlying Proficiency Model of Bilingualism. (LEAP, 2010).

Um modelo que retrata o funcionamento das línguas de maneira bastante diferenciada, proposto por Jim Cummins (1984, 2000) para contrastar com a visão apresentada acima, denomina-se *Common Underlying Proficiency* (ou CUP), também conhecido por *analogia dos icebergs*. Nesse modelo, a competência está relacionada à interdependência de conceitos, habilidades e conhecimentos lingüísticos processados em um sistema central. Cummins defende, então, que habilidades cognitivas e de letramento estabelecidas na língua materna vão ser transferidas e utilizadas na compreensão e produção de todos os idiomas adquiridos pelo indivíduo. Essa perspectiva é muitas vezes apresentada visualmente como dois icebergs, que representam as duas línguas que se sobrepõem e compartilham, abaixo da linha de água, uma proficiência subjacente comum ou um sistema operacional, como mostra a Figura 2.

Ambas as línguas são aparentemente distintas, mas são suportadas por conceitos compartilhados e conhecimentos provenientes de aprendizagem e experiência, além de habilidades cognitivas e linguísticas da criança. A ideia é de que as línguas não estão armazenadas de maneira separada, pelo contrário, as informações de uma interagem com a outra. As línguas seriam apenas aparentemente armazenadas de maneira separada, pois são usadas de forma separada na fala, na escrita e na leitura. Cummins, portanto, defende que na parte inferior do iceberg fica concentrado todo o conhecimento que é partilhado entre os dois idiomas, ou transferido de um para o outro. Em outras palavras, uma criança

não precisa ser ensinada, por exemplo, a ver as horas em dois idiomas, pois ela transfere o conhecimento de como ver as horas de um idioma para o outro. O conhecimento relacionado à como fazer a leitura das horas ficaria abaixo do iceberg, na parte superficial, onde também estão contidos os dois ou mais idiomas usados para expressar esse conhecimento.

É importante notar que Cummins postula, nesse modelo, que o cérebro humano é composto por dois sistemas responsáveis pelo armazenamento do conhecimento linguístico, cada um responsável por uma das línguas. Tais compartimentos seriam separados e essa separação pode inclusive acarretar um desequilíbrio entre eles, dado que a quantidade de informações que o indivíduo possui normalmente não é a mesma nas duas línguas. Uma representação de como esses compartimentos seriam estruturados no cérebro dos bilíngües aparece na Figura 2.

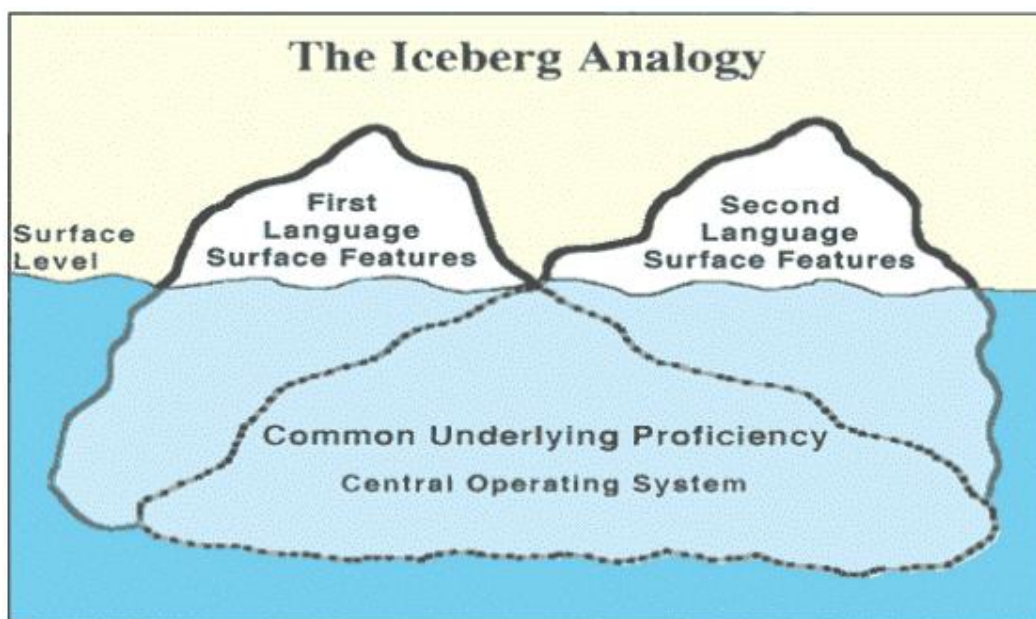


Figura 2 . Compartimentos estruturados no cérebro dos bilíngües (LEAP, 2010).

Essa representação demonstra que o conhecimento linguístico seria armazenado no cérebro de forma separada para cada língua, sendo que o nível de proficiência em cada idioma (que inclui conhecimento morfosintático, lexical e fonético/fonológico) seriam distintos. Entretanto, o sistema operacional central, que é determinado pela capacidade de memória de trabalho e pelos conceitos subjacentes à língua, não é específico à cada língua dominada. Em outras palavras, o uso da

primeira ou segunda língua é informado pela memória de trabalho, mas apenas o conhecimento específico sobre cada língua é armazenado separadamente.

Ou seja, o conhecimento que está representado abaixo do iceberg na Figura 2 será usado de maneira comum às línguas faladas pelo bilingue. Como exemplo, podemos pensar no caso de uma pessoa que aprendeu a conduzir um carro. Embora essa pessoa aprenda a conduzir um carro expressando-se em um dos idiomas, o domínio da habilidade aprendida está armazenado abaixo do iceberg. Isso significa que ela não terá necessidade de fazer aulas de auto-escola em outro idioma para que saiba falar sobre o assunto. Entretanto, ela obviamente terá que aprender o vocabulário específico na língua que deseja utilizar para que consiga se comunicar. Nesse sentido, os diferentes tipos de conhecimento e informações que dominamos estão armazenados de forma única em nosso cérebro e o bilingue é capaz de fazer uso desse conhecimento e informações nos diferentes contextos em que estiver inserido.

Cummins também descreve a proficiência linguística em termos de superfície e de níveis mais profundos de habilidade de pensamento. O autor argumenta que os níveis mais profundos de processamento cognitivo, tais como análise, síntese e avaliação, são necessários para o progresso acadêmico. Ele distingue esses aspectos de proficiência do que ele descreve como realizações mais explícitas ou aspectos mais superficiais do processamento lingüístico e cognitivo. Cummins propõe um limite mínimo de conhecimento da primeira língua, em termos de desenvolvimento cognitivo/ acadêmico, que seria necessário para o sucesso no aprendizado da segunda língua. O autor também sugere que, se o limiar de proficiência cognitiva não é alcançado, o aluno pode ter dificuldade em atingir a proficiência bilíngue.

Essa representação de proficiência bilíngue também poderia sugerir que o desenvolvimento contínuo dos conceitos e de habilidades linguísticas na língua materna contribuiria para o sucesso no aprendizado da segunda língua, pois seria benéfico para o desenvolvimento cognitivo mais geral, além de contribuir com aspectos do desenvolvimento sócio-cultural da criança. Em Cummins (2000), o autor discute evidências apresentadas por outros pesquisadores que apoiam esta hipótese e afirmam que o bilinguismo aprimora habilidades metafonológicas e desenvolvimento de proficiência tanto inclusive na primeira língua.

Outros autores também apontam vantagens resultantes do bilinguismo em crianças. Segundo Ben-Zeev (1977), por exemplo:

a criança bilíngue desenvolve uma estratégia linguística que a ajuda a resolver interferências interlinguísticas. A estratégia requer um aumento do processamento do input verbal . incluindo feedback da sua própria produção . e a vigilância para detectar inconsistência de uso de regra ou falha do input para aderir a um sistema de regras interpretáveis.² (p.1009)

Outro aspecto que merece atenção na discussão relacionada ao bilingüismo diz respeito a possíveis mitos sobre a aprendizagem e o desenvolvimento de duas línguas na infância. King e Mackey (2007) apresentam alguns deles, que serão discutidos abaixo:

- Somente pais de bilíngües podem criar crianças bilíngües;

Essa afirmação pode facilmente ser desmistificada, pois existem inúmeros programas de ensino (os autores citam exemplos nos Estados Unidos, mas também podemos encontrar exemplos no Brasil) que podem oportunizar às crianças situações de exposição à segunda língua. Assim, pais que não dominam um segundo idioma podem inserir seus filhos em escolas que oferecem currículos bilíngües, onde profissionais qualificados estarão diariamente oferecendo oportunidades para que as crianças adquiram naturalmente um segundo idioma. Como veremos, esse é o caso dos participantes denominados bilíngües na nossa pesquisa, cujos pais, em sua maioria, não possuem conhecimento algum da segunda língua. A exposição ao idioma fica por conta da escola, que oportuniza o desenvolvimento da segunda língua através das atividades regulares do currículo. Também é ressaltado pelos autores que tal escolha muitas vezes acarreta em grande investimento financeiro. Por isso, muitas vezes esse tipo de bilinguismo . bilinguismo aditivo . é também conhecido como bilinguismo de elite. Nesse caso, cabe aos pais escolher o programa mais adequado aos seus interesses e de seus filhos, investigando metodologias e objetivos educacionais.

² No original: %Bilingual child develops a language strategy which helps him to resolve interlingual interference. The strategy requires increased scanning of verbal input- including feedback from his own output- and vigilance for inconsistency of rule use or failure of the input to adhere to an interpretable rule system.+

- Se não iniciada a aprendizagem quando criança, não será capaz de se tornar bilíngue;

Esse mito relaciona-se com a crença inclusa a uma suposta facilidade com que as crianças aprendem uma segunda língua e a garantia de sucesso que as crianças possuem, em comparação com adultos. Muitos são os fatores que dão origem a essa crença, um deles sendo o fato de que as crianças, por estarem em um processo de aprendizagem constante, não demonstram grande preocupação com o fato de cometerem erros. Entretanto, o fato de que o nível de sucesso no desenvolvimento da segunda língua é maior entre crianças e jovens do que dentre adultos, não implica na incapacidade dos adultos de aprenderem uma segunda língua. É importante ressaltar que existem vantagens em se aprender mais cedo outro idioma, mas isso não impede que crianças que passem da puberdade e/ou adultos não possam atingir graus de sucesso na segunda língua.

- Somente falantes nativos e professores estão habilitados a ensinar um segundo idioma;

O que existe de maior valor na aquisição tanto de uma primeira língua quanto na segunda é a interação. Quando a criança adquire sua primeira língua, não possuímos o hábito de sentar com ela e explicar pontos gramaticais, verbos, conjunções e etc. A criança, no dia a dia convivendo com diferentes meios de comunicação, com adultos de diferentes níveis e linguajares+ começa a criar suas hipóteses e a usar a língua como meio de comunicação. Esse processo é natural e com o passar do tempo a criança começa a entender esse processo de maneira mais crítica. Isso não ocorre diferentemente na segunda língua. Professores que trabalham em currículos bilíngües muitas vezes não são nativos e interagem perfeitamente com crianças, da mesma forma que temos o exemplo de famílias que usam dialetos ou que não dominam perfeitamente uma língua, mas interagem com seus filhos e acrescentam conhecimento linguístico às crianças. Enquanto houver interação entre crianças, pais e outros adultos próximos haverá crescimento do indivíduo.

- Crianças criadas na mesma família possuem as mesmas habilidades linguísticas;

Crianças podem ter os mesmos pais e serem criadas em ambientes similares, mas são indivíduos diferenciados com diferentes personalidades bem como suas habilidades de memória podem influenciar no processo de aprendizagem

de uma segunda língua. Há os que justificam que em uma família de imigrantes o primeiro filho aprende melhor o idioma dos pais do que o segundo ou terceiro, mas isso vem do fato de o primeiro estar somente em contato com os pais, que ao usarem somente a sua língua nativa com a criança farão com que esta responda usando o mesmo código. Essa criança irá crescer e interagir com outras crianças que falam outro idioma, o idioma do meio em que vivem da comunidade em que estão inseridos. Os filhos mais novos provavelmente serão expostos em casa a outras formas lingüísticas justamente através dos irmãos mais velhos. Isso não torna um ou outro mais ou menos proficiente na língua falada pelos pais, simplesmente mostra que a exposição á língua é primordial na aprendizagem. Também desmistifica o fato de que um será melhor do que outro.

- É importante corrigir os erros gramaticais, assim que esses se manifestam, para que não haja futuros vícios de linguagem;

Os erros são naturalmente esperados no processo de aprendizagem de crianças. Os pais sabem que isso é normal e muitas vezes acham engraçado e repetem tais erros como %perigoso+para perigoso, %gatoio+para cachorro entre tantos outros cometidos por crianças pequenas. Se cada vez que uma criança comete um erro ela fosse ser corrigida, o processo de aquisição de linguagem seria traumático e elas seriam menos motivadas a falar. O erro faz parte do processo de aprendizagem, pois a criança está arriscando suas hipóteses sobre a linguagem e com isso está construindo seu conhecimento.

- Expor uma criança a duas línguas significa que ela falará mais tardiamente;

King e Mackey (2007) defendem que não existem comprovações científicas que falar duas ou mais línguas ao mesmo tempo com a criança causará retardo em seu desenvolvimento de fala. Muitas crianças são criadas em ambientes bilíngües e não apresentam quaisquer problemas em seu desenvolvimento. Entretanto, existem diferenças individuais entre as crianças da mesma forma que existem diferenças individuais dentre todos os seres humanos. Somos seres de uma mesma espécie, mas com características peculiares a cada um. Independentemente de quantas línguas a criança estiver exposta, ela acabará adquirindo essa(s) língua(s) até os 24 meses de idade.

- A mistura de duas línguas é sinal de confusão, as línguas devem ser ensinadas de forma separada;

Muitos pais têm a preocupação de que seus filhos venham a confundir o vocabulário dos dois idiomas, ou até mesmo que será difícil para que venham a entender que duas palavras diferentes estão relacionadas a um mesmo objeto. Isso ocorre, pois os pais esquecem que existe um processo natural de aquisição de linguagem tanto para quem aprende duas línguas, como para quem aprende somente uma. Não é usual que uma pessoa diga para uma criança: - Ao colocares o ~~%~~ no final de uma palavra estarás te referindo ao plural; ou seja, mais de um objeto ou pessoa. A criança naturalmente com o convívio se dá conta de que ao colocar o ~~%~~ no final de uma palavra ela estará se referindo a mais de um (a) na língua portuguesa. O processo de aquisição bilíngue também passa por estágios e um deles é a ~~%~~mistura+ das línguas ao falar. Como o tempo e sem que seja necessária qualquer intervenção dos pais, a criança descobre qual língua falar e com que pessoa. O mais importante nesses casos é focar na quantidade e na qualidade de exposição que a criança possui aos idiomas utilizados com ela. Isso sim garantirá a sua proficiência na língua.

- Duas línguas é o máximo que uma criança deve ser exposta.

Não existem evidências de que aprender três idiomas será ~~%~~prejudicial+ ao desenvolvimento da criança. É comum em alguns países que as crianças falem um idioma em casa, outro na comunidade em que vivem e ainda um terceiro idioma na escola onde estudam. Nesse caso, a preocupação novamente deve ser com a qualidade e a quantidade de exposição às línguas faladas com a criança. Não existe ~~%~~atardo+ de aprendizagem e desenvolvimento pelo fato de a criança estar exposta a três idiomas.

É interessante notar que alguns dos mitos apresentados e discutidos anteriormente podem ser encontrados inclusive dentre as famílias cujos filhos estudam em escolas que oferecem currículos bilíngues, como é o caso de alguns participantes da pesquisa relatada nesta dissertação. Essas famílias, ao mesmo tempo em que querem ver seus filhos inseridos em contextos bilíngues, questionam possíveis perdas e confusões que venham a ocorrer como resultado do processo de aprendizagem escolar.

Outros fenômenos relacionados ao bilinguismo são o *code-switching*, o *code-mixing* e o *code-blending*. Segundo Grosjean (1982), *code-switching* é definido como a alternância de duas ou mais línguas ou variedades de língua dentro de um único discurso de forma consistente com a morfossintaxe e a fonologia de cada uma das línguas. Alguns autores diferenciam *code-switching* de *code-mixing*, utilizando esse último termo para se referir mais especificamente às propriedades formais das línguas produzidas em contexto de *code-switching*. *Code-switching* distingue-se também de empréstimo linguístico, que normalmente ocorre em nível de léxico, ao passo que o *code-switching* manifesta-se em nível de sentença (GENESSEE, 2000). *Code-blending*, por sua vez, refere-se ao caso dos bilíngues bimodais, ou seja, que falam duas línguas em modalidades diferentes, como por exemplo, LIBRAS e português, ou língua de sinais americana e inglês. Normalmente, são filhos de pais surdos que aprendem as duas línguas desde crianças. Emmorey et al. (2008) afirma que os bilíngues bimodais raramente fazem trocam uma língua pela outra, ou seja, não utilizam *code-switching*, mas sim o *code-blending*, produzindo as duas línguas, usando sinais e palavras, ao mesmo tempo.

De acordo com Hamers e Blanc (2000), a mistura de línguas já foi considerada como sinal de incompetência. A partir da década de 1980, entretanto, a maioria dos pesquisadores da área passaram a reconhecer *code-switching* como uma consequência natural e normal do bilinguismo ou multilinguismo. Khnert et al. (2005), por exemplo, observam que uma visão alternativa é reconhecer os desafios culturais, sociais e a validade comunicativa da mistura de dois códigos lingüísticos tradicionalmente isolados como um terceiro código legítimo.

Quando bilíngues alternam ou misturam dois códigos na mesma porção do discurso, pode haver alguma motivação particular subjacente a esse comportamento. Grosjean (1982), por exemplo, sugere que alguns bilíngues misturam duas línguas quando não conseguem encontrar palavras ou expressões adequadas ou quando não existe uma tradução apropriada para o idioma a ser utilizado. Além disso, interlocutores, situações e atitudes podem também forçar o *code-switching*.

Genessee e Nicoladis (2005) citam Ronjat (1913) como um dos pesquisadores pioneiros na área do bilinguismo, ao estudar os resultados da exposição de duas línguas a uma mesma criança. Ronjat publicou uma detalhada descrição sobre o processo de exposição de seu filho a dois idiomas, o francês e o

alemão, sendo que Louis, seu filho, mostrou um grande progresso nas duas línguas e apenas poucos indícios de confusão, que o pesquisador atribuiu ao fato de os pais falarem uma mesma língua com a criança. Tal conclusão passa a ser questionada no ano de 1949, quando Leopold publicou um diário detalhado do processo de aquisição bilíngue de sua filha, em alemão e inglês. Nesse caso, diferentemente da experiência relatada por Ronjat, cada um dos pais é modelo de somente uma língua. A menina, entretanto, mistura as duas línguas . fenômeno que já havia sido denominado *mixing* na literatura . e esse fato é apontado como um problema no seu desenvolvimento linguístico.

Atualmente, se concebe que a mistura de códigos faz parte do desenvolvimento linguístico normal da criança e que, com o passar do tempo, elas passam a usar as línguas cada vez mais de forma separada. Além disso, sabe-se também que *code-switching* e *code-mixing* são características apresentadas por todos os falantes de duas ou mais línguas. Em outras palavras, o bilinguismo atualmente é visto como um fenômeno dinâmico e complexo, sendo importante considerar de que forma e em que contextos os diferentes tipos de bilíngues adquirem as línguas que falam. A seguir, trataremos de forma mais detalhada do contexto em que os participantes bilíngues testados por nós nesta dissertação estão inseridos.

1.1.1. Currículos Bilíngues

Segundo Mackey (1972), o contato com a segunda língua pode ocorrer no caso de a língua ser ensinada como matéria específica na escola ou quando ela é usada como meio de instrução. O caso da adoção de uma segunda língua como meio de instrução na escola será discutido na presente seção, que trata de currículos bilíngues.

Percebe-se, atualmente, no Brasil, um crescimento muito grande no número de escolas que vêm adotando currículos bilíngues, ou seja, que têm promovido o uso de outra língua, além do português, como meio de instrução de conteúdos regulares do currículo. É interessante notar, ainda, que as denominadas ~~as~~ escolas bilíngues+ que estão se multiplicando em grandes cidades no nosso país

envolvem o ensino de línguas de prestígio, como inglês, alemão ou japonês, de forma semelhante ao que ocorria nas antigas civilizações como, por exemplo, na Grécia Antiga, onde o ensino bilíngue envolvendo o ensino de línguas clássicas fazia parte da educação da elite.

A adoção de um currículo bilíngue acarreta o uso de outra língua que não a majoritária no país como forma adicional de instrução de conteúdos na escola. Ou seja, em um currículo bilíngue, os conteúdos específicos das várias disciplinas são apresentados tanto através da língua majoritária como da segunda língua, que está sendo ensinada.

Segundo Feinberg (2002), entretanto, a adoção de um currículo bilíngue envolve não somente a instrução de conteúdo na escola através de duas línguas, mas também envolve refletir sobre como esse currículo deve ser adaptado à realidade social em que os aprendizes estão envolvidos. Isso remete à idéia de que o bilinguismo ocorre a partir da necessidade de se usar o idioma, pois, como afirma Mackey (1972), o bilinguismo não é um fenômeno de linguagem e sim uma característica de seu uso. Assim, se a língua é propriedade de um grupo, o bilinguismo é propriedade do indivíduo. Isso nos faz pensar que o indivíduo bilíngue é único não somente pelo fato de que usa duas ou mais línguas, mas pela identidade que assume, fazendo parte de um ambiente diferenciado. É importante ressaltar que vemos isso como oportunidade de enriquecimento, pois estamos falando de diferentes maneiras de explorar habilidades linguísticas, criando, em diferentes contextos, diferentes reflexões de um grupo.

A forma como o currículo bilíngue é implementado por uma determinada escola depende da realidade a que a escola pertence. Segundo Feinberg (2002), a educação bilíngue reflete as formas através das quais a idéia básica de educação através de dois idiomas foi adaptada para atender as necessidades de cada comunidade escolar+ (pág. 62). Em outras palavras, não se trata somente de instrução através de duas línguas, mas também de como essa instrução é adaptada, conforme a realidade social da escola.

Além disso, as variadas formas de como as escolas abordam o ensino bilíngue é outro aspecto a ser levado em consideração, tendo em vista as condições sociais e demográficas dos locais em que são implementados esses programas. Nesse sentido, Feinberg, (2002) defende que devem ser levados em consideração os alunos, a língua adotada, o perfil dos professores, bem como a participação da

comunidade e dos governantes. Idealmente, os programas deveriam ser desenvolvidos tanto para grupos de minorias bem como de maiorias linguísticas, assim como deveriam servir para o desenvolvimento, tanto da primeira, quanto da segunda língua. Ainda, com relação às formas de instrução, normalmente se utiliza a língua alvo para o ensino de diferentes matérias curriculares, embora em alguns programas pode-se fazer uso da língua falada em casa (quando essa difere da língua utilizada pela comunidade) além da língua alvo, podendo ser complementado o desenvolvimento e aprendizagem em casa, através de tarefas que podem ser realizadas com o auxílio das famílias.

Conforme mostram as autoras Bloss e Piantá (2008), escolas com currículos bilíngues são ainda em pequeno número e muito recentes na região Sul do Brasil, sendo que o modelo mais comum encontrado é o de currículo bilíngue de prestígio envolvendo inglês ou alemão como língua de instrução:

Escolas com currículos bilíngues português / inglês ainda são muito novas na nossa região Sul. Acreditamos que essas escolas têm embasado suas práticas pedagógicas e conseqüentemente de avaliação em suas concepções e crenças e estão experimentando e reinventando sua prática a partir das vivências que estão tendo. Existe ainda pouco estudo sobre esse novo modelo pedagógico (currículo bilíngue de prestígio). (Bloss e Piantá, pag 02).

As autoras, defendem que o fato de esse modelo de escola ser novo na Região Sul do Brasil acarreta limitações no tipo de ensino oferecido. Segundo elas, foi possível perceber que essas escolas não apresentam concepções muito definidas a respeito de como abordar o processo pedagógico, e estão experimentando e reinventando suas práticas a partir das vivências que estão tendo. Existe ainda pouca experiência acumulada a respeito desse novo modelo pedagógico e nem mesmo os seus objetivos parecem estar claramente definidos pelas instituições. Outra dificuldade presente diz respeito às lacunas na legislação vigente, o que faz com que os profissionais envolvidos na implantação de tais currículos muitas vezes se sintam desamparados, já que a legislação abre várias possibilidades de interpretação e dá às escolas ampla autonomia para optar pelas diretrizes que mais lhes convêm. A consequência mais direta dessa situação é que as várias escolas que divulgam a adoção de um currículo bilíngue possuem práticas completamente diferentes.

Trazendo um breve conceito referente ao que tange um currículo bilíngue, Doll (1994) afirma que:

Uma das características mais importantes do Currículo Bilíngue é, como o próprio nome já diz, a educação bilíngue. Quanto ao trabalho com duas línguas no mesmo tempo, existem várias concepções, influenciadas pelo que se entende sobre "bilinguismo" e "educação bilíngue"... Como primeira definição, pode-se dizer que bilinguismo significa o domínio de duas línguas. Devido à complexidade do fenômeno *linguagem*, existem várias maneiras de detalhar esta primeira definição como, por exemplo, através da competência nas duas línguas, através do processo de aquisição, através das situações em que cada língua é falada, etc. (DOLL, 1994; p. 27).

Dentre as diferentes formas de bilinguismo, o autor ressalta o Bilinguismo Aditivo que, como visto anteriormente, se refere à situação em que a aprendizagem de uma segunda língua não impede nem substitui o desenvolvimento e a aprendizagem da língua materna. Tal definição pode ser aplicada no caso das escolas de currículo bilíngüe que existem atualmente na região Sul do Brasil, em que a segunda língua atua como uma ferramenta complementar para a comunicação, pensamento e aprendizagem. Em outras palavras, o objetivo nesse tipo de contexto não é o de desenvolver a competência na língua estrangeira em detrimento do conhecimento na língua materna, mas sim fazer com que a língua estrangeira seja instrumento para o ensino de outras disciplinas como a matemática, ciências, estudos sociais, entre outras.

Autores como Appel e Musyken (1992) reforçam a teoria do Bilinguismo Aditivo no caso de contextos de instrução, ao defenderem que grupos de bilíngues deveriam ter a mesma oportunidade de serem educados em uma língua e de fazerem o uso de sua língua materna, mesmo que o status dos idiomas não seja o mesmo, ou seja, quando existem diferenças entre línguas minoritárias e majoritárias. Chamamos a atenção para esse aspecto, pois se relaciona com a nossa pesquisa, uma vez que os aprendizes do chamado Grupo Bilíngue que fez parte de nossa amostra são alunos de uma escola em que o inglês é ensinado como segunda língua. Salientamos que a escola decidiu pela adoção do inglês ao invés de outra língua com base em pesquisas feitas pela instituição com a comunidade, que demonstrou maior interesse no ensino de inglês.

Chin e Wigglesworth (2007) entendem que ser bilíngue é aprender duas línguas de forma natural, e que tanto os aspectos formais quanto sociais da língua têm de ser adquiridos. Defendemos aqui que a criança que é exposta a um ambiente

de ensino bilíngue aditivo passa por essa experiência, uma vez que ela está em contato com um idioma novo, com o qual a grande maioria das pessoas não possui contato fora da escola, mas apesar disso, dentro da rotina escolar, elas passam a ter oportunidades de fazer uso do conhecimento adquirido e dessa forma se socializam. É o caso dos participantes desta pesquisa, cuja amostra foi em parte composta por um grupo de indivíduos cujas famílias fizeram a opção de que seus filhos se tornassem bilíngues. Nesse sentido, embora essas crianças ou suas famílias não possuam contato ou relação sociocultural com a língua pela qual optaram, existe uma busca por status social.

Em um mundo globalizado, dois idiomas em um mesmo grupo são comuns, sejam eles resultado de uma situação de bilinguismo aditivo ou de imigração. Skutnabb-Kangas (1988) afirma que é inevitável que alguns países sejam multilíngues. É fato para a autora que pessoas monolíngues são uma minoria no mundo e que dessa forma temos que nos deparar com a realidade de que o bilinguismo está presente em nosso meio, embora se saiba também que as diversas línguas possuem diferentes direitos políticos em cada região.

A criança inserida em um currículo bilíngue nem sempre vai corresponder às expectativas que lhe são feitas, pois cada indivíduo possui um ritmo único de aprendizagem e, embora passe por fases comuns a todas as crianças no processo de aquisição, não existe uma fórmula única que dê conta de explicar o desenvolvimento linguístico de todas as crianças. Cada pessoa possui um ritmo para aprender diferentes coisas na vida e isso não é diferente com a linguagem, ainda mais por estarmos falando de línguas que muitas vezes não são usadas fora do ambiente escolar. Isso faz com que em alguns casos a aquisição bilíngue acarrete algum nível de dificuldade e muitas vezes de sofrimento ao indivíduo.

Por essa razão, é importante que se considerem vários aspectos na implementação de um currículo bilíngue, e que os pais ou responsáveis fiquem atentos às consequências da opção de inserir uma criança ou indivíduo de qualquer idade em um ambiente e ou comunidade bilíngue.

Outro aspecto relacionado a essa discussão diz respeito ao tipo de instrução que é feita na segunda língua. Para Harmers e Blanc (2000:189), a educação bilíngue refere-se a qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas. Ressalta-se, entretanto, que os autores

não entendem como educação bilíngue programas nos quais a L2 ou a língua estrangeira é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos. São ainda excluídos não somente os casos em que uma mudança de código linguístico ocorre no meio da instrução sem planejamento pedagógico adequado, mas também os numerosos exemplos de submersão, nos quais crianças frequentam um programa ministrado na língua nativa de outro grupo etnológico, tendo sua língua ignorada pelo sistema educacional.

Essa, entretanto, é uma discussão complexa, dado que outros autores defendem critérios diferentes e argumentam que os currículos bilíngues necessariamente devem envolver um determinado número de horas de exposição e uso da língua em situações comunicativas e que o ensino de conteúdos pedagógicos através da segunda língua é o que caracteriza um currículo bilíngue. Segundo a Organização das Escolas Bilingues de São Paulo (OEBI), por exemplo, para que uma escola seja considerada como possuindo um currículo bilíngüe, os alunos devem ser expostos a, no mínimo, 8 (oito) horas semanais de uso da língua estrangeira.

É interessante notar que, no Brasil, a educação bilíngue para crianças do grupo dominante conquista cada vez mais seu espaço e a OEBI foi criada, em grande parte, pelo fato de um grande número de escolas bilíngues no Brasil estarem situadas na região de em São Paulo. Segundo dados divulgados pela própria organização em seu web site <http://www.oebi.com.br/>, a procura pelas escolas bilíngues tem crescido consideravelmente nos últimos anos e, somente em São Paulo, há atualmente cerca de 25 estabelecimentos da categoria, com estimativa de 2.800 alunos.

Embora a língua oficial do Brasil seja o português, é crescente o número de crianças que aprendem outro idioma ainda nos primeiros anos de vida. A importância do inglês no mundo globalizado, a manutenção de línguas indígenas em escolas dentro de reservas e a existência de projetos bilíngues em escolas que ficam nas fronteiras com outros países sul-americanos são alguns motivos para esse fenômeno.

Nota-se que a expressão **educação bilíngue** denota concepções distintas de ensino/aprendizagem em contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e de fatores sócio-políticos. Megale (2005), por sua vez, divide a educação bilíngue que ocorre no

Brasil em dois grandes grupos: educação bilíngüe para crianças do grupo dominante e educação bilíngüe para crianças de grupos minoritários. Por educação bilíngüe para crianças do grupo dominante, entende-se uma educação quase sempre de caráter elitista visando o aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e a habilitação para completar os estudos no exterior. Quando se discute educação bilíngüe para crianças de grupos minoritários, por outro lado, deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil ou mesmo de grupos imigrantes, como os hispânicos nos Estados Unidos.

Segundo Mackey (1972), por sua vez:

Escolas no Reino Unido nas quais metades das matérias escolares são ensinadas em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias, exceto o russo, são ensinadas em inglês são escolas bilíngües, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana... [Conseqüentemente] o conceito de escola bilíngüe tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de duas línguas na educação. (MACKEY, 1972, apud GROSJEAN, F. 1982: 213).

Por essa razão, defendemos a necessidade de termos um panorama mais claro do que se entende por currículos bilíngües no Brasil. A nosso ver, também, ainda existe uma lacuna muito grande na legislação que não dá amparo às escolas que desejam implementar essa forma de ensino. A próxima seção tem por objetivo elucidar do que trata a consciência metalingüística e sua relação com o bilinguismo, foco central da pesquisa relatada na presente dissertação.

1.1.2. Consciência Metalingüística

Nesta seção, discutiremos inicialmente o que se entende por consciência metalingüística (*metalinguistic awareness*) para, em seguida, aprofundarmos esse conceito num contexto de estudos sobre bilinguismo.

A habilidade metalinguística ou meta-habilidade de consciência tem a ver com a capacidade de medir e pensar . portanto, ter consciência . sobre a linguagem e sobre como ela é usada. É a habilidade da criança para pensar e até mesmo manipular as formas de linguagem que são frutos de meta-habilidade.

A consciência metalinguística distingue-se da habilidade linguística, sendo de uma demanda cognitiva maior, pois ~~pe~~ pensar sobre a língua+, tendo consciência sobre como ela funciona, envolve um processamento mais complexo. Muitos estudos sobre o tema foram conduzidos nas décadas de 80 e 90, a partir de evidência sugerindo que a consciência metalinguística tem efeitos positivos no processo de aquisição da linguagem, bem como no processo de alfabetização.

Bialystok; Luk; Kwan (2005) defendem que o bilinguismo afeta o processo de alfabetização das crianças. Em um estudo que será descrito de forma detalhada na seguinte seção desta dissertação, os autores afirmam que a alfabetização ocorrerá de maneira diferenciada entre bilíngues e monolíngues, por duas razões. A primeira seria o fato de as crianças bilíngues adquirirem um conhecimento diferenciado no processo de alfabetização pelo contato com as duas línguas podendo, a segunda seria a possibilidade de transferir os conhecimentos adquiridos de uma para a outra. A consciência metalinguística passa a ser elemento fundamental neste processo, a partir da suposição de que existem três habilidades fundamentais que devem ser adquiridas tanto por bilíngues, quanto por monolíngues no processo de alfabetização, que são a proficiência oral, a consciência metalinguística e o desenvolvimento cognitivo geral³(Bialystok, Luk, Kwan, 2005, p. 4)

Dentro das habilidades que podem ser provenientes do bilinguismo e afetar o processo de alfabetização (MALAKOFF, HAKUTA 1991), cita-se a tradução natural (*natural translation*), ou seja, a tradução que a criança naturalmente faz de um idioma para outro, que difere de forma significativa das traduções realizadas por profissionais treinados e instruídos para tal. Trata-se aqui de crianças que, de forma intuitiva e inconsciente, são capazes de transpor significados de um idioma para outro em função de uma experiência bilíngue.

³ Tradução: Three skills crucial for literacy acquisition are oral proficiency,metalinguistic awareness, and general cognitive development.

Com relação à tradução natural, podemos dizer que a habilidade adquirida pela criança faz com que ela seja não somente capaz de traduzir literalmente de forma intuitiva, mas que possa realizar as adaptações necessárias na língua alvo para que a frase passe a ter real sentido. O exemplo apresentado por Malakoff e Hakuta (1991) mostra isso: a criança que traduz a seguinte frase *Me gusta el perro pequeño.* do espanhol para o inglês usaria *Me pleases the dog little* ao invés de *I like the little dog.*, se não levasse em conta a estrutura da língua alvo. Em português, podemos exemplificar da seguinte forma: caso a criança tenha a percepção para a tradução natural, ela dirá: *Eu tenho um pequeno barco azul* ao invés de *Eu tenho um azul pequeno barco.*, a partir da original *I have a blue little boat*, em inglês. Esta seria mais uma das vantagens provenientes da consciência metalinguística, pois ela e a habilidade de tradução estariam ligadas, uma vez que a consciência metalinguística é vista como a capacidade de pensar sobre a língua e faz com que o indivíduo seja capaz de lidar com problemas de linguagem, como no caso apresentado por Lanco Worral (1972), no qual crianças bilíngües se mostraram cientes da arbitrariedade de nomes e objetos em uma idade menor do que crianças monolíngües.

Esse tema suscitou diversos estudos, sendo que uma das mais fortes linhas de pesquisa recentes nos estudos sobre bilinguismo se refere à visível habilidade que as crianças bilíngües possuem de refletir sobre a natureza e as funções da linguagem de forma diferenciada das crianças que falam somente uma língua (CARLISLE; BEEMAN; HULL; DAVIS, AND SPHARIM; 1999; Ringbom, 1987; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster, 1997, apud Jessner 2006). Esse conceito é comumente denominado de consciência metalinguística. Ou seja, a consciência metalinguística é a capacidade de refletir e manipular a linguagem falada e escrita. A conscientização de como a linguagem funciona poderá incluir a reflexão sobre o significado pretendido, a sensibilidade para o que está implícito e não declarado, que retrata uma atitude analítica sobre a língua.

Várias pesquisas relatadas na literatura sugerem que as crianças bilíngües, por processarem duas línguas de forma concomitante, possuem melhor desempenho em tarefas que exigem análise linguística em comparação com as crianças monolíngües (BIALYSTOK, 1987, 1988, 2001). Segundo esses estudos, os bilíngües parecem ter maior facilidade de olhar para dentro de cada língua e acumular conhecimento sobre a capacidade da linguagem em si, sendo mais

capazes de regular, gerenciar e controlar o processamento da linguagem. Ou seja, seriam mais aptos a refletir e explorar recursos sobre a língua em si. Em seu texto, Cromdal (1999) cita que, nos últimos anos, uma quantidade substancial de pesquisas sobre o bilinguismo tem sido focada no desempenho metalinguístico. Um importante resultado possível de uma maior consciência metalinguística seria o fato de que o bilíngue conseguiria processar e diferenciar as línguas em uma idade precoce em relação aos monolíngues, dado que as crianças bilíngües perceberiam relações arbitrárias entre as palavras e os objetos mais cedo do que os monolíngues de mesma idade. Além disso, com o processamento diário de duas línguas, eles podem facilitar o desenvolvimento da habilidade de leitura, como mostram González & González (2000), em seu estudo referente à consciência metalinguística e a aquisição da leitura em língua espanhola.

Mota et al (2010), em um artigo que fala do papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização, defendem que:

Nas últimas três décadas, a atenção dos pesquisadores interessados na alfabetização se voltou para o papel das habilidades metalinguísticas na alfabetização. Consciência metalinguística pode ser definida como a cognição sobre a linguagem e a auto-regulação das atividades psicolinguísticas. Isso implica que o sujeito reflita sobre a linguagem como um objeto independente do significado que veicula; e também que o sujeito manipule intencionalmente a estrutura da linguagem (Correa, 2004). Gombert (2003) e Gombert e Demont (2004) defendem que algum grau de consciência metalinguística é necessário para que se possa aprender a ler e a escrever, no entanto, a habilidade verdadeiramente metalinguística dependeria de aprendizagens explícitas, principalmente da aprendizagem da leitura e da escrita, mais frequentemente de natureza escolar. (MOTA, MANSUR, CALZAVARA, ANÍBAL, LIMA, COTTA, MOTA; pag 02; 2010)

É importante ressaltar que as vantagens metalinguísticas demonstradas pelos bilíngües nos diferentes estudos não pode ser vista como uma regra e sim como uma grande possibilidade, pois os bilíngües não formam um grupo homogêneo. Existem diferentes tipos e graus de bilinguismo, portanto possíveis vantagens não podem ser generalizadas. Ressaltamos, contudo, que podemos visualizar de maneira positiva o bilinguismo e sua relação com a consciência metalinguística, uma vez que a maior parte dos estudos não mostra perdas cognitivas aos bilíngües. Um estudo realizado por Galambos e Hakuta (1988), por exemplo, constatou que essa consciência está mais desenvolvida quando ambas as

línguas são proficientes em níveis razoavelmente elevados. Na pesquisa relatada pelos autores, o efeito do bilinguismo precoce sobre o tratamento de erros em frases em espanhol interagiu com o nível de bilinguismo dos participantes testados. Quanto mais avançada uma criança estava em termos de desenvolvimento de ambas as línguas, melhor foi seu desempenho nos testes adotados.

O princípio de priorizar o significado ao invés de dar atenção à estrutura da frase parece ocorrer explicitamente quando a língua é apresentada através de histórias. Em tarefas desse tipo, é esperado que os bilingues não se preocupem em soletrar ou entender palavra por palavra, ou até mesmo dissecar a composição de um parágrafo. Ao contrário, supõe-se que eles estão interessados primeiramente em obter compreensão geral da mensagem expressa pelo escritor. Isso é mais evidente quando a habilidade de compreensão é comparada com a aprendizagem de uma nova habilidade. Como exemplo, podemos imaginar o caso de uma criança bilíngue a qual é ensinada uma canção de ninar. Ao invés de simplesmente aprender as palavras de cor e se concentrar na rima, a previsão é de que as crianças bilíngües, em comparação com os monolíngües, atendam mais ao significado da história contada na canção.

Jiménez González e Ortíz González (2000) afirmam que o processo de desenvolvimento metalinguístico ocorre em uma criança na metade de sua infância. Segundo eles, esse processo estaria ligado a uma modificação na capacidade de processar informações. Esse é o processo de controle metacognitivo bem como um sistema de processamento de informações. Nesse caso, a criança teria a capacidade de controlar seu processo intelectual. O desenvolvimento metalinguístico explicaria a habilidade de tratar a linguagem como um objeto que pode ser questionado e compreendido. Os autores explicam que as operações metalinguísticas envolvem grande controle no processamento, como a consciência fonológica, que reflete no desenvolvimento da análise do conhecimento do controle cognitivo que ocorre na idade pré-escolar.

É grande o número de autores que definem consciência metalinguística como o conhecimento consciente da língua e do uso que se faz dela (Alderson e Steel, 1994; Alderson *et al.*, 1996; Ellis, 1991; Gass, 1983, 1994; Masny, 1991 apud Renou, 2001). Em estudos desenvolvidos a partir dessa concepção, normalmente se mede o nível de consciência metalinguística de um indivíduo através de testes

envolvendo julgamentos de gramaticalidade, particularmente àqueles que requerem correção de erros e justificativas.

Segundo Bialystok (2001), existem dois processos cognitivos diferenciados que estão envolvidos no processamento da linguagem e quando o grau de consciência metalinguística dos indivíduos é medido através de testes experimentais pode haver uma interação dos dois processos no desempenho dos indivíduos na mesma tarefa: análise de conhecimento . ou representação . e o controle seletivo de atenção. A análise do conhecimento nada mais é do que a estruturação mental feita pela criança ao representar seu conhecimento da língua, ou seja, *%análise* é a habilidade de representar estruturas cada vez mais abstratas e explícitas+, ao passo que *%controle* é a habilidade de atender de forma seletiva a aspectos específicos da representação, particularmente em situações de confusão+ (BIALYSTOK, 2001, p.131)⁴.

De acordo com Bialystok (2001):

o componente controle pode ser definido em termos de três funções pelas quais é responsável: (1) seleção dos itens de conhecimento ou informação; (2) coordenação desses itens; e (3) o quanto a seleção e a coordenação podem ser levadas adiante automaticamente. Como conhecimento analisado e controle são responsáveis por mudanças nas representações mentais que são base para a aprendizagem, o funcionamento desses processos leva à aprendizagem. (BIALYSTOK, 2001, pág, 131.)⁵

Com base nesse modelo, Bialystok (1988, 2001) defende que os bilíngues apresentam um desempenho superior ao dos monolíngues em tarefas que demandam controle de atenção, mas não quando as tarefas utilizadas exigem níveis mais altos de análise.

Segundo a autora (2008), a vantagem do bilinguismo está relacionada a um conhecimento linguístico que vai além das regras gramaticais, pois as crianças bilíngues seriam capazes de perceber mais cedo do que as crianças monolíngues que mudanças no tempo verbal da frase, por exemplo, acarretam mudanças de sentido na mensagem. Essa maior flexibilidade no uso da linguagem, em particular

⁴ Tradução: *%analysis* is the ability to represent increasingly explicit and abstract structures+ (õ) *%control* is the ability to selectively attend to specific aspects of a representation, particularly in misleading situations+

⁵ Tradução: The control component can be defined in terms of three functions for which it is responsible: (1) the selection of items of knowledge or information; (2) the co-ordination of these items; and (3) the extent to which selection and co-ordination can be carried out automatically. (õ) Because analysed knowledge and control are responsible for changes in mental representations which are the basis of learning, the functioning of these processes leads to learning.

essa capacidade de perceber que um mesmo objeto pode ter mais de um nome que o descreve, faz parte da consciência metalinguística. Nesse sentido, os bilíngues seriam capazes de, mais precocemente, perceber que mais de uma palavra pode ser usada para se referir a um determinado objeto, como *knife* e faca, e que as propriedades do objeto permanecem constantes, ou seja, a faca será sempre um objeto cortante, usado geralmente durante as refeições ou para cortar alimentos em geral, independentemente de qual palavra é utilizada para se referir a ela.

Para Bialystok (2001), portanto, a experiência bilíngüe traz vantagens nas soluções de tarefas metalinguísticas que envolvem um maior controle de atenção. Sua hipótese é baseada em pesquisas (Grainger, 1993; Grainger & Dijkstra, 1992; Guttentag, Haith, Goodman, & Hauch, 1984) que têm mostrado a permanente ativação de ambas as línguas de um bilíngüe durante o processamento de qualquer uma delas. De acordo com alguns pesquisadores (Green, 1998; Kroll & De Groot, 1997), a razão pela qual um indivíduo bilíngüe consegue ter um desempenho em uma das línguas sem sofrer grande influência da outra está na constante inibição de informação não relevante. Além disso, Bialystok (2006) ressalta que alguns pesquisadores (Merzenich & Jenkins, 1993 apud Bialystok, 2006) têm proposto que os centros corticais que controlam os processos de atenção são plásticos e podem ser afetados pela experiência. Segundo Bialystok (2001), se isto estiver correto, a experiência bilíngüe teria como consequência uma extensa prática de funções inibitórias. De acordo com Bjorklund (2005), as crianças têm dificuldades de inibir estímulos irrelevantes e isso explicaria muitos de seus erros cognitivos. No entanto, uma extensa prática de funções inibitórias como consequência da experiência bilíngüe poderia levar a um melhor desempenho das crianças nas tarefas que envolvem um maior controle da atenção. Ou seja, a experiência bilíngüe poderia afetar o desenvolvimento cognitivo da criança.

É muito importante ressaltar que todos os indivíduos normais são capazes de adquirir a linguagem e desenvolver a consciência metalinguística, no máximo por volta de 10, 12 anos de idade. O que as pesquisas têm demonstrado é que os bilíngues parecem ser capazes de desenvolver essa habilidade precocemente, em comparação aos monolíngües, e a suposição é de que isso decorre do fato de eles estarem constantemente envolvidos na compreensão e produção concomitante de dois idiomas, fazendo uso dos mesmos e lidando com situações que exigem um grande nível de controle inibitório.

Na mesma linha das afirmações feitas por Bialystok, Cromdal (1999) faz referência a estudos desenvolvidos por pesquisadores como Ben-Zeev (1977), Ianco-Worrall (1972) e Peal e Lambert (1962) e defende a idéia de que os bilíngües apresentam mais cedo a habilidade de relacionar arbitrariamente palavra e objeto. Citando o estudo de Ianco-Worrall (1972), o autor afirma que:

uma das principais suposições teóricas que subjazem essa conclusão é de que a situação bilíngüe, na qual as crianças experienciam dois diferentes símbolos para quase todos os objetos no seu meio, possui um efeito intensificador no seu desenvolvimento simbólico. Além disso, no mesmo estudo, Ianco-Worrall (1972) relata que crianças bilíngües jovens analisam a semelhança das palavras numa dimensão semântica mas não fonética mais cedo do que os monolíngües. (CROMDAL, 1999, p 2).⁶

Essa idéia pode ser exemplificada da seguinte forma. Se questionarmos uma criança: *Qual palavra se parece mais com pastel, chapéu ou sanduíche?* seria de se esperar que a criança bilíngüe diga que é a palavra sanduíche, pois mesmo que essa não tenha a mesma estrutura fonética de pastel, ela se assemelha a pastel em conteúdo semântico, por serem ambos tipos de alimentos, enquanto é de se esperar que crianças monolíngües optem por priorizar a semelhança fonética entre as palavras, optando por chapéu. O que mais diferenciaria as duas respostas seria o fato de que o raciocínio que leve uma criança a optar pela semântica da palavra pode ser considerado mais complexo.

Podemos entender também que a criança passa a ter maior discernimento quanto a possíveis erros cometidos (VIANA 2000):

A nível fonológico, a criança parece tomar consciência do sistema lingüístico logo cedo. Brown (1973) chama a atenção para o fato de que a criança é capaz de reconhecer um erro na produção do adulto, ao tentar imitar um fonema que ainda não adquiriu produtivamente, mas que já distingue perceptualmente. A criança tem consciência do erro cometido pelo adulto e o faz devido a essa capacidade metalingüística, embora não esteja consciente do processo físico da produção do som em questão (VIANA, 2000, p. 41).

Entende-se que a criança passa por um longo processo desde a aquisição da fala, e que a consciência metalingüística terá papel importante na

⁶ Tradução: One of the central theoretical assumptions underlying this conclusion is that the bilingual situation, in which children experience two different symbols for almost every object in their environment, has an enhancing effect on their symbolic development. Moreover, in the same study Ianco-Worrall (1972) reported that young bilingual children analyze the similarity of words along a semantic rather than phonetic dimension at an earlier age than monolinguals.

aquisição do conhecimento da escrita, no processo de alfabetização. (FERREIRA e CORREA, 2010).

1.1.3. Estudos feitos com bilingües e evidências apresentadas

Os primeiros estudos experimentais realizados sobre o bilingüismo apresentaram evidência de desvantagens dos bilíngües em comparação com monolíngües de mesma idade (por exemplo, Saer, 1923; Saer et al., 1924) apud Chin e Wigglesworth (2007). Anterior ao ano de 1922, como citam Chin e Wigglesworth (2007), entre os anos de 1767 e 1835, Humboldt já colocava a idéia de que o indivíduo só pode conservar sua essência sendo monolíngue, afirmação que obviamente não trouxe respaldo aos indivíduos expostos ao bilingüismo.

Chin e Wigglesworth (2007) chamam a atenção para o fato de que os estudos dos anos 1920 representaram uma influência viva por décadas e contribuíram de forma significativa para uma visão negativa a respeito do bilingüismo.

Em Saer (1923) e Saer et al. (1924), foram comparadas 1.400 crianças monolíngües (falantes de inglês) e bilíngües (falantes de galês e inglês) entre as idades de 7 e 11 anos de idade, oriundos de classes sócio-econômicas diferentes. Vários testes foram aplicados, incluindo testes de coeficiente de inteligência (Testes de QI) e traduções literais para galês de testes desenvolvidos originalmente em inglês. A partir dos resultados, Saer concluiu que os bilíngües eram inferiores aos monolíngües e que essa diferença aumentava proporcionalmente à idade dos participantes, ou seja, quanto mais velha a criança, mais ela é prejudicada por ser bilíngüe.

É importante, entretanto, ressaltar que os estudos desenvolvidos por Saer e seu grupo de pesquisa apresentavam vários problemas metodológicos. Como primeiro exemplo, pode ser citado o fato de que a coleta de dados envolveu testes medindo coeficientes de inteligência (Testes de QI) que foram aplicados em inglês tanto para o grupo de crianças monolíngües (falantes de inglês como língua materna) quanto para o grupo de crianças bilíngües (falantes de galês, que não eram fluentes em inglês). A partir dos resultados no teste de inteligência, o autor

concluiu que os bilíngues eram inferiores aos monolíngues justamente como consequência do fato de serem bilíngues. Além disso, os critérios de seleção dos participantes também apresentam problemas. Em primeiro lugar, a comparação foi feita entre grupos de crianças pertencentes a classes sociais diferentes, sendo que os bilíngues eram filhos de operários e os monolíngues eram oriundos de famílias de classe média. Outro aspecto relevante nessa análise refere-se ao fato de que houve problemas na língua utilizada, pois foi feita a tradução de testes em inglês para galês, o que pode causar confusões, pois nem sempre traduções literais se encaixam nos aspectos de linguagem de determinados idiomas.

Problemas metodológicos desse tipo mostram que é necessário desenvolver estudos comparando o desempenho entre bilíngues e monolíngues que visam investigar os aspectos cognitivos, e que devem ser vistos com muito cuidado. Deve ser levado em consideração o número de participantes, a idade, o sexo, o nível sócio econômico, o tipo de experiência bilíngue dos participantes e acima de tudo, as pessoas devem ser testadas na língua em que possuam maior proficiência.

O primeiro estudo que apontou benefícios para os bilíngues foi publicado por Elizabeth Peal e Wallace Lambert, em 1962. Diaz (1983) refere-se a essa investigação como sendo um marco na pesquisa sobre bilingüismo, pois nesse estudo as crianças bilíngues tiveram um desempenho melhor que as crianças monolíngües em testes de habilidades verbais e não-verbais, em testes de formação de concepção e em tarefas que requeriam certa flexibilidade mental ou simbólica.

No estudo canadense de Peal e Lambert foram usados como amostra 364 participantes bilíngues e monolíngues. Houve grande preocupação por parte dos pesquisadores para que existisse homogeneidade no grupo de crianças com relação ao sexo, idade, linguagem, suas atitudes e também inteligência, em função de estudos anteriores não terem sido fiéis aos dados apresentados, pois não foi buscada a homogeneidade do grupo.

Esse estudo também é reconhecido pelas importantes questões metodológicas levantadas, ao atribuírem os resultados negativos dos bilíngues nos estudos anteriores à falha dos pesquisadores em diferenciar *pseudo-bilíngues* e *bilíngues verdadeiros*. Os mesmos pesquisadores afirmaram acreditar que o pseudo-bilingüismo poderia trazer desvantagens, mas que o bilingüismo verdadeiro poderia ser uma grande vantagem no desenvolvimento cognitivo.

Outro estudo que contribui para nosso trabalho em termos de consciência metalinguística e vantagens do bilinguismo é a pesquisa de Malakoff e Hakuta (1991). A explanação a ser apresentada a seguir complementa o que já havia sido colocado na seção anterior ao que se refere à *tradução natural* e à consciência metalinguística. Os autores apresentaram em seu artigo dois estudos. No primeiro, foram investigadas crianças que demonstravam conhecimentos de tradução, conforme o que foi relatado por suas famílias e geralmente feito para seus familiares. O objetivo do estudo foi investigar as propriedades psicolinguísticas de tradução entre esses "especialistas". O segundo estudo abordou a questão da generalidade da capacidade de tradução entre um grupo menor de alunos bilíngues. Ambos os estudos foram conduzidos com crianças porto-riquenhas em New Haven, Connecticut, que são de extremo baixo nível socioeconômico. No primeiro estudo, dezesseis indivíduos foram recrutados, 8 meninos e 8 meninas. Foi testado um grande leque de competência de tradução, variando de traduções escritas e traduções on-line para medida de tradução de palavras, bem como capacidade de velocidade nas traduções. A idade média dos participantes era de 10,7 anos. Seis dos participantes tinham acabado de completar a quarta série e dez tinham concluído a quinta série, sendo que todos os participantes, exceto um, estava inserido em um programa de educação bilíngue. As mães foram entrevistadas em espanhol por um venezuelano nativo para obter informações sobre as atividades das crianças referentes a tradução, assim como foram questionadas suas opiniões sobre bilinguismo. Todas as mães relataram que seus filhos fizeram algumas traduções, onze das crianças tinham o hábito de traduzir para um de seus pais ou ambos. As crianças que não traduziam para os seus pais traduziam para outros familiares. As mães relataram que o bilinguismo trouxe benefício, como uma habilidade importante referente às traduções. Relataram, ainda, que sempre houve momentos em que os filhos precisaram intervir para a comunicação seja em hospitais ou outros locais. Ao serem questionadas, as mães também afirmaram que as crianças usavam mais a língua inglesa do que o espanhol.

A proficiência das crianças foi avaliada em ambas as línguas pela Woodcock de Proficiência na Língua Bateria (WLPB), individualmente medindo-se a proficiência padronizada com uma variedade de componentes, incluindo vocabulário, analogias e leitura. Além disso, a tarefa de analogias on-line foi criada em um computador Macintosh, em cada língua.

As tarefas de tradução envolviam palavras, frases e histórias como estímulos a essa habilidade. As tarefas foram realizadas em ambas as direções de origem e destino, ou seja, passando de espanhol para inglês e de inglês para espanhol. Estímulos foram escolhidos para minimizar a complexidade do vocabulário, de modo que a capacidade de tradução não fosse confundida com o conhecimento do vocabulário. Frases e histórias foram construídas a fim de proporcionar oportunidades para *armadilhas gramaticais* que poderiam causar erros de intrusão (ou seja, erros em que a fonte do idioma cria dificuldades na estrutura da tradução). Os resultados desse primeiro estudo mostraram que os sujeitos eram muito bons tradutores, e revelaram várias propriedades de sua habilidades de tradução. A incidência de erros geralmente baixa no idioma fornece prova notável da separação das duas línguas.

Evidentemente, o idioma de origem pouco importa em termos de proficiência na tradução da palavra, embora possa importar mais quando se trata de tradução da sentença. Metalinguagem e proficiência parecem ser fatores importantes na eficiência da tradução. Finalmente, alguma evidência foi encontrada para a capacidade de tradução que vai além da soma das proficiências nos dois idiomas. De fato, isso pode estar relacionado às habilidades metalingüísticas, uma hipótese que segundo os autores deve ser explorada em pesquisas futuras.

Esse primeiro estudo incentivou a condução de um segundo estudo, com o objetivo de responder a seguinte pergunta: *Como se dão as competências em um grupo de bilíngues com menor grau de bilinguismo, ou seja menos proficientes, comparado a um grupo de bilíngues proficientes?* Nesse caso, a amostra foi composta por 52 participantes, sendo 27 meninas e 25 meninos da quarta e da quinta séries frequentando aulas de educação bilingue. Esses foram selecionados de maneira aleatória com à única restrição que era ter suficiente proficiência nas duas línguas. Os participantes foram solicitados a completar a tarefa de tradução escrita de histórias, como orientava o professor.

Embora tenham sido mostradas diferenças entre os dois grupos em termos de resultados, esses sugerem que a capacidade de tradução é uma habilidade generalizada entre os alunos nessa população. Infelizmente, devido a limitações nos recursos, não foi possível administrar todas as medidas de latência das respostas. No entanto, os padrões de erro na tarefa de escrita revelou semelhanças entre os dois grupos, sendo que o grupo 1 não demonstrou nenhuma

vantagem na capacidade de tradução, ou seja, os resultados desses estudos demonstram que a habilidade de tradução é encontrada em crianças bilíngues, inseridas no ensino fundamental. As crianças bilíngües são capazes de traduzir, embora com falhas, e suas traduções refletem a sua compreensão da importância comunicativa da tradução. Um importante fator deste estudo foi mostrar que mesmo bilíngues que estão em uma série mais avançada e com menos proficiência são capazes de fazer uso da habilidade de tradução. Os erros encontrados na maioria das vezes estarão presentes na forma da frase e não em seu significado. Outra vantagem vista pelos autores neste estudo é de criar uma conexão da habilidade de tradução em comunidades bilíngues, como o mundo da psicolinguística e da sociolinguística, trazendo uma diferente realidade as comunidade que têm seu idioma menos validado pela cultura majoritária.

Lanco-Worral (1972) se propôs a testar as observações feitas por Leopold (1949) com um grupo de crianças monolíngues e um grupo de crianças bilíngues criadas no modelo *uma pessoa, uma língua*. O experimento consistiu das seguintes etapas. Em um primeiro momento, as crianças eram chamadas a participar de um teste de preferência semântico-fonética. Nesse teste, era solicitado que as crianças respondessem perguntas do tipo: *Que palavra é mais parecida com chapéu, anel ou boné?* sendo que a capacidade de comparar as palavras em termos semânticos é considerada mais complexa, portanto, avançada do que a detecção de uma semelhança fonética entre os itens. Nesse teste, 54% das crianças bilíngues compararam as palavras em termos semânticos, enquanto apenas uma criança do grupo monolíngue fez a comparação nesses mesmos termos.

Na segunda parte do estudo, o pesquisador perguntou a grupos de crianças monolíngues e bilíngues se o nome das coisas poderia ser mudado. Segundo o pesquisador, somente o grupo de bilíngues respondeu que o nome das coisas poderia ser mudado.

Ben-Zeev (1977) testou um grupo de bilíngues (hebraico-inglês) nos Estados Unidos e em Israel em comparação com um grupo de monolíngues (inglês) nos Estados Unidos e um grupo de monolíngues (hebraico) em Israel, com média de idade de 7 anos, com o objetivo de mostrar que crianças com um alto nível de bilinguismo seriam capazes de processar regras sintáticas com maior flexibilidade. A autora entende que crianças bilíngues, por terem dois símbolos (palavras) de referência para a maioria das coisas, vão aprender mais cedo, em comparação com

crianças monolíngues, que as palavras não são atreladas aos objetos, mas sim arbitrárias. As crianças foram divididas em quatro grupos, dois de bilíngues dois de monolíngues, num total de 96 crianças. É importante frisar a preocupação da pesquisadora com relação a fatores, como a classe econômica das crianças (marcada como classe média), bem como a escolaridade dos pais, que eram de níveis acadêmicos ou profissionais formados. A maioria das crianças eram filhas de pais judeus que estavam residindo nos Estados Unidos, temporariamente. As crianças frequentavam a escola onde as duas línguas, hebraico e inglês, eram ensinadas juntamente. As crianças foram testadas individualmente, e principalmente na língua que era a mais apropriada. Foram utilizados testes como o de tradução, com 15 frases que deveriam ser traduzidas, contendo vocabulário simples, mas que exigia que a ordem das palavras fosse mudada durante a tradução para que houvesse sentido correto na frase. Crianças que erraram mais de duas frases ou que traduziram de forma estritamente literal foram eliminadas da testagem. O outro teste consistia em 18 associações feitas nos dois idiomas de maneira aleatória. Esses testes foram usados para classificar os bilíngües como balanceados. Além disso, também foram utilizados um teste de controle de inteligência que era subdividido em quatro partes (*Wechsler Intelligence Scale for Children* . WISC), um teste de Associação Paradigmática (*Paradigmatic Associations Test*) um Teste de conhecimento de vocabulário (*Peabody Picture Vocabulary Test*), que foi aplicado em inglês, pois não existe em hebraico e, por fim, um Teste de Compreensão não verbal (*Test of Nonverbal System Understanding*).

Os testes experimentais aplicados foram de flexibilidade em regras de sintaxe e substituição de símbolos. O primeiro teste envolvia palavras sem sentido, nesta tarefa são apresentadas por estímulos auditivos, palavras sem sentidos. Esta são repetidas por cerca de 2 minutos. Duas palavras por segundo. As mudanças da fala relatadas pelas crianças são gravadas e registradas pelo cronômetro, quanto tempo elas levam para responder ao estímulo. Não são esperadas interpretações corretas, uma vez que as palavras ditas não possuem sentido. O segundo teste, de substituição de símbolos, foi replicado nesta dissertação. Nesse teste, as crianças precisavam substituir uma palavra por outra, mantendo o sentido da frase. O procedimento envolveu mostrar uma figura para a criança e explicar %ocê sabe que em inglês esta palavra se chama avião? Agora nós vamos trocar esta palavra por tartaruga.+ Logo após, era questionado se a tartaruga poderia voar. Seguindo o

teste, frases eram apresentadas, pedindo que as crianças trocassem palavras dentro de uma frase, como por exemplo: *I am warm* (Eu estou com calor). Logo após, a criança deveria trocar a palavra *Eu* pela palavra *macarrão* e repetir a frase, que deveria ser: *%Macarrão estou com calor.+ (Macarroni am warm)*. A previsão era de que as crianças bilíngues se importariam menos com o fato de a frase perder a concordância sintática com a substituição das palavras e, ao invés de fazer a concordância e dizer *Macarrão **está** com calor*, diriam *Macarrão **estou** com calor*.

A hipótese da pesquisadora era de que seriam encontrados resultados positivos para as crianças bilíngues na parte inicial do teste, a partir da suposição de que os bilíngues não assumem que a palavra *está* diretamente ligada de forma imanente ao seu referente. A pesquisadora também esperava que os bilíngues apresentassem vantagens na segunda parte do teste, pois a experiência de ser bilíngue faria com que as crianças se sentissem mais livres para abandonar as regras de uma das línguas quando necessário. Ambas as hipóteses levantadas no estudo se confirmaram. A autora conclui o estudo afirmando que a criança bilíngue, ao fazer uso de dois idiomas, aprende desde cedo que a relação entre uma idéia e sua forma de expressão nas línguas é arbitrária, problemática e complexa, e que é possível que existam dois significantes para um mesmo significado.

Um outro estudo importante eqo de Galambos e Hakuta (1988), que teve por objetivo investigar a relação do bilinguismo com a consciência metalinguística, novamente reforçando a idéia de que o bilinguismo aceleraria o processo de separação do nome do objeto a que ele se refere, da mesma maneira que acima foi citado no estudo de Ben Zeev (1977). Em dois experimentos, os autores testaram a hipótese de que a experiência bilíngue aumenta a capacidade de dirigir a atenção para a forma da língua, ou seja, que o bilinguismo não significa necessariamente um aumento do conhecimento das propriedades da língua, mas altera sua abordagem em relação à língua. Outra preocupação foi explorar a relação de fatores como grau de bilinguismo e tarefas específicas como itens testados referentes à consciência metalinguística. Esse estudo teve por participantes crianças falantes de espanhol e inglês inseridas em um programa de educação bilíngue nas escolas públicas de New Haven. Para que as crianças participassem desse programa foi feito um teste de proficiência e as crianças deveriam ter um bom nível de conhecimento das duas línguas, ou seja, deveriam ser proficientes nos dois idiomas.

Os participantes do primeiro experimento foram 52 crianças da primeira série e 52 crianças da segunda série, testados quatro vezes durante o período de 2 anos. No segundo experimento, 63 crianças da quarta série e 44 crianças de quinta série foram testadas. Com base em Galambos e Goldin-Meadow (1983), a tarefa de consciência metalinguística focava no erro e na correção desse erro. Era pedido a criança lesse individualmente 18 construções gramaticais e após dissesse se estavam escritas de maneira correta e, caso não estivessem, que fizesse a correção necessária. No estudo anterior de Galambos e Goldin-Meadow, os escores eram computados como %notado+ (1) ou %não notado+ (1). Nesse estudo, entretanto, só foram computadas as sentenças em que houve a percepção do erro. Quando houve percepção de erro não seguida da correção, a resposta foi considerada como não tendo sido notado. A pontuação para o tipo de correção foi baseada no número de erros que foram observados, ao invés do número total de itens na tarefa.

Os autores concluíram que o desenvolvimento da língua materna atuou de maneira benéfica para a consciência metalinguística. Além disso, foi concluído a importância do grau de bilinguismo. O nível de proficiência na língua materna também interagiu com o grau de bilingüismo sugerindo a importância de examinar de perto as duas línguas ao caracterizar as crianças como bilíngues. Por fim, os autores sugerem que, no que diz respeito aos efeitos do bilinguismo sobre o desenvolvimento precoce da consciência metalinguística, em geral aumentam as habilidades metalinguísticas para notar e corrigir erros. O mais interessante do estudo é que houve a preocupação por parte dos autores em descompactar bilinguismo e consciência metalinguística, apresentando tarefas separadas que tivessem como testar o grau de bilinguismo e posteriormente testar tarefas relacionadas à consciência metalinguística.

Na mesma linha, Cummins (1978) relata uma investigação na qual utilizou quatro testes feitos com bilíngues e monolíngues. A diferença de desempenho entre os grupos se dá em apenas alguns dos testes. Em testes como o que fazia a seguinte pergunta: *Se todas as girafas do mundo desaparecessem, a palavra girafa continuaria existindo?*, os bilíngües mostraram vantagens. Em outra tarefa, as crianças tinham que responder perguntas como: *A palavra livro é feita de papel?* Já nessa tarefa não houve diferenças entre bilíngues e monolíngues.

Jimenez e Ortiz (2000) também apresentam uma contribuição importante no que se refere a estudos sobre o bilinguismo e a consciência metalinguística ao

proporem uma pesquisa investigando a aquisição da leitura em língua espanhola e sua relação com a consciência metalinguística. Os autores apresentam uma interpretação interessante que vem ao encontro do que Figueira (2003) define sobre o conhecimento metalinguístico, como sendo o conhecimento que o sujeito tem de seu próprio conhecimento. Nisbett e Shucksmith (1986) (apud Figueira 2003) referem-se ao conhecimento metalinguístico como sendo nosso sétimo sentido, pois a consciência metalinguística nos remete ao controle de que o sujeito tem em termos de processamento do pensamento. Com isso, chegamos à relação entre conhecimento metalinguístico e a aprendizagem da leitura.

Na investigação realizada, Jimenez e Ortiz (2000) questionam se o bilinguismo traria alguma influência benéfica com relação à consciência metalinguística. A amostra foi composta por 136 crianças, sendo 70 meninos e 66 meninas, provenientes de regiões rurais, urbanas e suburbanas, com idades entre 5 e 6 anos. Para que a consciência da escrita fosse medida e testada, o processo de coleta de dados se deu em três diferentes momentos: quando as crianças estavam no início do jardim de infância, no final do jardim de infância e no final da primeira série. Todos os participantes foram testados individualmente.

Os testes utilizados pelos pesquisadores podem ser visualizados no Quadro 2. Cabe ressaltar que foram aplicados todos os testes contidos no quadro abaixo, mas em momentos separados e com a divisão de subtestes.

Com relação aos testes abaixo, estes eram divididos em partes, abaixo a divisão deste teste e a fase escolar em que foram aplicados. O Primeiro grupo de testes é composto por testes de conhecimento de escrita, subdivididos em 5 partes. Todos os testes foram aplicados quando as crianças estavam no início do jardim de infância e no final deste ano escolar. Cabe ressaltar que nos EUA, esta série escolar já trata da pré-alfabetização.

<p><u>TESTE</u></p> <p><i>Print Awareness</i> (Conhecimento da escrita)</p>	<p>No que consistem os testes de maneira geral:</p> <p>Diferenciação entre números e letras; Reconhecimento das palavras; Reconhecimento da primeira letra e primeira palavra de uma frase; Localização da última letra e palavra de uma frase; Reconhecimento da primeira e última frase de um texto.</p>
---	---

Differentiation between numbers and letters (Diferenciação entre números e letras)	Este teste é feito de letras, números e formas. A criança, eram questionada a cada item se eram números ou letras. Com seis sequências. (Aplicado no início do jardim de infância)
Word recognition (Reconhecimento das palavras)	Feito em duas sequências com letras, sílabas, números e palavras, as crianças deveriam identificar o que representavam palavras. (Aplicado no final do jardim de infância).
Localization of the first letter and word of the sentence (Localização da primeira letra e palavra de uma frase)	Quatro frases, em que a criança deveria identificar a primeira letra e primeira palavra da frase. (Aplicado no final da primeira série)
Localization of the last letter and word of the sentence (Localização da última letra e palavra de uma frase)	Duas frases, e a criança deveria identificar a última letra e última palavra da frase. (Aplicado no final da primeira série).
Localization of the first and last line of the text (Localização da última e primeira frase de um texto.)	Foram dois textos curtos em que as crianças deveriam identificar a última e a primeira frase do texto. (Aplicado no final da primeira série).

A segunda parte dos testes deste estudo buscou verificar o conhecimento silábico das crianças. Os testes foram aplicados quando as crianças estavam no final do Jardim de Infância. Estes testes têm o objetivo de verificar a capacidade das crianças em separar as sílabas e manipulá-las em uma palavra.

Syllabic Awareness (Conhecimento Silábico).	
Isolating syllables (Isolando Sílabas)	Esse teste consistia em diversos desenhos em que a criança deveria identificar quais começavam com determinada sílaba, pronunciada pelo pesquisador. Eram feitos três vezes. (Feito no início do Jardim de Infância)
Syllabic Synthesis (Síntese silábica)	Feito cinco vezes, as palavras tinham entre duas ou três sílabas sendo a criança solicitada a identificar qual era a palavra. As sílabas foram gravadas em fitas cassetes. (Feito no final do Jardim de Infância)
Syllabic Segmentation (Segmentação Silábica)	A criança poderia fazer uso dos dedos das mãos para contar as sílabas. Oralmente, era dita uma palavra e ela deveria dizer em quantas partes ela se

	dividia+ (Aplicado no final da Primeira série)
Sylabic Deletion (Omissão de sílabas)	As palavras eram de duas ou três sílabas, e eram 24 tentativas. Eram mostradas figuras e a criança deveria dizer as sílabas, omitindo a sílaba que havia sido dita pelo pesquisador. A figura de um braço, o pesquisador dizendo %ar+ a criança deveria olhar a figura e dizer %o+ (Feito no final do primeiro ano).

Os demais testes não possuem subdivisões. Foram aplicados separadamente.

Intra-syllabic Awareness (Conhecimento Intra-silábico)	Este teste foi adaptado de um teste já existente (bowey e Francis 1991), com a diferença que as palavras apresentadas continham duas sílabas, pois o teste já existente era de palavras de uma sílaba, mas como os testes foram aplicados em espanhol, foi difícil encontrar palavras de uma sílaba. Eram apresentados dois exemplos seguidos de 8 tentativas, sendo que as palavras foram repetidas o número de vezes necessário para que a criança respondesse. Na primeira vez a criança deveria dizer que palavra terminava com um som diferente, tendo que assim, ficar na última sílaba. Na segunda etapa o procedimento era o mesmo, mas a criança deveria focar na sílaba inicial. (Aplicado no final da primeira série)
--	---

Phonemic Awareness (Conhecimento Fonético) Também baseado no teste feito por Bowey e Francis, 1991.	Da mesma forma eram dois exemplos seguidos de 8 tentativas. Na primeira parte a criança deveria focar no primeiro fonema da palavra e na segunda parte deveria focar no segundo fonema da palavra. Que palavras começavam com o mesmo fonema e na segunda parte que palavra tinha o segundo fonema diferente.
---	---

Por fim, foi aplicado um teste para medir o grau de leitura de cada participante, subdividido em duas partes.

Reading Measures (Medição de graus de leitura) Feito no final do primeiro ano.	Apresentava-se um texto de 69 palavras e imediatamente após o término da leitura a criança deveria responder 10 perguntas de interpretação.
Reading Comprehension (Compreensão de leitura)	Eram apresentadas 80 palavras e a criança deveria fazer a leitura das 80 palavras ou pseudo-palavras.

Quadro 2 . Testes aplicados em crianças de 5 e 6 anos de idade de regiões rurais, suburbanas e urbanas.

O objetivo do estudo era mostrar a relação entre duas habilidades metalinguísticas, consciência fonológica e consciência da escrita, e dois componentes da leitura: decodificação e compreensão leitora, na aprendizagem da leitura em espanhol. Os resultados encontrados indicam que os níveis de consciência fonológica estão relacionados à leitura de pseudo-palavras e palavras, enquanto a consciência da escrita está relacionada à compreensão da leitura. Ou seja, parece existir uma relação entre a consciência silábica, pelo menos no caso da leitura em espanhol, e o processo de decodificação dos símbolos, se a criança tiver recebido instrução sobre leitura. Os autores salientam que, nesse caso, essa relação é indireta dado que, embora a consciência silábica esteja relacionada à consciência fonética, somente a consciência fonética possui uma relação direta com a decodificação. Os pesquisadores afirmam, ainda, que nem as habilidades metalinguísticas nem as habilidades de leitura são consideradas fatores determinantes para que ocorra a compreensão da leitura. Para eles, ambas são promovidas pelo desenvolvimento dos mesmos componentes cognitivos subjacentes, a saber, o controle cognitivo e o conhecimento linguístico analisado. Em outras palavras, a relação entre as habilidades metalinguísticas e as habilidades de leitura é reflexo da existência de uma base cognitiva subjacente aos dois processos que é compartilhada.

Essa abordagem também explica que o progresso de cada um desses domínios, através da intervenção de ensino, afeta o progresso um do outro. Embora os autores não tenham comprovado uma direta ligação entre a consciência

metalinguística e a habilidade de leitura, fica claro que o controle de atenção proveniente da capacidade metalinguística está também presente na interpretação da escrita. Essa discussão será retomada na análise dos dados desta dissertação, mais especificamente no que se refere ao nível de proficiência em língua materna.

Os estudos feitos por Ibrahim e Eviatar (2000) também enfatizam a importância do grau de bilinguismo, sendo que os autores sugeriram uma diferente forma de pesquisa para verificar como o grau de bilinguismo de diferentes grupos pode afetar a consciência metalinguística. Fizeram parte da amostra 116 crianças, sendo 40 falantes nativos de hebraico, 40 falantes nativos de árabe e 36 bilíngues falantes de russo e hebreu. Os testes foram aplicados na língua predominante de cada grupo, árabe e hebreu. Metade das crianças estava no Jardim de infância, com idades de 4.10 e 5.3. A outra metade estava na primeira série, com idades de 6.10 e 7.3.

Tendo como objetivo mostrar uma visão diferenciada de grau de bilinguismo, o estudo investigou desempenho de três grupos de participantes: um grupo de monolíngues falantes de hebreu, um grupo de bilíngues falantes de russo e hebreu, composto por imigrantes da URSS, falantes de russo, nascidos em Israel e integrados em escolas em que se utilizava o hebreu, e um terceiro grupo de crianças, também denominado de bilíngues, que possuíam árabe como língua materna, expostos à instrução formal do árabe escrito e ao uso diário do dialeto (que não possui forma escrita). A investigação também buscava verificar se as duas formas do árabe são duas línguas diferenciadas ou se uma complementa a outra além de analisar se as crianças que são instruídas em árabe formal e que fazem uso do dialeto teriam um desempenho mais semelhante ao dos bilíngues ou dos monolíngues. Essa pode ser considerada uma das contribuições mais importantes do estudo, que investigou então se o uso do dialeto e da língua padrão geram na criança a necessidade do mesmo controle de atenção, uma vez que as duas línguas são similares. Os autores previram diferença entre o desempenho dos dois grupos de bilíngues comparados aos falantes de hebraico (monolíngues), em função da exposição às duas línguas. Foram utilizados três testes: Arbitrariedade da Língua, Conhecimento fonológico, Conhecimento de vocabulário.

No **Teste de Arbitrariedade da Língua**, elaborado com base em Ben Zeev (1977), já relatado nesta seção, e no teste *Sun and moon*, de Piaget, as crianças eram solicitadas a trocar as palavras na frase e responder questões que

avaliavam a capacidade de ignorar a forma e concentrar-se no significado, forçando a criança a concluir que, ao mudarmos o nome de um objeto, a sua função será mantida, pois a relação entre as palavras e os objetos a que elas se referem é arbitrária. Vale ressaltar que esse teste foi adaptado e utilizado nesta dissertação.

O **Teste de Conhecimento Fonológico** foi dividido em três partes e remete a testagens já apresentadas no estudo feito por Jimenez e Ortiz (2000). São três testes independentes, sendo que nos dois primeiros a criança deve isolar os fonemas, o primeiro som e o último som, e por fim deve ser capaz de manipular habilidades sublexicais, saber retirar uma sílaba e conseguir reproduzir a que restou. O pesquisador, por exemplo, perguntava a criança: *Ao falar a palavra ~~ea~~iaq se tirarmos ~~ea~~iq o que sobra?* Sendo que a resposta esperada era ~~xa~~aq Os testes foram validados para o hebreu.

Por fim, foi aplicado o **Teste de Medidas de Vocabulário**, com base na literatura que sugere que crianças monolíngues têm um vocabulário mais extenso do que crianças bilíngues, mesmo em sua língua dominante (e.g., Abudarham, 1997; Doyle, Champagne, & Segalowitz, 1978; apud IBRAHIM, EVIATAR 2000). O teste de vocabulário consistia em mostrar para a criança uma palavra e solicitar que ela explicasse com suas próprias palavras o que significava. Existiam 22 itens no teste.

Os resultados mostraram o que era esperado com relação aos bilíngues falantes de russo-hebreu e os falantes de hebreu, onde os bilíngues se saíram melhor nos testes que avaliam consciência metalinguística e mostraram resultados inferiores nos de conhecimento de vocabulário. Também foi constatado que o contato com o árabe, seja pela língua formal, padrão ou pelo dialeto, faz com que as crianças mostrem o mesmo controle intensivo de análise da língua.

Edwards e Christophersen (1988), por sua vez, verificaram os efeitos do letramento e do bilingüismo através de diferentes tarefas metalinguísticas. Na primeira tarefa, as crianças tinham de identificar o número de palavras na sentença, sendo que níveis de desempenho na tarefa foram associados a níveis de letramento. A tarefa seguinte se referia à arbitrariedade da língua, sendo que os níveis de desempenho foram relacionados ao nível de bilinguismo. Sabemos que são muitos os estudos que remetem a conclusões referentes ao bilinguismo, a aquisição de linguagem e a consciência metalinguística. Entendemos também ser importante complementar esta seção com mais três estudos., O primeiro deles (BIALYSTOK, LUK e KWAN, 2005) analisa a relação entre bilinguismo, biletamento, aprendizado

da leitura e a interação entre os sistemas de leitura e escrita. O segundo (CARLISLE, BEEMAN, HULL DAVIS e PHARIM,1999) refere-se à consciência metalinguística e as capacidades de leitura obtidas por crianças que estão se tornando bilíngues. Finalmente, o terceiro (KOVELMAN, BAKER, PETITTO, 2008) trata de idade para a primeira exposição a um segundo idioma, concebendo o bilinguismo como uma janela para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Bialystok, Luk e Kwan (2005) conduziram um estudo com 132 crianças matriculadas na primeira série do ensino fundamental, divididas em quatro grupos, sendo que cada um dos grupos testados tinha uma combinação diferente de línguas faladas e de sistemas de escrita. Todos os grupos bilíngues testados tinham contato diário com as duas línguas, e estavam aprendendo a escrita em ambas simultaneamente.

Segundo os autores, há duas razões pelas quais a alfabetização pode proceder de forma diferente para crianças monolíngües e bilíngues. A primeira é que os bilíngues desenvolvem habilidades para a alfabetização de forma diferente do que os monolíngües; a segunda é que bilíngues podem ter a oportunidade de transferir as habilidades adquiridas para a leitura em uma língua para a outra. Em ambos os casos, a relação entre os sistemas de escrita nas duas línguas determina a uniformização nas habilidades cognitivas necessárias para a leitura e pode também determinar a medida em que o bilinguismo afeta o processo de alfabetização. Esse estudo analisa o papel do bilinguismo na alfabetização no caso de crianças cujos dois sistemas de escrita têm relações diferentes uns dos outros.

Bialystok, Luk e Kwan (2005) afirmam que três habilidades são cruciais para a aquisição da alfabetização: proficiência oral; consciência metalingüística e o desenvolvimento cognitivo geral. No caso da proficiência oral, em particular, tem sido apontado que o vocabulário oral influencia a aquisição da alfabetização, o que reforça a evidência de que crianças bilíngues possuem um vocabulário menos extenso do que crianças monolíngües. Quanto à consciência metalingüística, algumas pesquisas confirmaram repetidamente a importância da consciência fonológica para a leitura alfabética (por exemplo, Bryant & Goswami, 1987; Liberman, Shankweiler, Liberman Ferreira, & Fischer, 1977; Morais, 1987; Perfetti, Beck, Bell & Hughes, 1988; Wagner Torgesen, & Rashotte, 1994; apud Bialystok, Luk, e Kwan 2005), embora exista também evidência que sugere maior sucesso das crianças no desenvolvimento da leitura no caso de línguas não-alfabéticas, tais

como o chinês. Finalmente, existe ainda o entendimento de que os níveis de desenvolvimento cognitivo são claramente relacionados com o sucesso da alfabetização, e que algumas vezes esse índice de sucesso pode diferir entre monolíngues e bilíngues. Portanto, se houver vantagens aos bilíngues no processo de aquisição de competências de alfabetização, eles devem ser limitados pelos sistemas de escrita das duas línguas.

Duas hipóteses foram levantadas na investigação. A primeira é que os pré-requisitos à alfabetização se desenvolvem de forma diferente em monolíngues e bilíngues, sendo que se esperava que as crianças bilíngues demonstrassem uma vantagem nas medidas de leitura, que foram controladas. Além disso, os autores previram vantagem ainda maior no caso de os dois idiomas usarem o mesmo sistema de escrita. A segunda hipótese é que os sistemas de escrita iriam determinar até que ponto as habilidades desenvolvidas numa língua são transferidas para a outra língua.

A amostra consistiu de 132 crianças de primeira série, divididas em quatro grupos: 40 monolíngues falantes de inglês (com idade média de 8.1 anos), 29 bilíngües cantonês-inglês (idade média de 7,7 anos), 30 bilíngues hebraico-inglês (idade média de 8,8 anos) e 33 bilíngues espanhol-inglês (idade média de 8,2 anos). Todas as crianças viviam na mesma área metropolitana em que o inglês era o idioma principal, apesar de outras línguas também serem encontradas nas comunidades. Todas as crianças receberam as mesmas tarefas em inglês e as crianças bilíngues tiveram as tarefas adaptadas à sua língua. As crianças foram testadas durante o inverno do ano escolar. O teste para as crianças monolíngues foi concluído em uma sessão que durou cerca de 30 min, e as crianças bilíngues foram visitadas duas vezes, uma para cada idioma, separados por pelo menos uma semana. A ordem das línguas utilizadas na aplicação dos testes com as crianças bilíngües foi contrabalançada. Todos os testes foram realizados por três pesquisadores treinados que eram fluentes em inglês e em uma das outras línguas. As instruções para cada sessão de testes sempre foram dadas na língua em que ocorria a testagem. Antes da aplicação, a pesquisadora conversava casualmente com as crianças em ambas as línguas para garantir que as crianças pudessem se comunicar nessas línguas, e as crianças que não responderam ou pareceram não entender as instruções foram excluídas da amostra.

Foram aplicados quatro testes. O primeiro era o teste padronizado de vocabulário receptivo (*Peabody Picture Vocabulary Task*), no qual as crianças eram solicitadas a indicar, em uma página que continha quatro gravuras, a qual a palavra citada se referia. O segundo teste tinha o objetivo ser uma medida verbal de memória de trabalho. O pesquisador lia uma seqüências de dígitos acrescentando informações e a criança repetia cada seqüência de caracteres na mesma ordem. O terceiro teste envolvia contagem de fonemas, sendo que essa tarefa foi utilizada para avaliar a capacidade da criança de segmentação de fonemas. Um personagem foi introduzido, dizendo que este gostava de contar e que naquele dia as crianças fariam uma brincadeira para contar os sons das palavras. No início foi feita uma demonstração indicando que os sons das palavras poderiam ser %aspalhados+, e em seguida contados individualmente. As crianças foram instruídas em ouvir o som, repeti-lo lentamente, prestar atenção nos sons e mover um marcador para cada som que elas ouviam. O número de marcadores foi contado para indicar o número de sons reconhecidos na palavra. Finalmente, no último teste foi utilizado outro personagem dizendo que ele veio de outro planeta e que para dar a partida em sua nave espacial ele deveria pronunciar algumas palavras secretas, mas que ele havia esquecido dessas palavras. O objetivo era decodificar palavras sem sentido. Eram 20 palavras, 10 parecidas com palavras já existentes e 10 ão tinham relação alguma a palavras existentes na língua testada.

Uma das perguntas a ser respondida é se o bilinguismo, influenciaria na alfabetização precoce, com base em evidência anterior de que o vocabulário oral, a consciência fonológica e a memória de trabalho contribuem para o progresso das crianças no início do desenvolvimento da leitura. Por isso, os autores esperavam que as crianças bilíngues neste estudo difeririam dos monolíngues em seu desempenho em algumas dessas habilidades. O déficit encontrado no vocabulário dos bilíngues foi uma repetição de resultados anteriores. Além disso, os autores não encontraram conexão evidente entre memória de trabalho e bilinguismo.

A interpretação dos resultados é que o bilinguismo traz duas contribuições para o desenvolvimento em crianças no início da alfabetização. A primeira é uma compreensão geral da leitura e sua base em um sistema simbólico de impressão. Esse entendimento geral pode ser adquirido em qualquer sistema de escrita e dá às crianças uma base essencial para a aprendizagem de como funciona o sistema e a forma como ele pode ser decodificado. Para esse efeito, todas as crianças bilíngues

mostraram algumas vantagens em relação ao monolíngues. É interessante notar que a vantagem demonstrada pelos bilíngues chinês-inglês foi modesta, e sob critérios conservadores para comparações de pares, suas pontuações ajustadas não foram melhores do que as dos monolíngues.

A segunda vantagem do bilinguismo é o potencial de transferência de habilidades de leitura em todas as línguas. A transferência é facilitada se as duas línguas são escritas no mesmo sistema, permitindo que as crianças façam transferências das estratégias e competências que se acumulam em um dos idiomas. Assim, os dois grupos cujas duas línguas seguem o sistema alfabético apresentaram vantagem adicional da aplicação dos conceitos de leitura que eles aprendam as suas duas línguas, potencializando o seu sucesso na alfabetização.

O estudo de CARLISLE, BEEMAN, HULL DAVIS e SPHARIM (1999), por sua vez, trata da relação entre consciência metalinguística e habilidades de leitura adquiridas por crianças que estão se tornando bilíngues. O estudo investigou o desenvolvimento das capacidades metalinguísticas de crianças falantes do espanhol em escolas primárias que estavam se tornando bilíngues falantes de inglês, mas cuja capacidade de leitura era considerada abaixo da média. Duas questões foram colocadas: a primeira era se o vocabulário adquirido na língua materna e na segunda língua e o grau de bilinguismo contribuiriam para o desempenho em uma tarefa metalinguística, e o segundo questionamento era se o vocabulário adquirido na língua materna e na segunda língua, somados ao desenvolvimento da consciência metalinguística, contribuiriam para que as crianças conseguissem ler com mais facilidade.

A amostra foi composto de 57 crianças do primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental, sendo 19 do primeiro ano, 19 do segundo ano e 19 do terceiro ano. Um total de 67% dos participantes falavam espanhol em casa, 28% falavam inglês e 12 % falavam as duas línguas.

Os seguintes testes foram utilizados pelos pesquisadores: Teste de Vocabulário Receptivo (*Peabody Picture Vocabulary Task*), Teste de Compreensão de Texto (*Listening Comprehension*), no qual foi medida a compreensão das crianças de pequenas passagens de textos e frases, Teste de Letras e Palavras (*Letters and Words*), no qual as crianças deveriam nomear palavras e letras, Teste de Análise Auditiva (*Auditory Analysis Skills*), para avaliar o conhecimento fonológico

dos participantes e, por fim, Teste de Definição de Significados (*Definition Task*), no qual as crianças deveriam explicar o significado de palavras.

Os resultados indicam que o grau de desenvolvimento da linguagem da criança em termos de vocabulário foi associado com o seu grau de consciência metalinguística (por exemplo, na tarefa de definição de palavras) em cada uma das suas duas línguas. A capacidade de dar definições formais da língua foi significativa, e tal capacidade foi atribuída à capacidade metalinguística. Segundo os autores, esse tipo de transferência não poderia ter ocorrido caso as crianças não estivessem inseridas no aprendizado do inglês. Dito de outra forma, parece que as crianças devem ser mergulhadas na aprendizagem de uma segunda língua, a fim de acumular benefícios metalinguísticos. É possível que as crianças com boas capacidades na língua materna requerem apenas uma pequena quantidade de exposição a uma segunda língua para colher os benefícios advindos da capacidade metalinguística, embora essa possibilidade ainda não tenha sido claramente investigada. Os resultados relatados, entretanto, dão suporte à idéia de que experiências bilíngues precoces podem fomentar o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Além disso, os resultados ainda indicaram que ambos os significados das palavras e a sensibilidade para a estrutura sonora das palavras (consciência fonológica) contribuíram para a compreensão de leitura da segunda língua no caso das crianças que não tinham grande sucesso na leitura. Como elas não tinham recebido qualquer instrução sobre habilidades de alfabetização em sua língua nativa, é provável que as competências linguísticas e metalinguísticas desenvolvidas a partir do uso da segunda língua tenham facilitado para esse aprendizado. Os resultados também sugerem que a alfabetização na língua materna não é necessária para o domínio da alfabetização na segunda língua. A consciência fonológica que presumivelmente foi aprendida através da análise de palavras pronunciadas em inglês pode estar relacionada com a capacidade da criança de aprender o código alfabético, o que iria facilitar a compreensão de leitura. Os autores entendem que deva existir cautela ao estender as descobertas desse estudo para as crianças que aprendem uma segunda língua em outros contextos educativos. Convergindo os resultados desse e de outros estudos foi sugerido que, para crianças de escolas primárias com pouco desenvolvimento da língua nativa, os programas de educação bilíngue deverão contribuir com o desenvolvimento no

vocabulário materno e na segunda língua, bem como o desenvolvimento da capacidade metalinguística.

Finalmente, o objetivo de Kovelman, Baker e Petitto (2008) foi investigar se a idade da exposição ao bilinguismo afeta o desenvolvimento da leitura nas duas línguas. Nesse estudo, os autores questionam também se a idade de exposição ao bilinguismo propicia uma nova ferramenta para avaliar se jovens bilíngues possuem problemas de leitura ou se eles acabam desenvolvendo essa capacidade nas duas. Os autores ressaltam a importância desse estudo ao afirmarem que atualmente vivemos uma realidade onde um grande número de crianças tem a necessidade de aprender habilidades de leitura e escrita em idiomas que não são falados em casa.

Uma observação comum em alguns estudos é que bilíngues imigrantes têm um pior desempenho em sua língua ou em línguas adicionais do que monolíngues em processo de aquisição de leitura, conforme concluem Hakuta (1997), Slavin e Cheung (2003) (apud Kovelman, Baker e Petitto, 2008). Em contraponto ao que dizem alguns pesquisadores, os autores querem também investigar a hipótese de que as crianças monolíngues em casa, educadas em programas de educação bilíngue, experimentam um desenvolvimento da leitura com vantagens, comparadas ao grupo de crianças monolíngues em programas monolíngues de educação.

Kovelman, Baker e Petitto (2008) buscaram investigar como a idade da primeira exposição bilíngue pode ter impacto no desenvolvimento da leitura em crianças em cada um dos dois idiomas. Por isso, a amostra envolveu crianças bilíngues que frequentavam escolas bilíngues (espanhol-ínglês), falantes de espanhol em casa, e crianças bilíngues, falantes de inglês em casa e novos à exposição do espanhol. Um terceiro grupo de participantes era formado por crianças monolíngues falantes de inglês em casa. Levando em consideração fatores relacionados ao amadurecimento cognitivo, foram escolhidas crianças cuja idade da aquisição da segunda língua corresponderam a períodos-chaves do desenvolvimento do cérebro.

As crianças falantes da língua espanhola em casa estavam inseridas em escolas bilíngues, sendo expostas ao inglês pela primeira vez quando tinham 3 anos de idade. As crianças de lares monolíngues em inglês que frequentavam escolas bilíngues em espanhol, por sua vez, foram expostas ao segundo idioma entre as idades de 5-6 anos, e as crianças monolíngues em inglês tiveram o contato com a

língua desde o nascimento, mas apenas com o inglês. As crianças eram provenientes de cinco escolas, três bilíngues e duas monolíngues, perfazendo um total de 150 crianças, com idades entre 7 e 9 anos no momento da testagem. A primeira tarefa era de consciência fonológica, com três testes em inglês e em espanhol. A tarefa pedia a eliminação de fonemas iniciais, fonema final e exclusão e segmentação de fonema. O objetivo da tarefa foi avaliar a capacidade das crianças para manipular os sons de sua língua. A criança era solicitada a excluir um fonema a partir do início (tarefa de supressão de fonema inicial) ou fim de uma palavra (tarefa de supressão de fonema final), e após era solicitado que dissesse palavras que permaneceram. Nos testes de leitura, foram utilizadas palavras regulares, palavras irregulares, pseudopalavras e compreensão.

Além dos testes experimentais, os pesquisadores utilizaram também um teste de competência linguística em inglês e espanhol, utilizando o padrão de Competência Linguística /Tarefa de Proficiência Expressiva (LCEP), que tem sido adotado com sucesso em várias situações para avaliar a proficiência em 6 diferentes línguas (inglês, francês, espanhol, língua de sinais americana, língua de sinais de Quebec, e língua de sinais da Nicarágua (Senghas e Kegl, 1994; Petitto, Zatorre, Gauna, Nikelski Dostie, e Evans, 2000; Kovelman et al., 2006). O teste consiste de um desenho divertido de 1,5 minutos com uma série de eventos que o participante é orientado a observar e, em seguida, descrever para um experimentador.

O estudo relatado aqui dá suporte à hipótese de que a idade de exposição na segunda língua, e não apenas a duração da exposição bilíngue, ou o nível de proficiência na língua têm impacto no desenvolvimento da leitura em jovens bilíngues. O presente estudo reforça a ideia de que programas bilíngues que proporcionam às crianças oportunidades de uso da língua em contextos ricos e equilibrados, bem como a exposição da leitura em cada uma das duas línguas, proporcionará aos alunos a oportunidade de desenvolver o domínio da leitura em línguas diversas com competências igualmente elevadas.

Outra sugestão interessante que decorre do presente estudo é que a exposição equilibrada das línguas dos bilíngues pode também proporcionar às crianças uma vantagem distinta de leitura, em termos de conscientização fonológica, à frente de seus pares em programas monolíngues. Os resultados mostraram que o desempenho na tarefa de definição foi significativamente influenciado pelo conhecimento da palavra na língua da tarefa. Ambos, o vocabulário na língua

materna e na segunda língua, bem como a consciência fonológica de forma independente, contribuíram para o alcance de compreensão na leitura.

O próximo capítulo apresenta o estudo experimental que deu origem a esta dissertação. Serão apresentadas as hipóteses que nortearam o estudo, bem como serão descritos testes utilizados, a amostra investigada, os procedimentos de coleta de análise de dados.

2. O ESTUDO

Este capítulo tem por objetivo descrever o estudo empírico que deu origem a esta dissertação. Neste contexto, serão retomados os objetivos da investigação, bem como serão apresentadas as hipóteses que nortearam a investigação. Será ainda feita uma descrição detalhada dos participantes envolvidos, e dos instrumentos e procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

2.1. OBJETIVOS

2.1.1. Objetivo Principal

O presente estudo teve por objetivo geral investigar se existe diferença no nível de consciência metalinguística na língua materna, mais especificamente no que se refere ao convencionalismo das palavras e à noção de arbitrariedade da língua, entre um grupo de crianças que estudam uma segunda língua em um contexto de educação bilíngue aditiva, ou seja, que são expostas à segunda língua através de um currículo bilíngue na escola por um total de 10 horas semanais, e um grupo de crianças que são expostas à segunda língua em contexto mais limitado, por um número menor de horas semanais.

2.1.2. Objetivos Específicos

Partindo do objetivo geral, foram estabelecidos dois objetivos específicos:

- Verificar se o bilinguismo influencia o desenvolvimento da consciência metalinguística em língua materna, mais especificamente no que se refere ao

convencionalismo das palavras e à noção de arbitrariedade da língua, a partir da comparação do desempenho de dois grupos de crianças oriundas de contextos escolares distintos, no qual são expostas a uma segunda língua.

- Verificar se existem diferenças entre os níveis de proficiência leitora em língua materna entre os participantes monolíngues e os oriundos de currículo bilíngue. Em outras palavras, pretende-se investigar se a exposição a um currículo bilíngue interfere, de forma positiva ou negativa, no desenvolvimento da capacidade leitora em língua materna.

2.2. HIPÓTESES

As seguintes hipóteses nortearam a condução do experimento:

- A experiência com duas línguas contribuiria para que as crianças inseridas em um contexto de escolarização bilíngue tivessem uma maior consciência metalinguística no que se refere ao convencionalismo das palavras e à arbitrariedade da língua, demonstrada através de um maior número de acertos em ambas as tarefas experimentais. Tal expectativa baseia-se em evidência anterior de que o bilinguismo proporciona que os indivíduos bilíngues, ao fazerem uso de palavras diferentes para nomear os mesmos objetos, possuem maior facilidade de dissociar a palavra do objeto nomeado, percebendo que palavras diferentes (ou códigos diferentes) podem ser usadas para nomear um mesmo objeto.
- As crianças de contexto bilíngue teriam um melhor desempenho no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, em função de estarem ligadas a dois sistemas linguísticos diferentes e conseguirem transpor seus conhecimentos.

2.3. PARTICIPANTES

A amostra foi composta por um total de 43 crianças, divididas em dois grupos com base nos tipos de instrução da segunda língua que recebem na escola.

Estes grupos serão denominados nesta dissertação como Monolíngues e Bilíngues. Todos os participantes possuem nível sócio-econômico e sócio-cultural semelhantes, embora estudem em escolas distintas localizadas na região metropolitana de Porto Alegre. As escolas apresentam objetivos e grades curriculares semelhantes no que tange à abordagem de conteúdos, sendo a instrução em segunda língua a principal diferença entre os dois contextos. Todas as crianças testadas foram alfabetizadas na primeira série do Ensino Fundamental.

2.3.1. Monolíngues

Os participantes aqui denominados Monolíngues são expostos à língua estrangeira duas vezes por semana na escola, por 45 minutos, totalizando 90 minutos. É importante ressaltar, entretanto, que esses alunos têm contato não somente com a língua inglesa, mas também com a língua espanhola. Nesse contexto, embora o total de exposição às línguas estrangeiras seja de 90 minutos por semana, apenas parte desse tempo é devotado ao inglês. Existem momentos em que a professora de espanhol e a professora de inglês estão juntas em sala de aula e, em outros, somente a professora de inglês, ou a de espanhol, está com o grupo de alunos.

Não existem classes de educação infantil na instituição de ensino onde estudam essas crianças e os alunos ingressam na escola a partir da primeira série do Ensino Fundamental. O projeto que une espanhol e inglês nas aulas de idiomas foi implementado no ano de 2008 por um grupo de estudos de línguas estrangeiras da escola. Nas séries iniciais (1ª a 4ª série), os alunos são expostos a 19h/a de instrução em português com a professora tutora; 2h/a de Educação Física; 2h/a de Música; 2h/a de Artes Visuais. Dentro das atividades propostas, não é obrigatório o uso de um livro texto, as professoras procuram trazer atividades diversificadas, preparam materiais e, mesmo seguindo um Plano de Ensino previamente feito, podem a partir das necessidades dos grupos fazer alterações nos temas a serem abordados. No período inverso, são oferecidos aos alunos que optam por estarem na escola em tempo integral Projetos de Extensão, que não envolvem o ensino de línguas, mas atividades esportivas e artísticas.

2.3.2. Bilingues

Os participantes denominados Bilíngues estudam em uma Instituição de Ensino que abrange turmas desde as séries iniciais até o Ensino Superior e conta com o currículo bilíngue português/ inglês desde 2006. Anteriormente, os alunos já eram expostos às 10h/a de inglês por semana no contra-turno. Os pais que optam por matricular os filhos em turno integral na escola proporcionam a seus filhos, dentre diversas atividades, a exposição ao inglês por um período de 10 horas semanais no turno regular. No contra-turno, as atividades envolvendo a segunda língua (inglês) são lúdicas e não envolvem avaliação de conteúdos e não existe uma grade curricular a ser seguida, pois o objetivo da escola é fazer com que os alunos interajam com outras crianças na realização das atividades e desenvolvam o gosto de aprender uma segunda língua. Nas turmas de educação infantil, todos os níveis têm aulas de inglês como aula especial. Nas séries iniciais (1º ano a 4ª série), os alunos são expostos a 16h/a de instrução em português com a professora tutora; e 2h/a de Educação Física; 1h/a de Música ; 1h/a Ensino Religioso com outros professores. Esse programa de Educação Bilíngue é de 1/3 de instrução em inglês, ou seja, todos os dias os alunos têm duas aulas de língua inglesa. Dentro das atividades propostas faz-se o uso de um livro texto, as professoras procuram trazer atividades diversificadas e propõem a interdisciplinaridade dos conteúdos seguindo os conteúdos que a professora regente de língua materna está ministrando em aula no momento.

Ainda no que se refere aos participantes desta pesquisa, vale ressaltar que o estudo proposto difere em larga medida de outros estudos anteriores justamente porque o grupo de crianças bilíngues que compôs a amostra pertence a um contexto pouco estudado até então na literatura, em que as crianças possuem exposição à segunda língua somente no ambiente escolar. Como foi visto, as pesquisas desenvolvidas geralmente envolvem imigrantes ou indivíduos que convivem diariamente com dois idiomas em contexto familiar.

2.3.3. Seleção dos participantes

No início do ano letivo de 2010, foi feita uma reunião com os responsáveis nas escolas, explicando o objetivo da pesquisa e pedindo a autorização para que fosse desenvolvida essa pesquisa. Antes das testagens serem iniciadas, foram enviadas duas fichas para cada família, uma contendo a autorização dos responsáveis e um questionário a ser preenchido também por eles. O questionário tinha por objetivo obter informações que auxiliassem na inclusão/ exclusão de participantes. É importante também ressaltar que nos dois locais onde a pesquisa foi desenvolvida, foi escrito um projeto, avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética das Instituições.

Nenhum aparelho audiovisual ou de gravação de vozes foi utilizado. As respostas foram devidamente anotadas nas fichas dos participantes. Também foi aplicado um teste de proficiência na língua portuguesa que foi entregue e desenvolvido por todos os alunos ao mesmo tempo, de maneira individual, como forma de trabalho de aula. As outras testagens foram feitas individualmente com cada aluno.

2.4. INSTRUMENTOS

A seguir, serão descritos o questionário de informações pessoais e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.4.1. Questionário de Informações Pessoais

O questionário pessoal (Anexo A) tinha como objetivo coletar a maior quantidade de informações possíveis sobre os participantes, suas famílias, contato com o segundo idioma, no caso dos bilíngues, e acima de tudo informar ao pesquisador a respeito de qualquer fator que pudesse excluir algum participante,

tornando a amostra o mais homogênea possível. Perguntas referentes principalmente ao contato fora da escola com o segundo idioma eram de suma importância. Dois participantes oriundos da escola de currículo bilíngue foram excluídos da amostra, por terem morado fora do país.

2.4.2. Teste de Arbitrariedade da Língua

No Teste de Arbitrariedade da Língua, os participantes foram solicitados a responderem oralmente a uma série de perguntas feitas pela pesquisadora, que conduziu o teste de forma a induzir as crianças a verem o instrumento de pesquisa como se fosse uma tarefa lúdica.

O objetivo do teste era verificar em que medida as crianças eram capazes de dissociar a palavra do seu significado convencional à medida que os nomes das coisas eram trocados. As cinco questões iniciais do teste foram adaptadas do estudo de Eviatar & Ibrahim (2000) e as últimas cinco questões foram replicadas no teste *sun-moon* de Piaget (1929). O objetivo de adicionar questões ao teste elaborado por Eviatar & Ibrahim (2000) partiu da constatação de que as perguntas elaboradas pelos autores não testam ao que se propõem a testar, na opinião da pesquisadora. Como exemplo, temos a primeira questão do estudo feito pelos pesquisadores acima mencionados: *Agora nós vamos chamar um navio de avião e um avião de navio. O que voa no céu?* Acreditamos que essa pergunta não testa o conhecimento da criança sobre a noção de arbitrariedade da língua, pois ao instruir a criança a apenas trocar os nomes das coisas, a mesma não precisa dar-se conta de que o referente de *navio* agora tem asas. Já o teste idealizado por Piaget (1929) continha duas perguntas: *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?* De acordo com Bialystok (2001), a pergunta que realmente testa a arbitrariedade da língua é a segunda pergunta e não a primeira. Ou seja, é a resposta dada à segunda pergunta que nos permite detectar se a criança tem consciência ou não da arbitrariedade da língua, pois ela vai ter que notar que, apesar da troca de nomes, o referente continua o mesmo.

O teste continha o seguinte formato, sendo que as respostas foram anotadas por escrito:

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 e 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 que 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 que você coloca no café? _____ E como fica o gosto?*

10. *Agora nós vamos chamar o sabonete de chocolate e o chocolate de sabonete. O que você usa para tomar banho? _____ E como fica o corpo depois que você usa isso? _____ (Se a criança falar ~~ambuzado~~ou ~~perfumado~~ perguntar ~~de quê?~~ _____)*

2.4.3 Teste de Substituição de Símbolos

O segundo tipo de teste aplicado foi o Teste de Substituição de Símbolos (Anexo D), baseado em Ben-Zeev (1977). Na primeira parte do teste, as crianças tinham que reconhecer que uma palavra pode ser substituída por outra, ou seja, que uma palavra não está ligada ao seu referente de forma imanente. Como exemplo, temos a primeira questão, em que a figura de um ~~avião~~era mostrada para as crianças e a elas se fazia a seguinte pergunta: *Como é que chamamos isso em português?* Após a criança confirmar o nome do objeto em português, ela era convidada a participar de uma brincadeira onde começaríamos a chamar aquele referente de ~~tartaruga~~. Para garantir que a criança havia entendido a tarefa, perguntava-se, apontando para a figura, como nós chamaríamos aquele referente daí em diante. Assim que a criança respondia ~~tartaruga~~ apontava-se novamente para a figura e as seguintes perguntas eram feitas na ordem em que apareciam: *A tartaruga pode voar? E como é que ela voa?*

Na segunda parte do teste, a palavra substituída violava as regras da língua e as crianças precisavam ignorar esse fato para conseguirem fazer a substituição necessária na frase. Por exemplo, pedia-se que a criança repetisse a frase que era dita, mas que substituísse a palavra ~~nós~~por ~~panqueca~~. Esperava-se que a criança repetisse a frase ~~Nós somos crianças felizes~~da seguinte forma: ~~Panqueca somos crianças felizes~~. Na questão mais difícil, pediu-se que a criança substituísse a preposição ~~a~~pelos substantivos ~~pequeno~~. Segundo Ben-Zeev (1977), para obter sucesso nessa atividade a criança precisa ignorar o significado da palavra

e também as regras da língua (Panqueca somos...) para poder tratar a sentença como um código arbitrário abstrato.

É importante observar que os testes acima foram escolhidos a partir da suposição, com base em Bialystok (2001), de que ambas as tarefas exigem das crianças um grande controle de atenção, dada a dificuldade de se ignorar o sentido mais comum das palavras e atribuí-la um novo sentido, arbitrário. Ben-Zeev (1977), por exemplo, defende que as crianças bilíngues, por lidarem diariamente com o conflito de usar uma de suas línguas em cada contexto, passam a desenvolver estratégias específicas para resolverem as interferências linguísticas. A autora aponta, ainda, que crianças com um alto nível de bilinguismo conseguem não somente lidar com a arbitrariedade das línguas, mas processam regras sintáticas com maior flexibilidade.

2.4.4. Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna

Além das tarefas envolvendo conhecimento não linguístico, optamos por incluir na pesquisa uma tarefa que pudesse ser usada a fim de avaliar a proficiência leitora em língua materna.

Normalmente, em um contexto leigo, as pessoas são consideradas proficientes ou não tendo como referência um ponto de corte pré-determinado. O conceito leigo faz uso de uma dicotomia absoluta do tipo "é proficiente" ou "não é proficiente". Entretanto, esse conceito pode ser substituído por um conceito técnico, mais abrangente. O uso técnico do termo "proficiência" é utilizado no sentido de níveis de domínio, funcionamento ou controle operacional. Nesse sentido, ao invés de questionar se determinado indivíduo "tem ou não tem" proficiência, o foco é saber "quanto de proficiência" ele possui.

Na área de avaliação de idiomas, um exame de proficiência difere dos exames de rendimento (parciais ou finais) presentes em outras áreas. Por um lado, um exame de rendimento avalia o conteúdo ministrado em um determinado curso, ou seja, tem a finalidade de informar ao professor ou à instituição de ensino se o aluno aprendeu aquilo que, de acordo com o programa, esperava-se que tivesse aprendido em determinado período de tempo. Em contraste, um exame de

proficiência procura demonstrar as habilidades ou competências que um indivíduo possui em um determinado momento, sem referência a um curso em particular. Exames como o TEAP, PEICE, TEPL, TOEFL ou IELTS são exemplos de exames de proficiência em língua estrangeira.

No caso da pesquisa relatada nesta dissertação, buscou-se um teste que pudesse avaliar a proficiência leitora dos participantes em sua língua materna, o português de acordo com seu nível de escolaridade. Assim, foi utilizada uma tarefa produzida pela professora Núria Morrone e aplicada anteriormente com alunos que estavam se preparando para cursar a terceira série do ensino fundamental.

No Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna utilizado nesta pesquisa (Anexo E), os participantes tinham de preencher as lacunas de um texto com as palavras contidas em um quadro abaixo do texto. Havia 18 lacunas a serem devidamente preenchidas com a palavra que mais se adequava ao contexto da história narrada no texto.

Os participantes realizaram a atividade individualmente, usando a escrita para efetuar a tarefa, em um mesmo momento em que o grupo todo estava em sala de aula, onde somente foi explicada a ordem do exercício e foi informado a eles de que não haveria ajuda para que as respostas fossem obtidas. Os participantes demoraram aproximadamente 45 minutos para concluir a tarefa.

2.5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada da seguinte forma. Na escola monolíngue, foi feito um contato com a coordenação da escola para que o projeto referente à pesquisa fosse submetido ao comitê de ética. Após a análise feita por esse comitê e a devida aprovação, foi enviado para os pais dos alunos um questionário a ser respondido e retornado à escola. Uma das preocupações do questionário era de excluir crianças que tivessem morado fora do Brasil, independente do país, que tivessem parentes falantes de uma segunda língua, com convívio frequente, e crianças que fizessem uso de alguma medicação. O questionário deveria retornar com o termo de consentimento informado e o questionário de informações pessoais. O mesmo procedimento foi feito com a escola dos bilíngues. Os alunos bilíngues e

monolíngues estavam cursando a segunda série do Ensino Fundamental. Após o retorno do termo assinado e do questionário de informações pessoais preenchido pelos responsáveis, foi iniciada a aplicação dos testes na seguinte ordem. Na escola de currículo monolíngue, iniciamos pelo teste de arbitrariedade da língua seguido do teste de substituição de símbolos. Os dois testes foram aplicados no mesmo dia, um após o outro, e foram realizados individualmente com anotações feitas pelo entrevistador em fichas diferenciadas para cada criança. Foram necessários cinco dias, pois não havia disponibilidade de entrevistar todas as crianças no mesmo dia. O teste de proficiência em língua materna foi aplicado após a conclusão dos testes de arbitrariedade da língua e do teste de substituição de símbolos. Os testes realizados com os bilíngues seguiram a mesma ordem. Primeiramente o de arbitrariedade da língua seguido do teste de substituição de símbolos. Também foram necessários 5 dias para que todos os alunos fossem testados. Após a aplicação desses testes, com o espaço de um mês foi aplicado o teste de proficiência em língua materna.

Com a apresentação dos procedimentos adotados nesse estudo, somados a todos os referenciais teóricos apresentados, estamos aptos a iniciar a próxima seção de discussão dos dados. Na seguinte seção, temos por objetivo apresentar os dados obtidos a partir dos testes aplicados, fazendo uma comparação com os resultados já apresentados na literatura, para que possamos verificar se as hipóteses contidas neste trabalho foram confirmadas ou não. Nesta dissertação, iremos analisar o que já existe em termos de conclusões de pesquisas anteriores, comparados a uma diferente realidade de bilingüismo, uma vez que o grupo de crianças bilíngues deste trabalho é proveniente de um grupo, não de imigrantes, mas sim bilíngues que têm contato com a segunda língua por estarem inseridos em escolas de currículo bilíngue.

3. DESCRIÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão relatados e discutidos os principais resultados obtidos no experimento. Iniciaremos com a apresentação dos resultados obtidos pelos dois grupos de participantes em cada um dos testes. Após, será feita uma retomada das hipóteses que nortearam a investigação, que serão discutidas à luz dos resultados obtidos.

3.1. RESULTADOS GERAIS

A amostra foi composta por dois grupos diferentes, denominados como Grupo Monolíngue e Grupo Bilíngue. O Grupo Monolíngue foi composto por 24 alunos e o Bilíngue, por 21 crianças. Na Tabela 1, abaixo, são apresentados os resultados dos participantes de ambos os grupos em cada teste aplicado, a saber, Teste de Arbitrariedade da Língua, Teste de Substituição de Símbolos e Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna.

Como podemos ver, os participantes do Grupo Monolíngue obtiveram uma média de 10,54 no Teste de Arbitrariedade da Língua, uma média de 5,12 no Teste de Substituição de Símbolos e uma média de 8,62 no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna. As crianças que compunham o Grupo Bilíngue, por sua vez, obtiveram os seguintes escores: média de 10,48 no Teste de Arbitrariedade da Língua, média de 6,52 no Teste de Substituição de Símbolos e média de 15,09 no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna. É interessante, ainda, notar que o desvio padrão é bastante próximo entre os grupos, o que nos possibilita inferir que se trata de uma amostra homogênea e que a variabilidade demonstrada pelos participantes não é oriunda da variável bilinguismo, em análise nesta dissertação.

Tabela 1 - Média e desvio padrão dos dois grupos nos testes realizados

Arbitrariedade da Língua (15 questões)	Substituição de Símbolos (10 questões)	Proficiência Leitora em LM (18 questões)
--	--	--

	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão	Média (%)	Desvio Padrão
Grupo Monolíngue (n=24)	10,54 (70,3%)	4,501	5,12 (51,2%)	3,083	8,62 (47,9%)	3,424
Grupo Bilíngue (n=21)	10,48 (69,9%)	4,070	6,52 (65,2%)	3,356	15,09 (83,8%)	3,390

Foram utilizados testes não-paramétricos (Kolmogorov-Smirnov e Mann-Whitney) para a comparação dos dois grupos de participantes. Na comparação estatística entre os grupos Monolíngue e Bilíngue, não foi encontrada diferença significativa nos escores obtidos no Teste de Arbitrariedade da Língua nem nos escores obtidos no Teste de Substituição de Símbolos. No que diz respeito aos resultados obtidos a partir do Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, entretanto, foi encontrada diferença significativa entre os dois grupos de participantes (p -valor $<0,001$). Os participantes do Grupo Bilíngue obtiveram uma média significativamente maior (15,09) do que as crianças do Grupo Monolíngue (8,62).

3.2. RETOMADA DAS HIPÓTESES

3.2.1. Hipótese 1

A fim de verificar se o bilinguismo influencia o desenvolvimento da consciência metalinguística em língua materna, mais especificamente no que se refere à noção de arbitrariedade da língua e ao convencionalismo das palavras, foi feita a comparação do desempenho dos dois grupos de participantes que compunham a amostra nos Testes de Arbitrariedade da Língua e de Substituição de Símbolos.

A hipótese formulada foi de que a experiência com duas línguas contribuiria para que as crianças inseridas em um contexto de escolarização bilíngue . aqui denominado Grupo Bilíngue . tivessem uma maior consciência metalinguística no que se refere ao convencionalismo das palavras e à

arbitrariedade da língua, demonstrada através de um maior número de acertos em ambas as tarefas experimentais.

Nossa expectativa foi baseada em evidência anterior (discutida no Capítulo 1) de que a experiência bilíngue proporciona aos indivíduos bilíngues, ao fazerem uso de palavras diferentes para nomear os mesmos objetos, que tenham maior facilidade de dissociar a palavra do objeto nomeado, percebendo que palavras diferentes (ou códigos diferentes) podem ser usadas para nomear um mesmo objeto, demonstrando assim maior consciência do convencionalismo das palavras e da arbitrariedade da língua.

Entretanto, no Teste de Arbitrariedade da Língua, diferentemente do que era esperado, não houve diferença significativa entre os dois grupos testados, Monolíngue e Bilíngue. No caso do Teste de Substituição de Símbolos, por sua vez, esperava-se que os participantes bilíngues, por fazerem uso de palavras diferentes que indicam mesmos objetos e terem experiência anterior de que não é o fato de mudar a palavra que o objeto referido por ela perderá sua função. Particularmente no caso dessa tarefa, Bialystok (2001) afirma que o Teste de Substituição de símbolos exige da criança um alto nível de controle de atenção, pois a tendência natural da criança é de prestar atenção ao significado. Portanto, esse seria um teste considerado difícil para as crianças. De acordo com a autora, o teste *Sun-moon* de Piaget também é uma tarefa caracterizada pela alta demanda de atenção, pois a criança precisa dissociar a palavra do seu sentido convencional. Isso ocorre primordialmente pois a criança precisa se desprender do sentido de palavra. Quando pedimos que a criança troque a palavra *sol* por *lua* estamos trocando os termos, mas o sentido deve permanecer o mesmo. O Sol, mesmo se chamado Lua, continuará a iluminar o céu.

Ressalta-se, entretanto, que o fato de, neste estudo, os resultados obtidos pelas crianças do Grupo Bilíngue não terem sido significativamente superiores aos escores alcançados pelas crianças do Grupo Monolíngue não invalida a suposição de que o bilinguismo possa afetar de forma significativa o desenvolvimento da consciência metalinguística em crianças, conforme evidência encontrada em estudos anteriores. Ben Zeev, por exemplo, em seu estudo no ano de 1977, investigou um grupo de crianças com a mesma média de idade do grupo estudado por nós, mas com um número maior de participantes. Além disso, foi feito um teste de tradução que servia para eliminar participantes e aproximar o grupo ao que

denominamos bilíngues balanceados. Nesse aspecto, o pequeno número de participantes e o tipo de medida adotado para medir o grau de bilinguismo deste estudo podem ter contribuído de forma significativa para os resultados obtidos.

Outras razões podem ser apontadas para os resultados relatados aqui. Em primeiro lugar, os participantes do Grupo Bilíngue não obtiveram escores mais altos no Teste de Arbitrariedade da Língua, mas sim no de Substituição de Símbolos, embora a diferença não tenha sido estatisticamente significativa. Vale lembrar que a amostra de participantes do Grupo Bilíngue era composta por apenas 21 crianças, o que pode ser considerado um número pequeno. Além disso, os testes utilizados continham um número muito pequeno de questões. O Teste de Arbitrariedade da Língua continha apenas 10 questões e o de Substituição de Símbolos continha apenas 08 questões, que podiam não ter sido suficientes para realmente mensurar o conhecimento metalinguístico das crianças ou, pelo menos, para revelar possíveis diferenças entre os grupos. Esse é, sem dúvida, um dos principais problemas do experimento relatado aqui.

Outro aspecto que merece ser mencionado aqui diz respeito ao grau de bilinguismo. A maior parte dos estudos relatados na literatura apresenta dados relativos a vantagens metalinguísticas demonstradas por crianças bilíngues que possuem alto nível de proficiência nas duas línguas. É possível, portanto, que o tempo de exposição à segunda língua por parte das crianças do Grupo Bilíngue testadas na presente investigação não tenha sido suficiente para acarretar diferença significativa entre monolíngues e bilíngues. Infelizmente, não adotamos uma medida independente de proficiência na segunda língua nesta investigação, o que também pode explicar os resultados obtidos.

Lembramos que as crianças denominadas bilíngues no presente estudo estão inseridas em uma escola de currículo bilingue. Por isso, acreditamos que a classificação que aparece no estudo de Peal e Lambert (1962) de bilíngues verdadeiros e pseudo bilíngues merece ser mencionada aqui, pois apesar de as crianças testadas por nós estarem expostas a segunda língua diariamente por estarem inseridas em currículo bilíngue, não podemos afirmar que essa exposição seja suficiente para causar diferenças entre os grupos testados.

Na mesma linha, Malakoff e Hakuta (1991) também defendem a importância de avaliarmos a proficiência em ambas as línguas, de maneira completa (vocabulário, leitura, interpretação de textos...). É possível que nosso grupo de

participantes bilíngues não possuam proficiência suficiente nas duas línguas. Galambos e Hakuta (1988) salientam que existe relação entre consciência metalinguística e bilinguismo quando o grau de bilinguismo é suficiente para que as crianças sejam capazes de executar determinadas tarefas. O estudo citado nesse parágrafo focava a observação de erros e a capacidade de corrigi-los, mesma capacidade exigida no controle de atenção necessário nos testes propostos aqui. Entendemos que esse tenha sido o fator de mais impacto para os resultados obtidos no que diz respeito à primeira hipótese do presente estudo.

Finalmente, é importante ressaltar que tivemos preocupação de garantir que a tradução dos Testes de Arbitrariedade da Língua e de Substituição de Símbolos de sua língua original para o português garantisse instrumentos coerentes. Tal preocupação se deve ao que é relatado na seção 2.3 desta dissertação, que trata de estudos feitos com bilíngues e suas evidências, no qual se discute a importância de se fazer traduções coerentes ao aplicarmos testes que foram criados em uma língua diferente. Portanto, não apontamos problemas de tradução como fatores que possam ter interferido nos resultados.

3.2.2. Hipótese 2

A fim de verificar se existem diferenças entre os níveis de proficiência leitora em língua materna entre os participantes dos Grupos Monolíngue e Bilíngue, foi avaliado o desempenho dos dois grupos de crianças no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna. A hipótese que norteou o estudo foi de que não existiriam diferenças no conhecimento de língua materna entre os grupos em uma tarefa de leitura.

A análise estatística revelou que os participantes do Grupo Bilíngue obtiveram resultados significativamente superiores aos obtidos pelo Grupo Monolíngue ($p\text{-valor} < 0,001$). Tais resultados comprovam o que era esperado, ou seja, que as crianças do Grupo Bilíngue obteriam escores mais altos no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna. Assim, no caso das crianças testadas aqui, podemos afirmar que o bilinguismo parece ter influenciado positivamente o desempenho obtido na leitura em língua materna. O indivíduo, tendo consciência

das diferenças linguísticas, seria mais crítico e analítico com seu idioma materno e poderia transferir os conhecimentos obtidos em uma das línguas para a outra, a fim de fazer uma melhor análise do texto e sua interpretação. A hipótese era de que as crianças bilíngues teriam um melhor desempenho no Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, em função de estarem ligadas a dois sistemas linguísticos diferentes e conseguirem transpor conhecimentos de um idioma para o outro.

O estudo de Jimenez e Ortiz (2000), discutido na revisão de literatura, mostrou que as habilidades metalinguísticas e as habilidades de leitura são promovidas pelos mesmos componentes de habilidades subjacentes, o controle cognitivo e a análise do conhecimento linguístico. Nesse caso, esperava-se que os bilíngues obteriam melhor desempenho na tarefa por possuírem maior desenvolvimento nesse domínio, devido à experiência com duas línguas.

Podemos também retomar os estudos dizendo que o controle de atenção proveniente da consciência metalinguística, embora não tenha sido suficiente para mostrar vantagens dos bilíngues nos Testes de Substituição de Símbolos e de Arbitrariedade da Língua, parece que esteve presente no Teste de Proficiência em Língua Materna, na interpretação do texto e preenchimento das lacunas com as palavras corretas que faziam com que o texto tivesse coerência.

Além disso, se de fato existem vantagens aos bilíngues no processo de aquisição de competências de alfabetização, limitados pelos sistemas de escrita das duas línguas, podemos concluir que os resultados obtidos aqui também apontam nessa direção, uma vez que embora os participantes monolíngues tivessem 6 meses de idade média a mais do que os bilíngues no momento da testagem, seu desempenho foi inferior. Nesse sentido, retomamos as idéias apresentadas em Bialystok, Luk e Kwan (2005), que afirmam que os pré-requisitos à alfabetização se desenvolvem de forma diferente em monolíngues e bilíngues, o que traria vantagens para as crianças bilíngues nas medidas de leitura, sendo que a vantagem será ainda maior se os dois idiomas usarem o mesmo sistema de escrita. No caso do nosso estudo, o teste de leitura utilizado envolve demanda de atenção, mas o sistema de escrita é o mesmo nos dois idiomas. Se retomarmos o último estudo apresentado na seção 1.3, veremos que os autores sugerem que a exposição bilíngue precoce foi positiva e causou impacto significativo no desenvolvimento da leitura e da linguagem, com a conclusão de que programas bilíngues que proporcionam às crianças uma linguagem rica e equilibrada e a exposição de leitura em cada uma

das duas línguas proporcionará aos alunos a oportunidade de desenvolver o domínio da linguagem e da leitura em línguas com competência igualmente elevadas.

Assim, podemos supor que a segunda hipótese deste estudo não foi confirmada em função da idade de exposição dessas crianças, pois como foi informado na ficha preenchida pelos pais dos participantes, as crianças iniciaram a educação bilíngue em idade superior aos 3 anos de idade, ou seja, diferentemente do que ocorreu no caso dos participantes testados por Bialystok et al (2005). Apesar disso, entretanto, concluimos que a quantidade e a qualidade da exposição parece ter sido benéfica, pois as crianças bilíngues demonstraram vantagens significativas no teste de Proficiência Leitora em Língua Materna em comparação aos monolíngues.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo geral investigar se existe diferença no nível de consciência metalinguística na língua materna, mais especificamente no que se refere ao convencionalismo das palavras e à noção de arbitrariedade da língua. Contudo, o grupo pesquisado era muito diferente daqueles apresentados na literatura da área. A nossa realidade brasileira de grupos bilíngues se divide principalmente em dois tipos, os de imigração e aqueles que estão inseridos em escolas bilíngues, mas não fazem uso do segundo idioma em seu cotidiano familiar e social. As entrevistas realizadas foram primordiais para que chegássemos a essa conclusão. Normalmente as crianças não possuem contato com a língua inglesa, idioma ensinado na escola de currículo bilíngue na qual foi feita a coleta de dados, fora da escola.

Na presente pesquisa, foram aplicados três testes, o Teste de Arbitrariedade da Língua, que foi adaptado de Billig e Piantá (2008), Eviatar & Ibrahim (2000) e Piaget (1929), e o Teste de Substituição de Símbolos, baseado em Ben-Zeev (1977). O terceiro teste foi o de Proficiência Leitora em Língua Materna, no qual os participantes deveriam fazer uso de um grupo de palavras apresentadas para preencher as lacunas de um texto, tornando-o coerente.

A análise estatística realizada não revelou diferença significativa entre os dois grupos testados . Monolíngues e Bilíngues . nos escores obtidos no Teste de Arbitrariedade da Língua nem nos escores obtidos no Teste de Substituição de Símbolos. Contudo, no que diz respeito aos resultados obtidos a partir do Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, a análise revelou diferença significativa entre os dois grupos de participantes (p -valor $<0,001$), sendo que os participantes do Grupo Bilíngue obtiveram uma média significativamente maior (15,09) do que as crianças do Grupo Monolíngue (8,62).

Os resultados obtidos na análise, portanto, não podem ser usados para validar as hipóteses do estudo, ou seja, não foi encontrada evidência suficiente que apontem benefícios em termos de consciência metalinguística para as crianças do Grupo Bilíngue, no que tange aos Testes de Substituição de Símbolos e Arbitrariedade da Língua. Como ressaltado anteriormente, entretanto, esses resultados podem ser conseqüência de os participantes considerados bilíngues na

presente investigação não terem um convívio diário com a língua, estando somente inseridos em um contexto de ensino bilíngue, com um contato limitado de exposição à segunda língua. Em outras palavras, a exposição diária de 10 horas semanais pode não ter sido suficiente para que diferenças entre os dois grupos fossem reveladas.

No que se refere ao Teste de Proficiência Leitora em Língua Materna, era esperada uma diferença entre os resultados obtidos pelos participantes dos Grupos Monolíngue e Bilíngue. Conforme o que era previsto na segunda hipótese, foi comprovado um desempenho significativamente superior no teste por parte dos participantes do Grupo Bilíngue.

Esses resultados ressaltam a necessidade da adoção, em estudos desse tipo, testes de Proficiência em Língua Materna, somados a outros testes que não foram adotados nesta dissertação, tais como testes de Proficiência na Segunda Língua, que avaliam grau de bilinguismo, a fim de entendermos melhor os efeitos do bilinguismo.

Vivemos uma realidade sociolinguística onde muitos acreditam que fazer uso de duas línguas desde a infância possa acarretar em prejuízos para as crianças. Com a pesquisa apresentada, conseguimos mostrar que não existem perdas, ou seja, a criança pode ser exposta a duas línguas e mesmo que não haja benefício explícito não haverá perda. Aqui chegamos a uma das principais contribuições deste estudo, no sentido de combater esse estigma social existente, principalmente no que diz respeito a populações bilíngues que falam dialetos ou línguas de imigração, que são vítimas constantes de preconceito linguístico.

Dentre as limitações deste trabalho, estão o número reduzido de participantes e o número de questões utilizadas nos testes. A falta de um teste independente de Proficiência na Segunda Língua para verificar o grau de bilinguismo, bem como testes que avaliassem consciência fonológica e conhecimento do vocabulário dos participantes, também é considerada limitação desta pesquisa. Além disso, acreditamos que a inclusão de testes não linguísticos, como por exemplo, tarefas que avaliem desempenho em termos de função executiva, podem vir a contribuir de forma significativa para o avanço da área.

Acreditamos, entretanto, que o presente trabalho apresenta uma contribuição importante, ao envolver um grupo de crianças bilíngues que não são normalmente testadas na literatura apresentada. Assim como Eviatar e Ibrahim

(2000), que tiveram a preocupação de comparar um grupo de falantes de árabe, expostos à instrução formal da língua e ao dialeto em árabe, que não possui forma escrita, buscando saber se esse grupo teria um desempenho mais aproximado ao grupo de bilíngues ou de monolíngües, podemos pensar em futuros estudos que investiguem o conhecimento lingüístico bilíngue de grupos de imigrantes (italiano, alemão entre outros) existentes na região sul do Brasil, bem como grupos de indígenas espalhados pelo nosso país. Pesquisas desse tipo podem vir a contribuir de forma significativa para a quebra de estigmas que revelam preconceito lingüístico, e mais uma vez incentivaria formas de ensino bilíngue, seja ela de prestígio ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilston. Políticas Lingüísticas, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana**.

BRENTANO, Luciana de Souza. **A aquisição da passiva no português por crianças em contexto de educação bilíngüe**. 2008. Dissertação de Mestrado . Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, ano. (PPGL-UFRGS) Profa. Dr. Ingrid Finger (UFRGS)

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

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

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

BIALYSTOK, Ellen; SHAPERO, Dana. **Ambiguous Benefits: The effect of bilingualism on reversing ambiguous figures**. Toronto, Ontario Canada: Department of Psychology, York Universit, 2005. p. 595-604.

BIALYSTOK, Ellen; LUK, Gigi; KWAN, Enerst. **Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems**. New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2005.

BIALYSTOK, Ellen. **Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society**. n. 28. Applied Psycholinguistics, 2007.

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

BIALYSTOK, Ellen; MARTIN-RHEE, Michelle M. **The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children**. Cambridge University Press, 2008. p. 81-93. Harcourt assessment/The Psychological Corporation .Bilingualism: Language and Cognition 11 (1)

BILLIG, Johanna; PIANTÁ, Patrícia B. **Bilinguismo e sua relação com a consciência metalingüística de crianças**. Artigo. 2008.

BJORKLUND, David F. **Children's Thinking: cognitive development and individual differences**. 4.ed. Belmont: Thomson Wadsworth, 2005.

BLANC, M. H. A., HAMERS, J. F. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000.

BLOSS, Daniele; PIANÁ, Patricia. **Currículo Bilíngue: Nova Proposta Escolar, Antiga Proposta de Avaliação**. Artigo. 2008.

CARLISLE, J. F.; BEEMAN; M.; HULL DAVIS, L.; & SPHRAIM, G. **Relationship of metalinguistic capabilities and reading achievement for children who are becoming bilingual**. Applied Psycholinguistics, 1999.

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

CROMDAL. **Printed in the United States of America Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals**. nº 20. Applied Psycholinguistics, 1999. p. 1. 20.

CRYSTAL, D. **English as a Global Language**. Cambridge UK: Cambridge University Press, 1997.

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

CUMMINS, J. **Bilingualism and special education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

CUMMINS, J. **Language, Power and Pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

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

DOLL Johannes. **A implantação e o aprimoramento de um currículo bilíngüe É uma pesquisa-ação**. Porto Alegre: UFRGS/FACED, 1994. D665i. Dissertação de Mestrado.

DURAN, L. et al. **Intervention with linguistically diverse preschool children: A focus on developing home language(s)**. Language, Speech & Hearing Services in Schools, 2005. p. 251-263.

EVIATAR, Z.; Ibrahim, R. **Bilingual is as bilingual does: metalinguistic abilities of Arabic-speaking children**. Appl Psycholing, 2000.

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

FEINBERG, Rosa Castro. **Bilingual education: a reference handbook**. Santa Barbara; Denver; Oxford: ABC-CLIO, 2002a.

FEINBERG, Rosa Castro. **What Is Bilingual Education**, Santa Barbara; Denver; Oxford : ABC-CLIO, 2002b.

FERREIRA, Fernanda; CORREA, Jane. **Consciência metalinguística e a representação da nasalização na escrita do português brasileiro**. N. 12. CEFAC, 2010. P. 40-50.CEFAC.

FIGUEIRA, Ana Paula Couceiro. Metacognição e seus Contornos. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 31, abr. 2003. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/446Couce. Acesso em 11 out. 2010.

GALAMBOS, Sylvia Joseph; HAKUTA, Kenji. **Characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children**. N. 9. Yale University Applied Psycholinguistics, 1988. p. 141-162.

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

GASS, Susan M.; SELINKER Larry. **Second language acquisition**. 3 ed. Nova York: Routledge, 2008.

GENESSEE, Fred. **Early bilingual language development: one language or two?**. In Li Wei. *The Bilingualism Reader*. Routledge, 2000.

GONZÁLEZ, Juan E. Jiménez; GONZÁLEZ, María Del Rosario Ortiz. Metalinguistic Awareness and reading acquisition in the Spanish Language. **The Spanish Journal of Psychology**, Madrid, vol. 3, n. 1, p. 37-46, 2000.

GREEN, D. W. **Mental control of the bilingual lexico-semantic system**. nº 1. Bilingualism: Language and Cognition, 1998. p.67-81.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

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

JESSNER, Ulrike. **Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Cognitive Aspects of Third Language Learning**. Austria: University of Innsbruck . English Department, 1999.

JUAN, E.; GONZÁLEZ, Jiménez; GONZÁLEZ, María del Rosario Ortiz. Metalinguistic Awareness and REading Acquisition in the Spanish Language. **The Spanish Journal of Psychology**. vol 3, nº 1, p. 37-46, 2000.

KAREN, Emmorey, GIGI, Luk, JENNIE E. Pyers, and BIALYSTOK, Ellen. **The Source of Enhanced Cognitive Control in Bilinguals: Evidence From Bimodal Bilinguals Psychological Research**, Volume 19, 2008.

KOVELMAN, Ioulia; BAKER, Stephanie A.; PETITTO, Laura-Ann. **Age of first bilingual language exposure as a new window into bilingual reading development**. N. 11. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2008. p. 203. 223.

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.

LEAP . Language Enhancing the Achievement of Pasifika. **Underlying Proficiency Model of Bilingualism**.

Disponível:

http://leap.tki.org.nz/var/ezleap/storage/images/media/images/separate_underlying_proficiency_common_underlying_proficiency/719-2-eng-NZ/separate_underlying_proficiency_common_underlying_proficiency_reference.jpg. Acesso em 12 nov. 2010.

LEAP . Language Enhancing the Achievement of Pasifika. **Compartimentos estruturados no cérebro dos bilíngües**. Disponível em: http://leap.tki.org.nz/being_bilingual/bilingualism_and_successful_learning/is_bilingualism_a_problem. Acesso em 12 nov. 2010.

LEOPOLD, W.F. **Speech development of a bilingual child: a linguist's record**. Evanston, IL: Northwestern University, 1979. Press. p. 1939-49.

MACKEY, W. **The description of bilingualism**. In: FISHMAN, J. A. *Readings in the sociology of language*. 3. ed. The Hague, Mouton, 1972.

MARTIN, Michelle M. **The Development of Cognitive Inhibition in Bilingual Children**. 1999.. Dissertação (Mestrado em Artes e Psicologia)- York University, North York, Ontario, 1999.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe . discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem É ReVEL**. V. 3, n. 5, ago. 2005. Disponível em: www.revel.inf.br. Acesso em 10 out. 2010.

MOTA, Márcia *et al.* **O papel das habilidades metalingüísticas na alfabetização**. Juiz de Fora- MG: UFJF, ano. p.1-8

OEBi . Organização das Escolas Bilingües de São Paulo. Disponível em: <http://www.oebi.com.br/>. Acesso em 10 out. 2010.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Brasileiro fala português: monolinguísmo e preconceito lingüístico**. UFSC. Tese de Doutorado.

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

RAJAKOPALAN, kanavillil. Por **uma linguística crítica: Identidade e a questão ética**. São Paulo, DELTA, vol 19 nº2 , 2003. p. 65.

RENOU, Janet. **An Examination of the Relationship between Metalinguistic Awareness and Second-language Proficiency of Adult Learners of French**. Barcelona: ESADE-Escuela de Idiomas, 1990. p. 92-96.

RITCHIE, Bathia; RITCHIE, William C. **The handbook of bilingualism**. UK: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

ROSA, Aline Paulino da. **A questão da implementação de programas de educação bilíngüe de prestígio**. 2007. Nº de folhas. Monografia (Pós-Graduação em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SHELLETTER, Christina. **Bilingual Children's Lexical Development: Factors Affecting the Acquisition of Nouns and Verbs and Their Translation Equivalents**. University of Hertfordshire.

SKUTNABB-KANGAS, Tove; CUMMINS, Jim. **Concluding remarks: Language for empowerment**. In *Minority education: from shame to struggle*, 1988.

SPADA, Nina; LIGHTBOWN, Patsy M. **How Languages Are Learned**. Oxford Press, 1999.

SPINILLO, Alina Galvão; SIMÕES, Patrícia Uchôa. **O Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, metodológicas e Resultados de Pesquisas**. Fundação Joaquim Nabuco Psicologia: Reflexão e Crítica . Universidade Federal de Pernambuco, 2003. p. 537-546.

TORRES, L. **Code-mixing and borrowing in a New York Puerto Rican community; Across-generational study**. 8 ed. World Englishes, 1989. p. 419-432.

VIANA, Marígia Processos metalingüísticos e metacognitivos na compreensão da leitura. **Revista Symposium**, Pernambuco, ano 4, novembro, 2000.

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

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Jean Piaget**. Editora Pioneira, 1997.

WEI , L. **The Bilingual Reader**. London: Routledge. Revised 2006 as *The Bilingual Reader*, 2000.

ANEXOS

ANEXO A . Dados do Participante



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 INSTITUTO DE LETRAS
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
 Orientadora: Profa. Dra. Ingrid Finger
 Mestranda: Patrícia Balestra Piantá



Participante nº _____

Nome da criança: _____

(1) Data de nascimento: ____/____/____ (2) Sexo: () F () M

(3) Local de nascimento: _____

(4) Estuda na escola desde: ____/____/____

(5) Participa do Currículo de Educação Bilíngüe: () SIM, desde ____/____/____
() NÃO

A criança apresenta:

(6) Problema de audição: () SIM () NÃO

(7) Problema de visão: () SIM () NÃO

(8) Problemas de saúde: () SIM () NÃO

Qual? _____

(10) Faz uso de medicamentos: () SIM () NÃO

Quais? _____

(11) Língua(s) que a criança fala:

() Inglês () Português () Outra - Qual? _____

(12) Com que idade a criança aprendeu esta(s) língua(s):

() antes de 1 ano () 1 ano () 2 anos () 3 anos () 4 anos

() 5 anos () 6 anos () 7 anos () 8 anos () 9 anos

(13) Caso a criança saiba as línguas abaixo, assinale com quem aprendeu esta(s) língua(s), podendo assinalar mais de uma alternativa:

Português: () Pais () Escola () Parentes () Amigos () Curso Livre
() Outros _____Inglês: () Pais () Escola () Parentes () Amigos () Curso Livre
() Outros _____

Outro idioma, qual? _____:

() Pais () Escola () Parentes () Amigos () Curso Livre
() Outros _____

(14) Que língua(s) os pais falam: () Inglês () Português () Outra . Qual?

(15) Que língua(s) se fala em casa: () Inglês () Português () Outra . Qual?

(16) Que língua(s) a criança fala com as seguintes pessoas:

Pais	Inglês () Português () Outra () Qual _____
Irmãos mais velhos	Inglês () Português () Outra () Qual _____
Irmãos mais novos	Inglês () Português () Outra () Qual _____
Primos	Inglês () Português () Outra () Qual _____
Outros Parentes	Inglês () Português () Outra () Qual _____
Amigos	Inglês () Português () Outra () Qual _____

(17). Caso a criança fale outra(s) língua(s) que não seja o português, diga o número de horas por dia:

Pais	
Irmãos mais velhos	
Irmãos mais novos	
Primos	
Outros Parentes	
Amigos	

(18). Caso fale outra(s) língua(s) que não seja o português, complete com o tópico falado:

Pais	
Irmãos mais velhos	
Irmãos mais novos	
Primos	
Outros Parentes	
Amigos	

(19). Que língua(s) a criança utiliza para fazer as seguintes coisas:

Atividade	Língua	Horas por dia
Ler	Inglês () Português () Outra () Qual _____	
Assistir TV	Inglês () Português () Outra () Qual _____	
Ouvir o rádio	Inglês () Português () Outra () Qual _____	

Contar	Inglês () Português () Outra () Qual _____	
Rezar	Inglês () Português () Outra () Qual _____	
Sonhar	Inglês () Português () Outra () Qual _____	
Expressar raiva	Inglês () Português () Outra () Qual _____	
Expressar afeição	Inglês () Português () Outra () Qual _____	

(20) Que língua(s) a criança prefere falar:

() Inglês () Português () Outra . Qual _____

(21) Em que língua(s) a criança prefere ler:

() Inglês () Português () Outra . Qual _____

ANEXO B . Termo de Consentimento Informado

Eu, _____, R.G. _____, responsável pelo(a) aluno(a) _____, da turma _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em que o(a) aluno(a) participe da pesquisa intitulada "O Desenvolvimento da Consciência Metalinguística Analisado em Diferentes Contextos Bilingues do Brasil", desenvolvida pelo(a) pesquisador(a) Patrícia Balestra Piantá. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coordenada/orientada por Prof. Dr.a Ingrid Finger, a quem poderei contatar a qualquer momento que julgar necessário, através do telefone 93802944 ou e-mail ingridf@terra.com.br

Tenho ciência de que a participação do(a) aluno(a) não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, são:

- Determinar a eficácia do ensino de línguas em séries iniciais.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações oferecidas pelo(a) aluno(a) será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas pela inicial de seu nome e pela idade.

A colaboração do(a) aluno(a) se fará por meio de entrevista/questionário escrito etc, bem como da participação, em que ele(ela) será observado(a) e sua produção analisada, sem nenhuma atribuição de nota ou conceito às tarefas desenvolvidas. No caso de gravações de audio, obtidas durante a participação do(a) aluno(a), autorizo que sejam utilizadas em atividades acadêmicas, tais como artigos científicos, palestras, seminários etc, sem identificação. A colaboração do(a) aluno(a) se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida, ou me sinta prejudicado(a), poderei contatar o(a) pesquisador(a) responsável no endereço Rua Dona Eugênia 1236/103; telefone 9999 77 45 e-mail patriciapianta@hotmail.com

Fui ainda informado(a) de que o(a) aluno(a) pode se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Porto Alegre, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável:

Assinatura do(a) pesquisador(a):

Assinatura do Orientador da pesquisa:

Anexo C . Teste de Arbitrariedade da língua

Participante:_____

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

11. Agora nós vamos chamar um navio de avião e um avião de navio. O que voa no céu?_____

12. Agora nós vamos chamar uma parada de ônibus de escola e uma escola de parada de ônibus. Onde você estuda?_____

13. Agora nós vamos chamar limpo de sujo de sujo de limpo. Depois que eu caio na lama eu fico_____

14. Agora nós vamos chamar a árvore de caderno e o caderno de árvore. Onde você escreve?_____

15. Agora nós vamos chamar o chapéu de toalha e a toalha de chapéu. O que você usa depois do banho?_____

16. 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?_____

17. Agora nós vamos chamar a vaca de leão e o leão de vaca. Que animal vive no zoológico?_____ ? E o que esse animal come? _____

18. Agora nós vamos chamar a margarina de livro e o livro de margarina. O que você passa no pão?_____ E onde você guarda isso depois?_____

19. Agora nós vamos chamar o açúcar de sal e o sal de açúcar. O que você coloca no café?_____ E como fica o gosto?_____

20. Agora nós vamos chamar o sabonete de chocolate e o chocolate de sabonete. O que você usa para tomar banho? _____ E como fica o corpo depois que você usa isso? _____ (Se a criança falar ~~ambuzado~~ ou ~~perfumado~~ perguntar ~~de quê~~) _____

Anexo D . 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). Neste 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 neste 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 E . Teste de Proficiência em Língua Materna

Outra do Macaco Genival

Genival estava sentado em uma rede no seu. Lá pelas tantas resolveu ler as notícias no _____ de sua cidade. Quando abriu o jornal, na primeira página estava uma notícia _____. Um grande _____ estava convidando para um trabalho no _____. Genival, que gosta de festas, praia, folia e _____, logo pensou que este seria o trabalho _____ e nem leu a notícia até o _____. Ficou todo empolgado e foi se apresentar usando uma roupa muito _____. Ele vestia as cores do Grêmio e do _____ com um lindo cinto de _____.

O General selecionou o _____ que iria para uma missão _____, com a NASA. Sobrou o Genival que iria para o litoral com a função de carregar _____ para a construção de uma grande _____.

Pobre do Genival, se deu _____! Trabalhou duro e não ganhou nenhum _____.

Complete as lacunas usando o quadro abaixo:

<p>REAL- HOSPITAL - GENIVAL - ESPACIAL - QUINTAL - MAL- FINAL - MATERIAL - ESPECIAL - PESSOAL - GENERAL - IDEAL - LITORAL - CARNAVAL - INTERNACIONAL - LEGAL - METAL - JORNAL</p>
--