

**HABILIDADES LINGUÍSTICA E METALINGÜÍSTICA DIFERENCIADAS NO  
APRENDIZADO EM CURRÍCULO BILÍNGUE**

Luciana de Souza Brentano<sup>1</sup>

Ingrid Finger<sup>2</sup>

**RESUMO**

O presente artigo pretende contribuir com as pesquisas relacionadas ao bilinguismo apresentando dados de uma investigação realizada com crianças brasileiras que aprenderam inglês em uma escola de currículo bilíngüe, a partir dos 6 anos de idade. O objetivo geral foi investigar se benefícios linguísticos e metalingüísticos normalmente atestados para bilíngües de proficiência avançada seriam também identificados em um grupo de crianças que está sendo exposto a uma L2 somente em ambiente escolar, por um total de 10 horas semanais. Para tanto, comparou-se a capacidade de produção de orações passivas em português entre crianças bilíngües e um grupo de falantes monolíngües de português, a partir de um teste de produção de passivas envolvendo gravuras. Os resultados indicam que as crianças inseridas em contexto de educação bilíngüe produziram as estruturas passivas em maior número do que as crianças de contexto monolíngüe, revelando habilidade metalingüística diferenciada e maior controle cognitivo dos processos linguísticos. Esses dados também corroboram a ideia de que a consciência metalingüística e a atenção seletiva, que são habilidades comprovadamente mais desenvolvidas em indivíduos provenientes de famílias e/ou comunidades bilíngües, também se aplicam às crianças que estão utilizando dois códigos linguísticos para construir seu conhecimento, ou seja, crianças em contexto de escolarização bilíngüe.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Habilidades linguística e metalingüística. Orações passivas. Atenção seletiva. Controle cognitivo. Currículo bilíngüe.

## **INTRODUÇÃO**

Adquirir uma segunda língua (L2)<sup>3</sup> envolve aspectos biológicos, psicológicos e sociais que estão longe de serem desvendados, apesar do grande número de estudos realizados. Várias pesquisas, por exemplo, têm indicado que o bilinguismo na infância parece levar a um desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos, linguísticos e metalinguísticos em comparação com crianças monolíngues de mesma faixa etária (BIALYSTOK, 2001a, b; 2005; 2006; dentre outros). Entretanto, o consenso é de que tais vantagens são evidentes quando se trata de crianças que possuem contato intenso com a L2 desde a infância em contexto natural e, conseqüentemente, desenvolvem proficiência avançada nas duas línguas em questão (CUMMINS, 1978; BIALYSTOK, 2001a; CHIN e WIGGLESWORTH, 2007).

O presente artigo pretende contribuir com as pesquisas relacionadas ao bilinguismo apresentando dados de uma investigação realizada com crianças brasileiras que aprenderam inglês em uma escola de currículo bilíngue, a partir dos 6 anos de idade. O objetivo geral do estudo foi investigar se benefícios linguísticos e metalinguísticos normalmente atestados para bilíngues de proficiência avançada seriam também identificados em um grupo de crianças que está sendo exposto a uma L2 somente em ambiente escolar, por um total de 10 horas semanais. Mais especificamente, comparou-se a capacidade de produção de orações passivas em português, língua materna de todos os participantes, entre os grupos monolíngues e bilíngues, a fim de verificar possíveis diferenças de desempenho na produção de passivas de acordo com o grupo linguístico ao qual pertencem.

## **BILINGUISMO E COGNIÇÃO**

Por muitos anos, as pesquisas envolvendo bilíngues foram mudando de uma visão predominantemente negativa para uma visão mais positiva a respeito dos efeitos advindos do bilinguismo, tanto no que se refere a habilidades sociais quanto cognitivas dos indivíduos (CHIN e WIGGLESWORTH, 2007). Conforme King e Mackey (2007), a possibilidade de se tornar bilíngue traz benefícios inegáveis à vida de um indivíduo, influenciando seu desenvolvimento social e também cognitivo. Em outras palavras, falar duas línguas significa ter acesso a

dois códigos linguísticos e, portanto, ter duas vezes mais oportunidades de interagir com pessoas diferentes no mundo. Tal fato, tomado isoladamente, já constituiria um forte argumento para defender o bilinguismo. Entretanto, a literatura tem demonstrado, ainda, benefícios linguísticos e metalinguísticos que vão além dos ganhos sociais, uma vez que a experiência bilíngue pode vir a modificar a forma como as pessoas veem e compreendem o mundo.

As pesquisas focadas na cognição e desenvolvimento dos bilíngues são bastante recentes, embora muitas descobertas interessantes já tenham sido feitas. Bialystok e colegas, por exemplo, têm desenvolvido estudos sofisticados sobre idade e cognição nos quais apresentam vantagens dos bilíngues em termos de redução no declínio das funções executivas que ocorre com o envelhecimento normal (BIALYSTOK, CRAIK e RYAN, 2006). No que diz respeito ao bilinguismo infantil, mais especificamente, é grande o número de investigações que indicam que o uso diário de duas ou mais línguas leva a um desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos pelas crianças, como a atenção seletiva (MARTIN-RHEE e BIALYSTOK, 2008; CARLSON e MELTZOFF, 2008), além de evidenciar que o bilinguismo traz vantagens metalinguísticas (CROMDAL, 1999).

Embora nem todos os estudos tenham mostrado efeitos positivos em relação ao bilinguismo (ver MACNAMARA, 1966 apud BIALYSTOK et al, 2004), ou não tenham encontrado diferenças entre grupos de bilíngues e monolíngues (ROSENBLUM E PINKER, apud BIALYSTOK et al, 2004), a evidência mais relevante e polêmica tem resultado de pesquisas conduzidas por Bialystok e colaboradores, que mostram que crianças bilíngues parecem desenvolver processos envolvendo controle executivo de forma mais rápida que os monolíngues, mesmo que, em relação à representação do conhecimento, os dois grupos tenham tido resultados muito semelhantes nos testes realizados (BIALYSTOK et al., 2004). Algumas pesquisas que investigam processamento lexical em monolíngues e bilíngues mostraram desvantagens dos bilíngues em algumas tarefas, como as relacionadas à decisão lexical (RANSDELL e FISCHLER apud BIALYSTOK et al., 2004) e fluência semântica (GOLLAN, MONTOYA e WERNER apud BIALYSTOK, 2004). Entretanto, a literatura sobre o assunto aponta que tais *déficits* são limitados e que talvez possa se atribuir essa redução na fluência ao fato de que os bilíngues precisam manter

aproximadamente o dobro de palavras na sua base lexical. É preciso lembrar, também, que o indivíduo bilíngue não é a união de dois monolíngues em uma só pessoa, como afirma Grosjean (1998), ou seja, algumas palavras não são acessadas regularmente nas duas línguas, visto que sempre há uma língua que é mais utilizada pelo indivíduo bilíngue em cada contexto do qual participa. Portanto, apesar de a literatura apresentar conclusões conflitantes, pode-se afirmar que a maior parte das pesquisas realizadas até hoje “evidencia um domínio mais acelerado de certos processos cognitivos no caso das crianças bilíngues” (ZIMMER, FINGER e SCHERER, 2008, p. 8).

Cummins (1976), na tentativa de explicar algumas inconstâncias nos resultados das pesquisas relacionadas a bilíngues e aspectos do desenvolvimento cognitivo, afirma que o indivíduo precisa possuir um nível mínimo de proficiência na segunda língua para que os benefícios possam aparecer. A essa hipótese, o autor deu o nome de *Threshold Hypothesis*. Cummins defende que:

A *Threshold Hypothesis* propõe que existe ‘um limite mínimo’ no nível de proficiência linguística que as crianças bilíngues devem atingir tanto para evitar desvantagens cognitivas quanto para permitir que os aspectos potencialmente benéficos de se tornar bilíngue influenciem o seu desenvolvimento cognitivo (CHIN e WIGGLESWORTH, 2007, p.67).

Em sua hipótese, Cummins estabelece dois limites de proficiência. O primeiro nível limite, chamado de *Lower Threshold*, seria o primeiro estágio desejável a ser atingido pelas crianças para evitar os efeitos negativos do bilinguismo, mas que de modo geral também não permitiria identificar nenhum benefício cognitivo ou linguístico. Segundo o autor, somente o segundo nível limite, caracterizado pelo alto nível de competência linguística e denominado de *Higher Threshold*, poderia demonstrar os benefícios dos efeitos positivos do bilinguismo.

Na década de 1980, a *Threshold Hypothesis* recebeu suporte a partir de vários estudos conduzidos por Bialystok (1986), Dawe (1983), Galambos e Hakuta (1988), Ricciardelli (1992), entre outros, que identificaram na proficiência linguística avançada a razão para os melhores resultados no desempenho dos bilíngues. Entretanto, o problema principal dessa perspectiva reside na difícil

tarefa de estabelecer tais limites de proficiência, ou seja, de determinar onde termina um nível e começa outro.

Nesse contexto, Baker (2006) alerta para o cuidado que se necessita ter na tentativa de agrupar participantes bilíngues a partir de níveis de proficiência, já que é preciso identificar que habilidades estão sendo consideradas nessa classificação. Alguns questionamentos devem ser feitos, como, por exemplo, se as quatro habilidades linguísticas foram testadas e o que é considerado grau de fluência em cada língua, ou se o aspecto a ser mais levado em conta na classificação diz respeito ao uso ou à habilidade na língua. É por isso que Chin e Wigglesworth (2007) defendem que a *Threshold Hypothesis* não pode ser facilmente definida nem mesmo empiricamente testada.

Além disso, outra linha de argumentos que tem sido usada para contestar os pressupostos da *Threshold Hypothesis* e possui relevância particular para o estudo relatado neste artigo é apresentada por Yelland, Pollard e Mercuri (1993). Em sua pesquisa, os autores investigaram possíveis benefícios metalinguísticos resultantes do bilinguismo em um grupo de crianças com exposição limitada à L2. Os monolíngues e bilíngues da amostra foram subdivididos em dois grupos de acordo com a idade: educação infantil (em torno de 5 anos de idade) e 1ª série (6-7 anos de idade), totalizando 4 grupos experimentais. É importante ressaltar que os bilíngues testados por Yelland e colegas eram considerados 'iniciantes', pois eram expostos a apenas 1 hora de aula de italiano por semana, num programa oferecido pela escola. Os resultados da investigação indicaram que, apenas seis meses após o início da exposição ao italiano, as crianças apresentaram um nível mais alto de consciência da palavra (*word awareness*) do que seus pares monolíngues. Tal evidência, portanto, está em discordância com relação à hipótese de Cummins de que somente bilíngues proficientes teriam acesso aos benefícios metalinguísticos que resultam do bilinguismo.

Yelland e colegas (1983), entretanto, enfatizam que mesmo partindo do pressuposto de que o acesso antecipado às questões metalinguísticas não é determinado pela variável competência/ proficiência na L2, o nível de competência pode determinar e possivelmente aumentar os benefícios ou até mesmo a velocidade com que esses benefícios são adquiridos pelo falante.

## CONSCIÊNCIA E HABILIDADE METALINGÜÍSTICA

Entre os processos cognitivos mais citados nos estudos que defendem as vantagens do bilinguismo estão aqueles que envolvem questões metalingüísticas. Bialystok (2001a), entretanto, expressa cautela na análise desses resultados ao defender que apesar de alguns estudos terem concluído que as crianças bilíngües desenvolvem consciência metalingüística de uma forma diferenciada em relação aos monolíngües, não há clareza entre os autores na definição de consciência metalingüística, ou por que seu desenvolvimento é importante. Conforme a autora, é importante que se veja o conhecimento metalingüístico como algo maior do que o conhecimento das regras da gramática, já que esse saber vai além da língua. Ela afirma:

Metalingüística deve ser mais. Desde já, o conhecimento metalingüístico precisa minimamente incluir a estrutura abstrata da linguagem, que organiza grupos de regras lingüísticas[...] Isso incluiria percepções, tais como a ordem canônica das palavras ou os padrões morfológicos produtivos. O conhecimento desses princípios abstratos é diferente do conhecimento de uma língua particular e dá respaldo a um conceito diferente para descrevê-lo. (BIALYSTOK, 2001a, p. 123-124)

Nessa perspectiva, entende-se o conhecimento metalingüístico como uma representação explícita dos aspectos abstratos da estrutura lingüística. Essa representação se torna acessível através do conhecimento de uma língua em particular. Poderíamos assumir, então, que o conhecimento metalingüístico é a capacidade de abstrair, de ir além do que é de conhecimento geral.

Outros autores que abordam questões relacionadas à habilidade metalingüística parecem concordar que a capacidade de o indivíduo refletir sobre a estrutura da linguagem evidencia consciência metalingüística (BARRERA, 2000; CUMMINS, 1978). Em resumo, a consciência metalingüística é amplamente vista como a habilidade de analisar a língua de forma mais intensa, de se focar em diferentes níveis da estrutura lingüística, tais como palavras, fonemas e sintaxe para compreender as propriedades da língua (CHIN e WIGGLESWORTH, 2007).

A consciência metalingüística relacionada ao bilinguismo é uma área de estudo em constante crescimento, com um grande número de pesquisadores investigando diferentes aspectos, tais como: consciência de palavras,

consciência fonológica, consciência semântica, entre outras. Segundo Cummins (1978), os indivíduos bilíngues têm resultados melhores do que os monolíngues em atividades que demandam a capacidade de se distanciar da língua para refletir sobre ela, o que constitui numa habilidade metalinguística. Segundo essa perspectiva, a habilidade metalinguística é adquirida por meio do próprio uso concomitante de duas ou mais línguas.

Neste artigo, o foco a ser considerado quando nos referimos à consciência metalinguística diz respeito à atenção. E a atenção, aliada às representações mentais explícitas, produzem o fenômeno da consciência. Conforme Bialystok (2001a):

A consciência metalinguística implica que a atenção é focada ativamente no domínio do conhecimento que descreve as propriedades explícitas da linguagem. Definida dessa forma, a consciência metalinguística é um fenômeno momentâneo, algo alcançado num determinado momento porque a atenção foi focada em alguma representação mental. (BIALYSTOK, 2001a, p.126- 127)

A definição de consciência metalinguística foca o problema do processamento da linguagem na concepção de atenção. A atenção é essencial na distinção entre processo linguístico e metalinguístico. Isso porque a ideia de que o processo envolve atenção seletiva para informações diferentes e que o desempenho pode variar à medida que a atenção é redirecionada para outros caminhos nos ajuda a entender as diferenças observáveis entre atividades linguísticas como leitura e produção oral e resolução de problemas gramaticais.

A próxima seção discutirá o tópico gramatical analisado neste estudo, a saber, as construções passivas no português.

## **A AQUISIÇÃO DAS CONSTRUÇÕES PASSIVAS NO PORTUGUÊS**

As frases em português podem ser construídas na forma ativa e na passiva. Na forma ativa, o sujeito da ação é o agente da frase, ou seja, a ação é praticada pelo sujeito; na forma passiva, o sujeito é paciente, ou seja, ele recebe a ação (BECHARA, 1987). Cunha (2000, p.108), em seus estudos sobre a complexidade da passiva, afirma que na literatura linguística a oração ativa é identificada como a estrutura sintática básica, ou seja, o padrão neutro; enquanto

isso, a oração passiva é tratada como uma estrutura complexa, por assim dizer, o padrão marcado. Do ponto de vista sintático, pode-se afirmar que a passiva é uma construção complexa, porque exige uma reordenação dos constituintes da frase, desviando-se da estratégia comum de apresentação dessas partes: *Sujeito – Verbo – Objeto*. Somado a esse fato, o uso do particípio representa um esforço adicional na produção de uma sentença gramatical. Por outro lado, a oração ativa é considerada como a estrutura sintática mais simples, porque o papel de agente tende a ser considerado mais básico do que o do paciente (CUNHA, 2000).

Toda essa complexidade que envolve a transformação de uma oração ativa em passiva faz com que seu uso seja muito restrito e, conseqüentemente, exija estruturas mentais mais maduras para o seu aprendizado. Gabriel (2001), em sua tese, reforça essa suposição, ao afirmar que:

As pesquisas sobre aquisição e processamento de construções passivas têm evidenciado esta complexidade tanto lingüística quanto psicológica que envolvem a sua compreensão e produção. Talvez por isso, as construções passivas tenham despertado o interesse de tantos pesquisadores nas últimas décadas. (GABRIEL, 2001, p. 5)

Apesar de alguns estudos terem tentado explicar a ordem geral de aquisição da linguagem, essa não é ainda suficientemente conhecida. Parece, entretanto, haver um consenso de que as construções passivas tenham um desenvolvimento relativamente tardio dentro do processo de aquisição da linguagem, talvez, pela sua complexidade. Além disso, é importante ressaltar que as pesquisas foram realizadas, em sua maioria, com falantes do inglês (GABRIEL, 2001).

O estudo de Gabriel (2001) tornou-se um ponto de partida para a pesquisa relatada neste artigo. A pesquisadora conduziu sua investigação em dois contextos: crianças inglesas monolíngues, testadas em inglês, e crianças brasileiras monolíngues, testadas em português. Entre os principais objetivos estava o desejo de investigar não só em torno de que idade as crianças adquiriam e/ou construía as passivas, mas também, as semelhanças e diferenças no processo de aquisição da linguagem pelos falantes nativos das



duas línguas. Os participantes dos dois contextos estudados tinham entre 3 e 10 anos.

Os dados indicaram que a idade é um fator significativo no que diz respeito à redução gradativa no uso de ativas e crescimento no uso de passivas em ambas as línguas. Apesar disso, a proporção no uso das passivas difere muito entre as duas línguas:

[...] enquanto no estudo de produção em inglês 98% das respostas dos adultos à topicalização do não-agente foram passivas, no estudo de produção em português, apenas 55% das respostas do grupo de mesma idade foram passivas. (GABRIEL, 2001, p. 103)

Não obstante a porcentagem reduzida do uso das passivas pelos falantes adultos de português, a pesquisa mostrou que em todas as faixas etárias do estudo conduzido com falantes de português, a proporção de uso das passivas foi menor do que no estudo com falantes ingleses. Por exemplo, enquanto 90% das crianças inglesas de 9 e 10 anos produziram ao menos uma passiva durante a testagem, apenas 59,1% das crianças brasileiras de mesma faixa-etária produziram ao menos uma passiva. Os estudos evidenciaram que passivas são produzidas por falantes de inglês britânico em idades mais precoces do que são produzidas por falantes de português brasileiro.

Falantes nativos de inglês britânico parecem levar vantagem na produção de passivas. Eles produzem passivas mais cedo e em maior quantidade do que falantes de português brasileiro. Por outro lado, dada a maior flexibilidade na ordem das palavras e a possibilidade de omitir o sujeito sintático, falantes nativos de português brasileiro contam com uma gama de construções que, assim como a passiva, permitem que o não-agente seja topicalizado. (GABRIEL, 2001, p.125)

Finalmente, relacionando o estudo citado acima com a pesquisa aqui relatada, poderíamos dizer que a aquisição das estruturas passivas, sobretudo levando em conta sua complexidade e aquisição relativamente tardia, se presta muito bem para o propósito de investigar diferenças cognitivas (na aquisição das estruturas) entre bilíngues e monolíngues.

## **O ESTUDO**

### **OBJETIVOS**

O estudo relatado neste artigo teve como objetivo geral investigar se benefícios linguísticos e metalinguísticos normalmente atestados para bilíngues de proficiência avançada nas duas línguas seriam também identificados em um grupo de crianças brasileiras, falantes nativos de português, que está sendo exposto a um total de 10h semanais de contato com a língua inglesa em ambiente escolar.

Mais especificamente, visou-se comparar a capacidade de produção de orações passivas em português, língua materna de todos os participantes, entre os grupos monolíngues e bilíngues, a fim de verificar possíveis diferenças em termos de consciência metalinguística na produção de passivas, considerando o grupo linguístico ao qual as crianças pertencem.

A relevância da proposta se justifica pelo fato de que os benefícios atestados nas pesquisas normalmente se referem a crianças que vivem em contexto familiar bilíngue e/ou pertencentes a grupos sociais bilíngues, apresentando, como alguns pesquisadores afirmam, proficiência avançada nas duas línguas.

### **HIPÓTESES**

Como hipóteses do estudo, esperava-se, em primeiro lugar, que as orações passivas seriam utilizadas mais precocemente e com mais facilidade (maior frequência e maiores índices de acerto) pelas crianças em contexto de educação bilíngue, em comparação com o grupo monolíngue de mesma faixa etária, revelando habilidade metalinguística diferenciada e um maior controle cognitivo dos processos linguísticos.

Além disso, esperava-se também que as crianças de ambos os contextos demonstrassem dificuldades na produção de passivas, verificadas através de baixos escores de acertos, dado que a literatura comprova que passivas são

construções complexas, que exigem reordenação na estruturação das partes das sentenças.

## PARTICIPANTES

A amostra foi formada por um grupo de 112 crianças brasileiras, 64 estudantes de currículo bilíngue português-inglês (29 meninos e 35 meninas), e 48 estudantes de currículo monolíngue português (25 meninos e 23 meninas), divididos em três faixas etárias (8, 9 e 10 anos de idade). A pesquisa foi realizada com alunos de 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries do ensino fundamental de uma Instituição de Ensino Particular da cidade de Novo Hamburgo/RS, que oferece em cada uma de suas unidades duas modalidades diferentes de currículo: bilíngue português-inglês (denominados Contexto Bilíngue) e regular na língua portuguesa (denominados Contexto Monolíngue). Ambas as unidades da escola nas quais foi realizada a coleta de dados seguem o calendário brasileiro, ou seja, iniciam as aulas no final de fevereiro e terminam as aulas em dezembro.

O quadro abaixo apresenta dados dos dois grupos experimentais.

Quadro 1- dados dos dois grupos experimentais

Faixa etária	Contexto monolíngue	Contexto bilíngue
8 anos ( <i>n</i> = 40)	9 meninos e 6 meninas ( <i>n</i> = 15)	14 meninos e 11 meninas ( <i>n</i> =25)
9 anos ( <i>n</i> =43)	10 meninos e 11 meninas ( <i>n</i> =21)	6 meninos e 16 meninas( <i>n</i> =22)
10 anos ( <i>n</i> =29)	6 meninos e 6 meninas( <i>n</i> =12)	9 meninos e 8 meninas( <i>n</i> =17)
Total ( <i>n</i> =112)	25 meninos e 23 meninas( <i>n</i> =48)	29 meninos e 35 meninas( <i>n</i> =64)

## **A TAREFA**

Nesta pesquisa, foi analisado o desempenho dos participantes numa tarefa envolvendo a produção de construções ativas e passivas em português, através de um instrumento utilizado por Gabriel (2001). O instrumento foi uma versão editada de um vídeo contendo 15 cenas, nas quais vários personagens animais e humanos realizam nove ações simples (um evento) e seis complexas (2 eventos). Em todas as cenas, três personagens aparecem na tela, apesar de o terceiro tomar parte do evento apenas nas cenas complexas. Todas as cenas são altamente transitivas (agente – ação – paciente) e mais prototípicas (isto é, apresentam um verbo de ação, em oposição a cenas menos prototípicas, que contêm verbos de estado e experienciais).

## **PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS**

Cada criança foi testada individualmente em uma sala reservada da escola. Cada sessão durava em torno de 15 minutos, divididos em 30 etapas de testagem (15 cenas). Os participantes foram recebidos na sala e convidados a sentarem em frente à tela de um *laptop*, próximos ao investigador. A seguir, foi explicado ao participante que ele jogaria uma espécie de jogo, no qual o investigador mostraria cenas e ele deveria apenas descrever o que as personagens estavam fazendo ou o que estava acontecendo às personagens. As frases produzidas pelas crianças foram gravadas e transcritas.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **RESULTADOS GERAIS**

Primeiramente, foi computado o total de passivas produzidas bem como o percentual de crianças de cada uma das faixas etárias que produziu ao menos uma frase em voz passiva. As passivas cheias (quando o agente da passiva se

faz presente na estrutura) ou truncadas (quando o agente da passiva não é produzido) foram codificadas como um (1) e as outras produções como zero (0).

As Tabelas 2 e 3 apresentam o percentual de participantes do contexto monolíngue e do contexto bilíngue, respectivamente, que produziram ao menos uma passiva durante a sessão de coleta de dados. A primeira coluna traz o grupo etário em que os participantes foram reunidos, bem como o número de crianças testadas em cada grupo. As outras três colunas fornecem o percentual de crianças que produziu qualquer passiva, os que produziram ao menos uma passiva truncada e o percentual de crianças que produziu ao menos uma passiva cheia.

Quadro 2 – produção de passivas pelos participantes do contexto monolíngüe por faixa etária

Faixa Etária (idade)	Tipo de passiva produzida		
	Número de crianças que produziram qualquer passiva	Número de crianças que produziram passivas truncadas	Número de crianças que produziram passivas cheias
8 anos ( <i>n</i> =15)	6 (40%)	6 (40%)	0 (0%)
9 anos ( <i>n</i> =21)	12 (57,14%)	12 (57,14%)	4 (19,04%)
10 anos ( <i>n</i> =12)	6 (50%)	6 (50%)	4 (33,33%)
<b>Total (<i>n</i>=48)</b>	<b>24 (50%)</b>	<b>24 (50%)</b>	<b>8 (16,66%)</b>

Quadro 3 - produção de passivas pelos participantes do contexto bilíngüe por faixa etária

Faixa Etária (idade)	Tipo de passiva produzida		
	Número de crianças que produziram qualquer passiva	Número de crianças que produziram passivas truncadas	Número de crianças que produziram passivas cheias
8 anos (n= 25)	22 (88%)	20 (80%)	11 (44%)
9 anos (n=22)	22 (100%)	20 (90,90%)	11 (50%)
10 anos (n=17)	15 (88,24%)	15 (88,24%)	7 (41,18%)
<b>Total (n= 64)</b>	<b>56 (87,50%)</b>	<b>54 (84,38%)</b>	<b>29 (45,31%)</b>

Como é possível verificar através dos resultados acima, enquanto 50% do total de crianças de contexto monolíngüe produziram ao menos uma estrutura na voz passiva, no grupo de crianças do contexto bilíngüe, 87,5% das crianças produziram alguma oração passiva. Outro dado relevante é que os alunos de 9 anos tiveram melhor desempenho na produção das passivas do que os alunos de 10 anos em ambos os grupos.

É interessante observar que se compararmos os dados dos monolíngües desta pesquisa com os monolíngües brasileiros da pesquisa de Gabriel, mesmo pertencendo a contextos muito distintos, a porcentagem de crianças entre 7 e 10 anos que produziu ao menos uma passiva é muito semelhante (no estudo de Gabriel, a média ficou em torno de 62%), embora a amostra de monolíngües testados nesta pesquisa tenha sido bem menor que a amostra do estudo citado.

A **Quadro 3** apresenta os dados de porcentagem de alunos do Grupo Bilíngüe. Conforme observado anteriormente, a grande maioria das crianças do contexto bilíngüe das três faixas etárias do estudo formulou frases na voz passiva. Observou-se, ainda que os participantes desse grupo pareciam entender melhor a explicação dada no início da tarefa. “Tu vais me dizer apenas o que tu estás vendo, ou seja, o que um personagem está fazendo e o que está acontecendo para o outro personagem”. Essa era a fala inicial da pesquisadora. Ao iniciar a apresentação das cenas, a pesquisadora dizia: “*me fala sobre o \_\_\_\_\_*”. Caso comessem a descrever a cena, a pesquisadora refazia a

pergunta: “O que o \_\_\_\_\_ (nome do animal) estava fazendo? O que estava acontecendo para o \_\_\_\_\_ (nome do animal)?”. Na maioria das vezes, refaziam sua frase, utilizando uma estrutura passiva. A reformulação da pergunta foi feita sempre que houve dúvida se a criança não tinha entendido a pergunta, ou se não sabia construir uma estrutura passiva. Essa re-elaboração da pergunta permitiu claramente verificar quem conseguia e quem não conseguia construir frases passivas.

As porcentagens diferem ainda mais entre os dois grupos testados se analisarmos o número total de passivas truncadas e passivas cheias produzidas por cada grupo etário a cada cena. Cada criança tinha 15 oportunidades de construção passiva durante a testagem (15 cenas) e essa quantidade foi multiplicada pelo número de participantes em cada grupo etário, ou seja, 15 x número de crianças do grupo.

Quadro 4– total de passivas cheias e truncadas produzidas  
Pelos monolíngues por faixa etária

Faixa Etária (idade)	Passivas cheias	Passivas Truncadas	Total de passivas produzidas	Oportunidade s de construção passiva por grupo (100%)
8 anos (n=15)	0	52	52 (23,11%)	225
9 anos (n=21)	5	61	66 (20,95%)	315
10 anos (n=12)	7	14	21 (11,66%)	180
Total (n=48)	12	127	139 (19,30%)	720

O quadro 4 mostra o total de passivas cheias e truncadas produzidas pelos monolíngues. Os participantes de 8 anos produziram um total de 52 passivas, sendo que, em nenhuma delas, houve a produção do agente da passiva. No grupo de 9 anos, foram produzidas 66 frases na voz passiva, sendo que, em apenas 5 delas o agente da passiva estava presente. No grupo de 10 anos, 21 frases na voz passiva foram construídas, sendo apenas 7 delas utilizando o agente da passiva.

Os dados mostram um número muito reduzido de passivas totais produzidas pelas crianças do grupo monolíngue. Em dados percentuais, podemos dizer que, levando em conta o total de passivas que poderiam ser produzidas por cada grupo, os participantes de 8 anos produziram 23,11% , os participantes de 9 anos produziram 20,95% e o grupo de 10 anos produziu 11,66% .

Quadro 5 – total de passivas cheias e truncadas  
Produzidas pelos bilíngües por faixa etária

Faixa Etária (idade)	Passivas cheias	Passivas Truncadas	Total de passivas produzidas	Oportunidade s de construção passiva por grupo (100%)
8 anos (n=25)	70	115	185 (49,33%)	375
9 anos (n=22)	60	164	224 (67,87%)	330
10 anos (n=17)	25	133	158 (61,96%)	255
Total (n= 64)	155	412	567 (59,06%)	960

O quadro 5 mostra o total de passivas produzidas pelo grupo bilíngue. Em dados percentuais, podemos dizer que os participantes do grupo bilíngue de 8 anos produziram mais que o dobro de passivas do grupo monolíngue de mesma faixa etária (49,33% em comparação com 23,11%), os participantes bilíngues de 9 anos produziram mais que o triplo da porcentagem dos monolíngues de 9 anos (67,87% em comparação com 20,95), e o grupo de 10 anos bilíngue produziu quase três vezes o número de estruturas passivas que o grupo monolíngue de mesma faixa etária (59,06% em comparação com 19,30%).

Ao utilizarem a voz passiva, observou-se também que as crianças optavam por omitir o agente da passiva, provavelmente pelo fato de o mesmo parecer estar subentendido. Esses resultados estão em concordância com alguns estudos anteriores (BEILIN, 1975; BORER e WEXLER, 1987; HORGAN, 1977; SUDHALTER e BRAINE, 1985; apud GABRIEL, 2001), que ressaltam que as crianças omitem o agente da passiva com frequência, produzindo as chamadas passivas truncadas. Entretanto, esses dados não parecem significar falta de



conhecimento para a formulação do agente da passiva, uma vez que, em algumas cenas com três personagens, as crianças que até então só tinham produzido passivas truncadas, utilizaram o agente da passiva para “desfazer a ambiguidade quanto aos agentes e pacientes” (GABRIEL, 2001, p.98), como mostram os exemplos a seguir (participantes identificados de acordo com o contexto a que pertencem: A= contexto bilíngue, B= contexto monolíngue, as séries em que estudam: 2= 2ª série, 3= 3ª série, 4= 4ª série; e o número de entrada dentro de seu grupo etário: 1,2,3,4...).

(1) *Me fala sobre o elefante* (cena 8)- Investigador

*Foi abraçado pelo gorila e pelo tigre.. – A 3.2*

(2) *Me fala sobre o burro.* (cena 10)- investigador

*Tava sendo empurrado pelo boi.- A 3.14*

[...] Portanto, o uso do agente da passiva está estreitamente relacionado ao seu papel funcional (ou seja, identificação do agente), independente da sua complexidade gramatical ou do esforço adicional que representa a explicitação do agente em um caso oblíquo. (GABRIEL, 2001, p.80)

Outro dado interessante evidenciado nos dados coletados foi uma forma diferenciada, produzida em grande quantidade pelas crianças, para falar do não agente. Os exemplos abaixo ilustram essa evidência.

(3) *A cobra picou o cavalo. O cavalo ficou picado.. – A 3.9*

(4) *O leão deu uma cabeçada no urso. (o urso) levou uma cabeçada do leão. - A 4.5*

(5) *O cavalo deu uma mordida no bode. O bode ganhou uma mordida. - A 3.3*

(6) *O gambá fez carinho no porco. O porco ganhou carinho. - A 3.7*

(7) *A girafa tá levando uns socos. – B 2.1*

É interessante notar que as estruturas apresentadas acima não são consideradas pela gramática tradicional como passivas, pois nem os verbos auxiliares *ser* e *estar* nem o particípio encontram-se presentes. Entretanto, são produções da linguagem oral que, como tantas outras, corrompem o formal e nos permitem pensar em uma nova estrutura dentro da nossa própria Língua Portuguesa. Poderíamos pensar nessas estruturas como um novo padrão de frases na voz passiva, ou até mesmo “pré-passivas”, visto que houve reordenação dos constituintes da frase (o não-agente no papel de sujeito), o

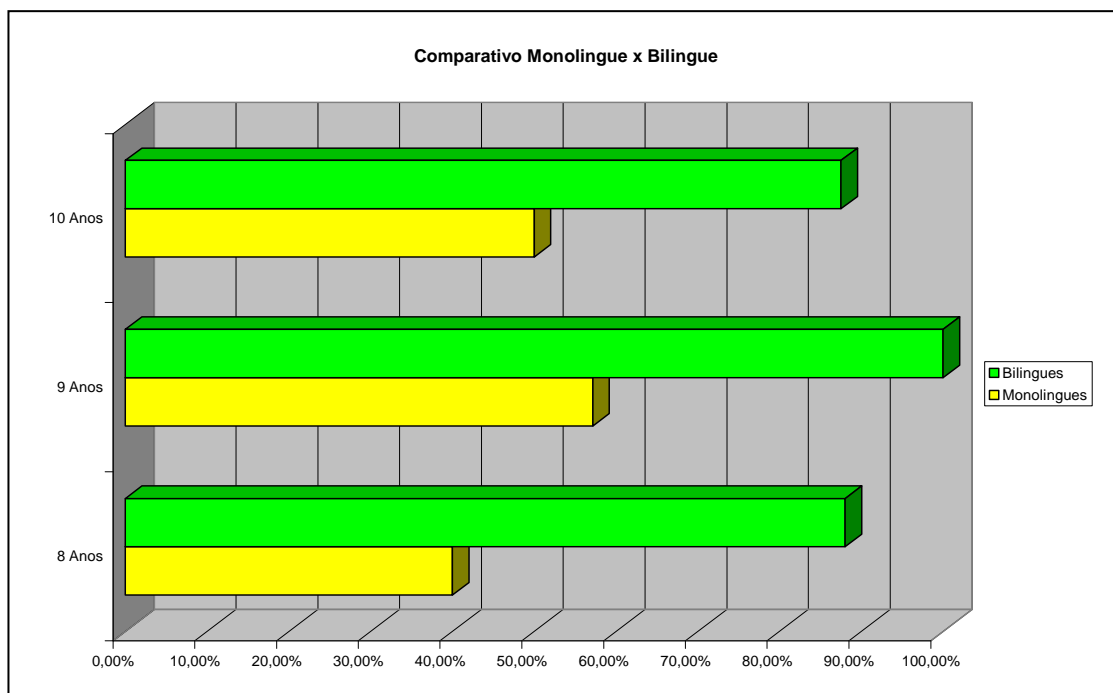
verbo utilizado dá a ideia de que a ação foi sofrida pelo não agente (ganhou uma mordida, levou uma cabeçada,...) e, além disso, a maioria das crianças que formulou frases como essas também produziu algumas estruturas na voz passiva. Essas parecem ser, portanto, estruturas utilizadas pelos participantes quando, na transformação do verbo para o particípio (como por exemplo, *o porco foi acariciado pelo macaco*), o verbo a ser transformado não lhes parece completamente aceitável ou talvez nunca tenha sido utilizado por eles anteriormente.

Nesse contexto, uma informação importante sobre os resultados das crianças de 10 anos do Grupo Bilíngue é que os participantes dessa faixa-etária foram os que construíram o maior número de estruturas como: *levou um soco, levou um empurrão, levou um beijo, ganhou...*, comentadas na seção 3.1. Se tal estrutura for considerada passiva, conforme sugerido na seção 3.1, os participantes de 10 anos do Grupo Bilíngue teriam formulado quase a mesma porcentagem de passivas que as crianças de 9 anos.

### **Comparação entre monolíngues e bilíngues**

Ao comparar os dados dos participantes do grupo monolíngue e do grupo bilíngue verificou-se que, quando solicitados a falar sobre o agente nas cenas apresentadas, praticamente 100% dos participantes produziram orações na voz ativa. Esse dado corrobora os resultados de Gabriel (2001), que sugerem que “essa construção está disponível e é facilmente acessável num estágio relativamente precoce da aquisição da sintaxe” (GABRIEL, 2001, p.171).

Em relação às produções passivas dos dois grupos, entretanto, as respostas das crianças de contexto monolíngue diferiram das crianças de contexto bilíngue, como mostra a Figura 1.



crianças do grupo monolíngue costumavam descrever a cena que aparecia na gravura, opinar a respeito dos sentimentos dos personagens, fazer suposições sobre o que havia acontecido ou o que iria acontecer, etc. Pareciam não terem compreendido as perguntas, ou talvez, estarem mais preocupados em analisar a cena como um todo, ou a história por detrás da cena, do que focarem-se nas ações dos personagens.

Além disso, o tipo de resposta fornecida pelos participantes dos dois contextos, quando solicitados a falar do não agente, sugere níveis de atenção seletiva e de consciência linguística bem desenvolvida para o grupo do contexto bilíngue.

Outro aspecto que merece destaque relaciona-se com a quantidade de estruturas passivas produzidas pelos participantes do contexto bilíngue, em especial pelas crianças de 8 e 9 anos, que parece indicar um grau de precocidade na produção das passivas, em comparação com os dados dos monolíngues deste estudo e com os monolíngues do estudo de Gabriel.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos anteriores revelam que crianças bilíngues parecem desenvolver habilidade metalinguística diferenciada e maior controle cognitivo de processos linguísticos, como atenção seletiva, em comparação com monolíngues de mesma faixa etária. Nesse contexto, surgiu a pesquisa relatada no presente artigo, que teve como objetivo investigar se um grupo de crianças brasileiras, que estão inseridas num contexto de escolarização bilíngue e são expostas a um total de apenas 10h semanais de contato com a língua inglesa em ambiente escolar, também demonstrariam diferenças em termos de consciência linguística e metalinguística em comparação com crianças monolíngues. Para tanto, comparou-se a capacidade de produção de orações passivas em português entre os grupos monolíngues e bilíngues a partir de um teste de produção de passivas envolvendo gravuras.

Entre as hipóteses que norteavam este estudo, a primeira sustentava que as passivas seriam utilizadas com mais facilidade pelas crianças em contexto de educação bilíngue, revelando habilidade metalinguística diferenciada e maior controle cognitivo dos processos linguísticos. Os dados confirmaram essa hipótese, mostrando que as crianças em contexto de educação bilíngue de fato produziram as estruturas passivas com maior facilidade e rapidez do que as crianças de contexto monolíngue, visto que, enquanto no grupo de oito anos monolíngue o percentual de participantes que produziu pelo menos uma passiva foi de 40%, no grupo bilíngue o percentual foi de 88%. No grupo de nove anos monolíngue, a produção de passivas pelos participantes foi de 57,14%, enquanto no grupo de mesma faixa etária bilíngue a quantidade de participantes que produziram passivas foi de 100%. No grupo de 10 anos monolíngue, a porcentagem de crianças que produziu ao menos uma passiva foi de 50%, ao passo que no grupo bilíngue de 10 anos, 87,5% dos participantes produziram estruturas na voz passiva.

Os resultados parecem confirmar a segunda hipótese levantada neste trabalho: a de que as passivas são construções complexas, que exigem uma reordenação na estruturação das frases, e como consequência, representam um desafio para os jovens falantes. Assim, as frases na voz passivas são adquiridas e produzidas mais tarde pelas crianças. Essa dificuldade imposta pelas passivas

foi comprovada no estudo de Gabriel (2001) e sustentada pelos dados produzidos pelos monolíngues desta pesquisa, visto que poucas crianças entre 8 e 10 anos produziram estruturas passivas para descrever o não-agente de uma cena. Assim, os resultados aqui relatados parecem reforçar a ideia de que lidar com dois códigos linguísticos, mesmo que a aprendizagem da segunda língua tenha ocorrido em um contexto formal de ensino, permite um desempenho precoce da habilidade linguística, ou seja, evidenciam que o bilinguismo pode trazer vantagens metalinguísticas (CROMDAL, 1999).

Outra hipótese levantada e sustentada pelos dados obtidos evidencia que a construção precoce de estruturas passivas, bem como a consciência metalinguística mais desenvolvida, atestados para crianças bilíngues de proficiência avançada em estudos anteriores, também parecem ocorrer no caso de crianças com contato limitado na segunda língua, como os participantes deste estudo. Tal afirmação resulta do fato de que o grupo pertencente ao contexto bilíngue, ao contrário do grupo dos monolíngues participantes desta pesquisa, produziu uma quantidade muito significativa de estruturas na voz passiva. Esses dados também corroboram a ideia de que a consciência metalinguística e a atenção seletiva, que são habilidades comprovadamente mais desenvolvidas nos sujeitos provenientes de famílias e/ou comunidades bilíngues, também se aplicam às crianças que estão utilizando dois códigos linguísticos para construir seu conhecimento, ou seja, crianças em contexto de escolarização bilíngue. O presente estudo está em concordância com os resultados obtidos por vários pesquisadores (CROMDAL, 1999, BIALYSTOK et al., 2004, MACKEY e KING, 2007, MARTIN-RHEE e BIALYSTOK, 2008, entre outros) que afirmam que o uso diário de duas ou mais línguas trazem benefícios para o falante e levam ao desenvolvimento precoce de certos processos cognitivos. Da mesma forma, reforçam os dados de Yelland e colegas (1993) que afirmam que crianças com limitada exposição à segunda língua também se beneficiam do desenvolvimento da consciência metalinguística.

Em síntese, no que se refere a uma possível antecipação das habilidades cognitivas, linguísticas e metalinguísticas atribuídas aos bilíngues, os dados desta pesquisa sustentam que tais benefícios parecem auxiliar também, na antecipação da produção das estruturas na voz passivas em português.

Entre as limitações deste trabalho, inclui-se a necessidade de novos estudos dentro do contexto de educação bilíngue, para que possamos comparar com os resultados obtidos nesta pesquisa. Além disso, sugere-se também comparar o resultado dos participantes bilíngues de nove anos, com participantes monolíngues de mais de 10 anos para verificar em qual idade o grupo de monolíngues produziria a mesma porcentagem de passivas que o grupo bilíngue de nove anos deste estudo, no qual, 100% dos participantes produziram ao menos uma frase na voz passiva.

Finalmente, esperamos que os resultados evidenciados possam contribuir com futuras pesquisas e estimular novos estudos sobre os benefícios do bilinguismo e da educação bilíngue, tanto no que se refere às áreas da psico e neurolinguística, quanto àquelas que envolvem os contextos educacionais bilíngues.

## **DIFFERENTIATED LINGUISTIC AND METALINGUISTIC SKILLS IN A BILINGUAL LEARNING CURRICULUM**

### **ABSTRACT**

The present paper adds to the bilingualism research by presenting data from an investigation involving Brazilian children who have learned English at a bilingual school, from the age of six onwards. The main goal was to investigate whether the linguistic and metalinguistic benefits normally attested for bilinguals with advanced proficiency would also be identified in a group of children that is only exposed to a second language in a formal context, for a total of 10 hours a week. In order to do that, we compared the production of passive sentences in Portuguese between the bilingual children and a group of monolingual speakers of Portuguese using a production task, in which children were required to create sentences by looking at pictures. Results indicate that the bilingual children produced a larger number of passive structures than the monolingual children, thus revealing differentiated metalinguistic skills as well as more cognitive control of linguistic processes. These data also corroborate the view that metalinguistic awareness and selective attention, which are skills normally more developed in

individuals from bilingual families/ communities also apply to the children that use two linguistic codes to build knowledge, that is, children studying in bilingual curricula.

**Keywords:** Bilingualism. Linguistic and metalinguistic skills. Passive sentences, selective attention, cognitive control, bilingual curriculum.

## NOTAS

- <sup>1</sup> Mestranda PPGLetras/UFRGS.
- <sup>2</sup> Dr<sup>a</sup>. Professora Adjunto do PPGLetras/UFRGS
- <sup>3</sup> Neste artigo, os termos 'segunda língua' (L2) e 'língua estrangeira' (LE) serão usados como sinônimos.

## REFERÊNCIAS

- BAKER, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 4th ed. Multilingual Matters, 2006.
- BARRERA, Sylvia D.; MALUF, Maria Regina. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do Ensino Fundamental. *Psicologia: reflexão e crítica*, 2003, 16(3), p. 491-502.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa - Curso de 1º e 2º graus*. 31. ed. Companhia Editora Nacional, 1987.
- BEN-ZEEV, S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, v.48, p.1009-1018, 1977.
- BIALYSTOK, Ellen. Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, v. 57, p. 498-510, 1986.
- BIALYSTOK, Ellen. *Bilingualism in development: language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2001a.
- BIALYSTOK, Ellen. Metalinguistic aspects of bilingual processing. *Annual Review of Applied Linguistics*, v.21, p. 169-181, 2001b.

BIALYSTOK, Ellen; MARTIN, Michelle; VISWANATHAN, Mythili. Bilingualism across the lifespan: the rise and fall of inhibitory control. *International Journal of Bilingualism*, v. 9, n. 1, p. 103-119, 2005.

BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus. I. M.; RYAN, Jennifer. Executive control in a modified anti-saccade task: Effects of aging and bilingualism. *Journal of Experimental Psychology: learning, memory, and cognition*, v. 32, p.1341–1354, 2006.

CARLSON, Stephanie M.; MELTZOFF, Andrew N. Bilingual experience and executive functioning in young children. *Developmental Science*, v. 11, n.2, p. 282–298, 2008.

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

CROMDAL, Jakob. Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals. *Applied Psycholinguistics*, v.20, p.1-20, 1999.

CUMMINS, Jim. The influence of bilingualism on cognitive growth: a synthesis of research findings and explanatory hypotheses. *Working Papers on Bilingualism*, v.9, p.1-43, 1976.

CUMMINS, Jim. Metalinguistic development of children in bilingual education programs: data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In: PARADIS, Michel. (Ed.) *Aspects of bilingualism*. Columbia: Hornbeam Press, 1978. p. 127-138.

CUNHA, Maria A. F. da. A complexidade da passiva e as implicações pedagógicas do seu uso. *Linguagem & Ensino*, v. 3, n. 1, p. 107-116, 2000.

DAWE, L. *Bilingualism and mathematical reasoning in English as a second language*. Educational Studies in Mathematics, v.14, p.325-353, 1983.

GABRIEL, Rosângela. *A aquisição das construções passivas em português e inglês: um estudo translinguístico*. 2001. Tese (Doutorado em Letras -Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2001.

GALAMBOS, S.J.; HAKUTA, Kenji. Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children. *Applied Psycholinguistic*, v.9, n.2, p. 141-162, 1988.

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

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



KING, Kendall; MACKEY, Alison. *The bilingual edge*. United States: Harper Collins, 2007.

MARTIN-RHEE, Michelle M.; BIALYSTOK, Ellen. The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: language and cognition*, v. 11, n. 1, p. 81–93, 2008.

ROMANELLI, B. M.B. *Desempenho na escrita do português de crianças bilíngues cuja língua materna é o francês*. Dissertação de Mestrado – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. 237 p.

ZIMMER, Márcia; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística. *ReVEL*. Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. [www.revel.inf.br].

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