

Bilingüismo e sua relação com a consciência metalingüística de crianças¹

Johanna Dagort Billig¹ e Patrícia Piantá Frederes¹

¹Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

johannabillig@yahoo.com, patriciapianta@hotmail.com

Resumo. *O presente trabalho se insere na área de estudos que pesquisam o desenvolvimento lingüístico-cognitivo de indivíduos bilíngües e teve por meta investigar a relação entre bilingüismo e consciência metalingüística. Dois tipos de tarefas foram utilizados para verificar a consciência metalingüística dos participantes: teste de arbitrariedade da língua e teste de substituição de símbolos, construídos a partir de Ben-Zeev (1977), Eviatar & Ibrahim (2000) e Piaget (1929). Para investigar a relação entre bilingüismo e consciência metalingüística, dois grupos de crianças entre sete e oito anos foram comparados: monolíngües (n=11) e bilíngües (n=10). Como as tarefas empregadas no experimento exigem grande controle de atenção seletiva, a hipótese era de que os bilíngües apresentariam melhor desempenho em comparação com os monolíngües em ambos os testes, conforme apontado em estudos anteriores (Bialystok, 1986, 2001, 2006, 2008). Entretanto, os resultados obtidos não confirmaram essa expectativa e o presente estudo traz como maior contribuição uma reflexão sobre a dificuldade de selecionar a amostra de bilíngües e a importância de um cuidado metodológico nesse tipo de pesquisa.*

Abstract. *The present study investigated the relationship between bilingualism and metalinguistic awareness. Two types of tasks were used to examine the metalinguistic awareness of the participants: a test of language arbitrariness and a symbol substitution task. In order to investigate this relationship, two groups of children between seven and eight years old were selected: monolinguals (n=11) and bilinguals (n=10). The results did not indicate an advantage for the bilingual group. The main contribution of the present study is a discussion about the difficulties of selecting a sample of bilinguals and the importance of a controlled research.*

Palavras-chave: bilingüismo; consciência metalingüística; teste de arbitrariedade; teste de substituição de símbolos.

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

Introdução

O presente estudo teve como objetivo verificar o desempenho de crianças monolíngües e bilíngües em dois tipos de testes de consciência metalingüística: teste de arbitrariedade da língua e teste de substituição de símbolos. Nossa hipótese era a de que as crianças bilíngües teriam um melhor desempenho nos testes aplicados, por dois motivos. O primeiro motivo seria o fato de que sua experiência com duas línguas faria com que essas crianças tivessem uma maior consciência do convencionalismo das palavras e da arbitrariedade da língua. O segundo motivo seria o fato de que a experiência bilíngüe promoveria uma constante prática de funções inibitórias e um maior controle de atenção. Por isso, as crianças bilíngües teriam um melhor desempenho (se comparadas com crianças monolíngües) nas tarefas que exigissem um maior controle de atenção.

1. Referencial teórico

Depois de uma série de estudos mostrando desvantagens do bilingüismo, o primeiro estudo que apontou benefícios para os bilíngües foi publicado por Elizabeth Peal e Wallace Lambert, em 1962. Segundo Diaz (1983), essa investigação é um marco na pesquisa sobre bilingüismo. Nesse estudo, as crianças bilíngües 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. O estudo também é reconhecido pelas importantes questões metodológicas que levantou. Peal & Lambert (1962) atribuíram os resultados negativos dos bilíngües nos estudos anteriores à falha dos pesquisadores em diferenciar 'pseudo-bilíngües' e 'bilíngües verdadeiros'. Os mesmos pesquisadores acreditavam que o pseudo-bilíngüismo poderia trazer desvantagens, mas que o bilingüismo verdadeiro poderia ser uma grande vantagem no desenvolvimento cognitivo.

Juntamente com as pesquisas de Peal & Lambert (1962), as afirmações de Leopold (1949) e Vygotsky (1962) suscitaram inúmeros estudos na área. Segundo os autores, o fato de as crianças bilíngües aprenderem desde cedo a separar o som da palavra do seu referente pode trazer benefícios cognitivos para as crianças.

Ianco-Worrall (1972) testou as observações de Leopold (1949) com um grupo de crianças monolíngües e um grupo de crianças bilíngües criadas no modelo 'uma pessoa-uma língua'. No primeiro experimento, as crianças participaram de um teste de preferência semântica-fonética. Nesse teste, as crianças eram solicitadas a responder perguntas do tipo: *Que palavra é mais parecida com chapéu, anel ou boné? A capacidade de comparar as palavras em termos semânticos é considerada mais avançada. Nesse teste, 54% das crianças bilíngües compararam as palavras em termos semânticos, enquanto apenas uma criança do grupo monolíngüe fez a comparação nesses mesmos termos. Em um segundo experimento, Ianco-Worrall (1972) perguntou a grupos de crianças monolíngües e bilíngües se o nome das coisas poderia ser mudado. De acordo com o pesquisador, somente o grupo bilíngüe disse que o nome das coisas poderia ser mudado.*

Ben-Zeev (1977) testou um grupo de bilíngües (hebreu-inglês) nos Estados Unidos e em Israel em comparação com um grupo de monolíngües (inglês) nos Estados Unidos e um grupo de monolíngües (hebreu) em Israel. As crianças tinham em média sete anos de idade. Um dos testes utilizados foi o de substituição de símbolos, que foi

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

dividido em duas partes. Na primeira parte, as crianças tinham que reconhecer que uma palavra não está ligada de forma imanente com seu referente. Na segunda parte do teste, as crianças eram solicitadas a substituir uma palavra na frase por outra que violaria as regras da gramática da língua na qual as crianças estavam sendo testadas. A pesquisadora esperava encontrar resultados positivos para as crianças bilíngües na primeira parte do teste, pois as mesmas não teriam a ilusão de que a palavra estava ligada de forma imanente ao seu referente. A pesquisadora também esperava uma vantagem dos bilíngües na segunda parte, pois a experiência de ser bilíngüe faria com que as crianças se sentissem mais livres para abandonar as regras de uma língua quando necessário. Ambas as hipóteses da pesquisadora se confirmaram. De acordo com Ben-Zeev (1977), ao possuir dois significantes para a maioria dos referentes, a criança bilíngüe aprende logo que a relação entre uma idéia sua forma de expressão é problemática.

Cummins (1978) realizou quatro testes metalingüísticos com bilíngües e monolíngües e diferenças de desempenho entre os grupos só apareceram em apenas alguns testes. Em um teste, as crianças tinham que responder perguntas do tipo: *Se todas as girafas do mundo desaparecessem, a palavra 'girafa' continuaria existindo?* e nesse caso, os bilíngües mostraram vantagens. Em outra tarefa, as crianças tinham que responder perguntas do tipo: *A palavra livro é feita de papel?* Nessa tarefa, entretanto, não houve diferenças entre bilíngües e monolíngües.

Outro estudo importante é o de Edwards & Christophersen (1988), que verificaram os efeitos do letramento e do bilingüismo através de diferentes tarefas metalingüísticas. Na tarefa em que as crianças eram solicitadas a identificar o número de palavras na sentença, os níveis de letramento foram associados a altos níveis de desempenho. Na tarefa relacionada com a arbitrariedade dos referentes, por outro lado, os altos níveis de desempenho foram relacionados ao nível de bilingüismo.

Na mesma linha, pode-se citar o trabalho de Ricciardelli (1992), que testou crianças monolíngües (inglês) e crianças bilíngües (italiano-inglês) do primeiro ano. Dentre os testes, foram realizados cinco testes metalingüísticos. Os resultados mostraram uma vantagem bilíngüe no teste de consciência sintática e em um teste de consciência da palavra.

Finalmente, Galambos & Goldin-Meadow (1990) também testaram crianças monolíngües e bilíngües em diferentes tarefas de consciência sintática. Nessas tarefas, as crianças tinham que notar os erros das sentenças, corrigi-los e explicar por que os mesmos eram erros. De acordo com os pesquisadores, um maior nível de consciência metalingüística é exigido na tarefa de explicar os erros. Nas tarefas de notar e corrigir os erros, os bilíngües se saíram melhor que os monolíngües. No entanto, na tarefa de explicar por que aqueles eram erros, os bilíngües não apresentaram vantagens.

Os diferentes resultados encontrados nos estudos citados deixam dúvida quanto à existência de benefícios de uma experiência bilíngüe. No entanto, os diferentes testes de consciência nem sempre testam a mesma coisa. Segundo Bialystok (2001), existem dois processos cognitivos envolvidos na solução de tarefas metalingüísticas – o processo de análise de conhecimento e o controle seletivo de atenção, que serão discutidos a seguir.

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

O processo de análise de conhecimento refere-se ao processo de estruturação e organização mental de representações de linguagem com o objetivo de torná-las explícitas e acessíveis. Martin (1999) afirma que é possível perceber o progresso das crianças nesse tipo de análise quando as mesmas são capazes de responder questões sobre gramática e estrutura da sentença. As tarefas metalingüísticas que envolvem consciência sintática, como as de julgamento de gramaticalidade, envolvem grande análise de conhecimento.

Enquanto isso, o processo de controle de atenção é responsável por alocar recursos de atenção para um aspecto específico. Bialystok (2001) acredita que o teste de substituição de símbolos exige da criança um alto nível de controle de atenção, pois a tendência natural da criança é prestar atenção ao significado. Portanto, este seria um teste 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.

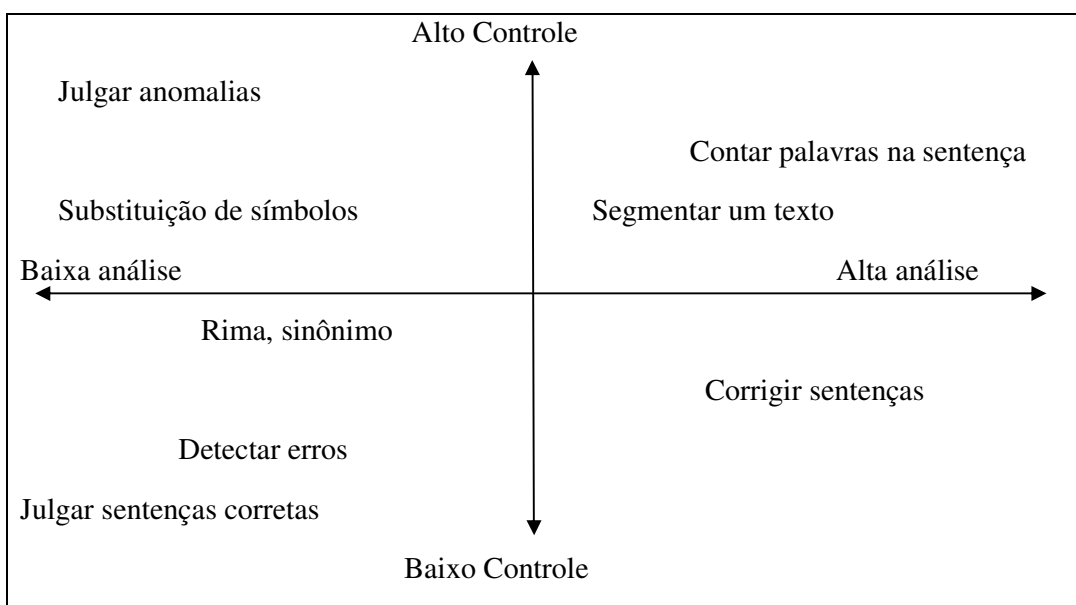


Figura 1. Demanda de análise e controle em diferentes tarefas metalingüísticas
Fonte: Bialystok, 2001, p. 17, tradução nossa.

Martin (1999) afirma que os testes de julgamento de gramaticalidade envolvem tanto o processo de análise de conhecimento quanto o processo de controle de atenção. No entanto, a autora acredita que é possível manipular esse tipo de tarefa para que ela tenha um maior nível de exigência em um dos processos. Bialystok (1986) testou crianças monolíngües e bilíngües em tarefas de julgamento de gramaticalidade manipuladas. Nesses testes, as crianças eram solicitadas a dizer se a sentença foi dita do ‘jeito certo ou errado’. As crianças foram alertadas que algumas sentenças podiam estar certas, mesmo soando ‘estúpidas’. Quatro tipos de sentenças foram utilizados nas tarefas: as do tipo GM (gramaticalmente corretas e com sentido), as do Gm (gramaticalmente corretas, mas sem sentido), as do tipo gM (gramaticalmente erradas, mas com sentido) e as do tipo gm (gramaticalmente erradas e sem sentido). De acordo com Bialystok (1986), as sentenças do tipo gM e gm exigem muita análise para que a criança identifique e corrija o erro. Enquanto isso, as do tipo Gm exigiriam mais atenção

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

para serem consideradas certas e as do tipo gM exigiriam mais atenção para serem consideradas incorretas. A hipótese de Bialystok (1986) de que os bilíngües se saíam melhor no julgamento das sentenças que exigiam mais atenção foi confirmada, assim como a hipótese de que não haveria diferenças entre os grupos nas atividades envolvendo uma demanda maior de análise.

Para Bialystok (2001), a experiência bilíngüe traz vantagens nas soluções de tarefas metalingüísticas 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 intrusão da outra está na constante inibição de informação não relevante. Além disso, Bialystok (2006) ressalta que alguns pesquisadores (Merzenich & Jenkins, 1993) 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.

Nesse contexto, o presente estudo teve como objetivo principal verificar se as crianças bilíngües da amostra selecionada apresentam um melhor desempenho nas tarefas metalingüísticas que envolvem um maior controle de atenção. Portanto, optamos por utilizar os testes de substituição de símbolos (Ben-Zeev, 1977) e o teste de arbitrariedade da língua baseado no teste 'sun-moon' (Piaget, 1929), pois os mesmos demandam das crianças mais atenção do que análise. Desta forma, poderíamos testar a hipótese de Bialystok (1986).

2. Método

2.1. Participantes

Dez crianças foram selecionadas (cinco meninos e cinco meninas) para representar a amostra bilíngüe. Essas crianças tinham entre sete e oito anos (com uma média de idade de 8,23 anos) e estudavam em uma escola municipal de Tupandi (interior do Rio Grande do Sul). De acordo com Schneider (2007), o município de Tupandi tem 2.958 habitantes (censo do IBGE de 2002), dos quais 80% moram em zona rural.

Essas crianças foram selecionadas a partir de um questionário que foi respondido pelos pais. Nesse questionário, os pais foram solicitados a responder que língua a criança falava com diferentes pessoas (parentes, amigos, vizinhos), que língua as crianças utilizavam em diferentes contextos e com que frequência. Classificamos como bilíngües as crianças que, de acordo com o questionário e as informações obtidas com a professora e com as próprias crianças, falavam as duas línguas com maior frequência. Das dez crianças selecionadas, duas falavam somente alemão com os pais,

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

irmãos, avós e parentes. As outras oito crianças falavam alemão e português com os familiares e amigos. Nenhuma das crianças selecionadas para a amostra fazia uso de remédios. O primeiro contato com esse grupo de crianças aconteceu apenas no dia dos testes.

A amostra monolíngüe foi formada por onze crianças entre sete e oito anos (com uma média de idade de 7,7 anos) de uma escola particular de classe média-baixa em Porto Alegre. Essas crianças, falantes nativos de português brasileiro, têm, dentro do currículo, duas aulas semanais de língua inglesa. Faziam parte dessa amostra oito meninos e três meninas. Os pais desse grupo de crianças também responderam o mesmo questionário que os pais do grupo anterior. Nenhuma das crianças selecionadas para a amostra fazia uso de remédios.

2.2. Instrumentos

Foram aplicados dois tipos de testes com as crianças. Um teste de arbitrariedade da língua e um teste de substituição de símbolos dividido em duas partes. No teste de arbitrariedade, as crianças precisam dissociar a palavra do seu significado convencional e precisam trocar o nome das coisas (anexo 1). Parte do teste de arbitrariedade (5 primeiras questões) foi adaptada do estudo de Eviatar & Ibrahim (2000), a outra parte (últimas cinco questões) foi baseada no teste ‘sun-moon’ de Piaget (1929) e criada especialmente para este estudo. A decisão de criar questões especialmente para este estudo partiu da constatação de que as perguntas elaboradas pelo estudo de Eviatar & Ibrahim (2000) não testam o que se propõem a testar, em nossa opinião. 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 em torno da 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 teste a arbitrariedade da língua é a segunda pergunta e não a primeira. É a segunda pergunta que vai poder 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 segundo tipo de teste aplicado foi o de substituição de símbolos, 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 tarefa 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 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, 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 aparecem: *A tartaruga pode voar? E como é que ela voa?* (anexo 2)

Na segunda parte do teste, a palavra substituída violava as regras da língua e as crianças precisavam ignorar esse fato para conseguir fazer a substituição necessária na

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

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 ‘na’ pelo substantivo ‘picolé’. 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. A pesquisadora acredita que os bilíngües tenham mais facilidade de realizar as atividades, pois não parecem ter dificuldade de abandonar as regras de um sistema particular de linguagem. Bialystok (2001) acredita que estes dois tipos de testes exigem das crianças um grande controle de atenção, pois é extremamente difícil ignorar o sentido das palavras.

2.3. Procedimentos

Primeiramente, foram enviados formulários de consentimento e questionários para os pais com o objetivo de conhecer um pouco mais a realidade lingüística das crianças. Só após a coleta das autorizações foram feitos os testes com as crianças. Esses testes foram feitos individualmente e gravados em áudio.

O grupo de onze crianças do grupo monolíngüe (que possui duas aulas de Língua Inglesa por semana) já era conhecido de uma das pesquisadoras, pois a mesma havia sido professora de inglês da turma no ano interior. Os questionários e as autorizações foram enviados para toda a turma (n=22), no entanto, apenas onze crianças trouxeram as autorizações. Conhecemos o grupo de dez crianças do grupo bilíngüe (falantes de alemão-português) apenas no dia da coleta, no entanto, o grupo foi bem receptivo. Os procedimentos de coleta foram rigorosamente os mesmos para não privilegiar um ou outro grupo. Em nenhum momento sancionamos as respostas das crianças como certas ou erradas, para evitarmos qualquer influência nas respostas seguintes. Também não resolvemos nenhuma questão para exemplificar, pois acreditávamos que a nossa resposta poderia influenciar as demais.

No teste de arbitrariedade da língua, explicamos que na nossa brincadeira nós apenas mudaríamos os nomes das coisas. Por isso, as coisas continuariam iguais apesar de usarmos outro nome. Na primeira parte do teste de substituição de símbolos, usamos imagens e ao fazermos cada uma das perguntas apontamos para as imagens em todos os testes. Na segunda parte do teste de substituição de símbolos, pedimos que as crianças repetissem as frases, mas que trocassem os nomes solicitados por outros.

3. Resultados

Devido ao número reduzido de participantes, apenas calculamos a média percentual de acertos por indivíduo e, após, por grupo, em cada tipo de tarefa. Os resultados serão apresentados em tabelas comparativas de desempenho.

3.1. Teste de arbitrariedade

Para analisarmos os dados coletados, dividimos o teste de arbitrariedade da língua em duas partes (tarefa 1 e tarefa 2). A tarefa 1 corresponde às questões de 1 a 5 retiradas de testes anteriores realizados por Eviatar & Ibrahim (2000). Como já havíamos

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

mencionado anteriormente, não acreditamos que essas questões testam a consciência metalingüística das crianças em relação à arbitrariedade da língua. Por isso, não esperávamos uma diferença no desempenho de crianças do grupo monolíngüe ou bilíngüe.

| Percentual de acertos | Tarefa 1 |
|-----------------------|----------|
| Monolíngües (n=11) | 90,90% |
| Bilíngües (n=10) | 38% |

Tabela 1. Média Percentual de acertos dos grupos na tarefa 1

Como mostra a Tabela 1, no entanto, as crianças monolíngües tiveram um desempenho melhor. Com exceção da criança mais nova (7,3 anos), todas as crianças do grupo monolíngüe tiveram 100% de acertos nessa tarefa. No grupo bilíngüe, de um total de dez crianças, três crianças tiveram 100% de acertos, enquanto seis crianças não tiveram nenhum acerto.

A tarefa 2 era composta por cinco grupos de duas questões cada, sendo que o primeiro par de questões é parte de um teste de Piaget (1929) e os outros quatro pares foram elaborados especialmente para este teste com base no mesmo teste de Piaget (1929). Nessa tarefa, nossa hipótese era de que o grupo bilíngüe teria um desempenho superior.

| Percentual de acertos | Tarefa 2 |
|-----------------------|----------|
| Monolíngües (n=11) | 62,72% |
| Bilíngües (n=10) | 29% |

Tabela 2. Média percentual de acertos dos grupos na tarefa 2

Entretanto, como vemos na Tabela 2, o grupo monolíngüe novamente se saiu consideravelmente melhor. É interessante notar a queda de desempenho de ambos os grupos na tarefa 2 em comparação com a tarefa 1. Essa queda de desempenho era esperada, visto que exigia um controle maior de atenção. Nessa tarefa, o pior desempenho do grupo monolíngüe foi o da criança mais nova (7,3 anos) que não teve nenhum acerto, seguido pelo desempenho de outra criança com uma média de 40% de acertos. Apenas uma criança nesse grupo teve 100% de acertos. No grupo bilíngüe, cinco crianças não tiveram nenhum acerto. Essas crianças tinham entre 7,4 anos e 8,2 anos. Apenas uma criança nesse grupo teve 100% de acertos.

3.2. Teste de substituição de símbolos

Para análise dos dados dividimos o teste de substituição de símbolos em duas partes (tarefa 3 e tarefa 4). A tarefa 3 exigia que as crianças reconhecessem que uma palavra pode ser substituída por outra, ou seja, que uma palavra não está ligada ao seu referente de forma imanente.

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

| Percentual de acertos | Tarefa 3 |
|-----------------------|----------|
| Monolíngües (n=11) | 63,81% |
| Bilíngües (n=10) | 30% |

Tabela 3. Média percentual de acertos dos grupos na tarefa 3

Como vemos na Tabela 3, novamente, o grupo monolíngüe obteve um melhor desempenho nessa tarefa. O pior desempenho foi o de uma criança apenas, que não teve nenhum acerto. No entanto, quatro crianças obtiveram um rendimento de 100% de acertos. Enquanto isso, no grupo bilíngüe, cinco crianças (50% do grupo) não obtiveram nenhum acerto nessa tarefa e apenas duas crianças acertaram 100% das questões. É interessante mencionar que, durante essa tarefa, por mais que apontássemos para as imagens do avião e do sofá na hora de fazermos as perguntas, as crianças tinham dificuldade de afirmar que a ‘tartaruga’ (novo nome que havíamos dado ao referente ‘avião’) podia voar e que a ‘cobra’ (novo nome que havíamos dado ao sofá) não se mexia.

Na tarefa 4, as crianças tinham que repetir a frase dita, mas precisavam trocar um pronome por um substantivo em uma das atividades e trocar uma proposição por um substantivo em outra. Como resultado, tivemos mais uma vez um melhor desempenho do grupo monolíngüe. No entanto, a diferença entre os grupos foi bem menor dessa vez, como fica claro na Tabela 4 abaixo.

| Percentual de acertos | Tarefa 4 |
|-----------------------|----------|
| Monolíngües (n=11) | 39,35% |
| Bilíngües (n=10) | 33,31% |

Tabela 4. Média percentual de acertos dos grupos na tarefa 4

No grupo monolíngüe, duas crianças não tiveram nenhum acerto e nenhuma teve um rendimento de 100%. Enquanto isso, no grupo bilíngüe quatro crianças não tiveram nenhum acerto e apenas uma criança teve 100% de acertos.

4. Discussão

Os resultados obtidos não confirmam nossa expectativa de que as crianças bilíngües teriam um desempenho melhor nas tarefas propostas. Além disso, o grupo selecionado como bilíngüe teve um desempenho consideravelmente inferior em relação ao grupo monolíngüe em três das tarefas propostas. Porém, os dados aqui apresentados podem estar seriamente comprometidos por uma série de limitações com relação ao grau de bilingüismo das crianças selecionadas, as diferenças de contexto e o número reduzido de participantes.

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

Uma das tarefas mais difíceis ao pesquisar indivíduos bilíngües é a da selecionar a amostra. Quem é bilíngüe? O que é bilingüismo? Para Bloomfield (1933), bilingüismo é o domínio nativo de duas línguas. Segundo Grosjean (1989), bilíngüe é o indivíduo que pode funcionar em cada língua dada as necessidades. De acordo com Mackey (1971), o conceito de bilingüismo foi alargado de modo a incluir o conhecimento passivo de uma língua escrita ou a habilidade de usar uma segunda língua no ambiente de uso nativo dessa língua. Para ele, esse alargamento do termo vem de uma maior consciência de que o ponto em que um indivíduo se torna bilíngüe é arbitrário ou impossível de determinar. Mackey (1971) ainda afirma que o conceito de bilingüismo é relativo e envolve questões de grau, função, alternância e interferência. Cummins (1978) também chama a atenção para a questão do contexto de aquisição das duas línguas como importantes de serem observados nos estudos de bilingüismo. Para ele, essa informação é de importância vital para entender os efeitos do bilingüismo.

Devido a limitações de tempo e distância, não pudemos testar as habilidades das crianças bilíngües em suas duas línguas (alemão-português). No entanto, um simples teste de proficiência também poderia ser insuficiente para avaliar se as crianças eram bilíngües ou não. Segundo Bialystok (2001), as crianças não podem ser submetidas a avaliações comuns e então classificadas em alguma escala absoluta de bilingüismo. Na presente pesquisa, somente um questionário foi utilizado e nenhuma entrevista com os pais das crianças foi feita. O questionário respondido pelos pais e os comentários da professora foram os nossos únicos meios de avaliar o grau de bilingüismo dessas crianças e, infelizmente, nem todas as respostas dos pais foram claras o suficiente. Classificamos como bilíngües as crianças que (de acordo com o questionário e as informações obtidas com a professora e com as próprias crianças) falavam duas línguas com maior frequência. No entanto, esses dados não são suficientes para um maior conhecimento da realidade lingüística dos participantes, muito menos de como se deu a aquisição das duas línguas. Outra limitação que pode ter sido produzida pela falta de um conhecimento maior da realidade lingüística da criança foi a aplicação dos testes em português. Embora as crianças bilíngües tenham contato com a língua portuguesa no mínimo cinco vezes por semana na escola e tenham tentado usar um vocabulário simples no testes, não temos como garantir que não tenha havido nenhum problema de compreensão da tarefa por ela ter sido aplicada em português. Além disso, o nosso sotaque pode ter influenciado no entendimento das perguntas ou até como fator de distração, visto que não somos da mesma região que as crianças.

Para Bialystok (2001), qualquer rotulação de um grupo como bilíngüe ou não ofusca a complexidade do conceito. Além disso, a autora chama a atenção para fatores sociais, econômicos e políticos que têm grande influência sobre o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças. Com relação aos contextos pesquisados, a maior limitação do presente estudo foi não ter selecionado crianças da mesma região das crianças bilíngües para representar a amostra monolíngüe. Desta forma, questões sociais, econômicas e até relacionadas ao próprio ensino podem ter afetado o desempenho de ambos os grupos. Arsenian (1937 apud DIAZ, 1983) acreditava que, ao definir uma situação bilíngüe, os pesquisadores precisam incluir uma descrição detalhada da nacionalidade, religião e do significado político das línguas faladas pelos participantes. É muito provável que uma atitude negativa adotada pelas crianças ou por suas famílias em relação a uma das línguas possa afetar o desenvolvimento lingüístico e cognitivo das crianças. Portanto, nossos dados podem estar mais uma vez

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

comprometidos pela falta de um estudo maior do contexto das crianças testadas. Com relação ao ensino, a familiaridade ou não das crianças com o tipo de tarefa proposta (trocar o nome das coisas) pode ter influenciado a maneira como elas tentaram resolver as mesmas. Sabemos da existência de livros e até brincadeiras relacionadas com a idéia de trocar o nome das coisas, mas não sabemos se isso fazia parte da experiência das crianças testadas.

Apesar de termos conversado com as professoras a respeito do desempenho dos alunos em sala de aula e incluído no questionário uma pergunta sobre o uso de remédios, não fizemos nenhum teste de habilidade ou funcionamento intelectual com as crianças. Portanto, também não podemos excluir a possibilidade da influência de outras variáveis no desempenho das crianças.

Dado o grande número de limitações, os resultados precisam ser vistos com cautela. Por isso, sugerimos que futuros estudos com indivíduos bilíngües levem em consideração diferentes aspectos na seleção das amostras para garantir uma comparação justa e controlada: proficiência na(s) língua(s); uso e contexto de uso da(s) língua (s); contexto social, escolar e econômico; atitudes políticas dos envolvidos em relação à(s) língua(s) falada(s); habilidades e funcionamento intelectual dos participantes; histórico de aquisição da(s) língua(s), dentre outros.

5. Considerações finais

Concluindo, o nosso estudo teve por objetivo investigar a relação entre bilingüismo e consciência metalingüística. Para tanto, foram selecionados dois grupos de crianças entre sete e oito anos para representar a amostra monolíngüe e bilíngüe. Nossa hipótese era a de que as crianças bilíngües teriam um melhor desempenho nas tarefas propostas, demonstrando uma maior consciência metalingüística. Essa expectativa era baseada na idéia de que uma experiência bilíngüe teria como conseqüência uma alta prática de funções inibitórias necessárias para a resolução das tarefas aplicadas, assim como na idéia de que essa experiência resultaria em uma maior consciência do convencionalismo das palavras e da arbitrariedade da língua.

Nossa hipótese não foi confirmada. No entanto, muitas limitações podem ter comprometido nossos dados e o resultado precisa ser visto com cuidado. Apesar disso, a discussão das limitações do presente estudo pode trazer algumas contribuições para a pesquisa na área.

Referências

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

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

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

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

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

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

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

MACKAY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. (ed.) **Advances in the sociology of language**. The Hague: Mouton, 1971, p.554-584.

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

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

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

SCHNEIDER, Maria Nilse. **Atitudes e concepções lingüísticas e sua relação com as práticas sociais de professores em comunidades bilíngües alemão-português do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Área de Concentração: Estudos da Linguagem), Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

¹ GT: Cognição, aprendizagem de L2 e bilingüismo

ANEXOS:

Anexo 1

Participante: _____

Language Arbitrariness

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

1. Agora nós vamos chamar um navio de avião e um avião de navio. O que voa no céu? _____
2. Agora nós vamos chamar uma parada de ônibus de escola e uma escola de parada de ônibus. Onde você estuda? _____
3. Agora nós vamos chamar limpo de sujo de sujo de limpo. Depois que eu caio na lama eu fico _____
4. Agora nós vamos chamar a árvore de caderno e o caderno de árvore. Onde você escreve? _____
5. Agora nós vamos chamar o chapéu de toalha e a toalha de chapéu. O que você usa depois do banho? _____
6. Agora nós vamos chamar o sol de lua e a lua de sol. Quando você vai dormir à noite, o que você vê no céu? _____ E como fica o céu? _____
7. Agora nós vamos chamar a vaca de leão e o leão de vaca. Que animal vive no zoológico? _____ ? E o que esse animal come? _____
8. Agora nós vamos chamar a margarina de livro e o livro de margarina. O 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 'lambuzado' ou 'perfumado', perguntar 'de quê?') _____

Symbol substitution task

Instruções:

- 1) Você sabe que isso se chama 'avião' em Português (mostrar gravura). Nesse jogo nós vamos chamar isso de tartaruga. A tartaruga pode voar? _____ E como a tartaruga voa? _____
- 2) Você sabe que isso se chama 'sofá' em Português (mostrar gravura). Nesse jogo nós vamos chamar isso de cobra. Dá para sentar em cima da cobra? _____ E a cobra se mexe? _____

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

1. Como é que eu digo: Nós somos crianças felizes. _____
2. Como é que eu digo: Nós gostamos de cachorro-quente. _____

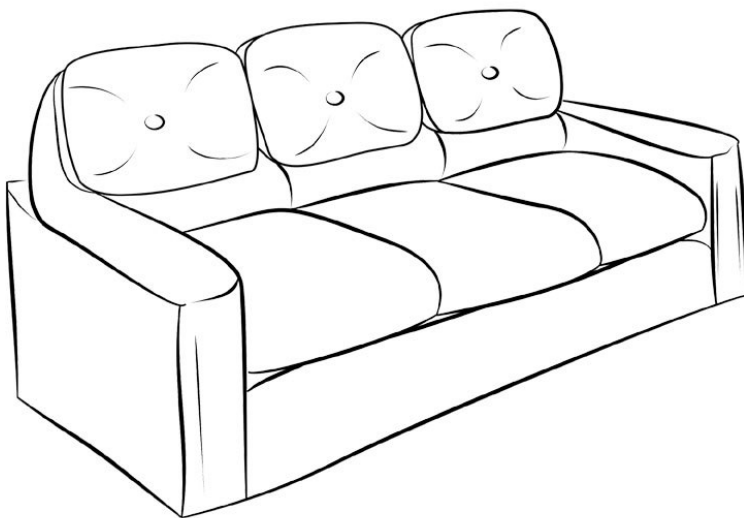
Agora nesse jogo a gente usa a palavra 'macarrão' para dizer 'eu':

1. Como é que eu digo: Eu fui para a praia ontem. _____
2. Como é que eu digo: Eu sou bonito(a). _____

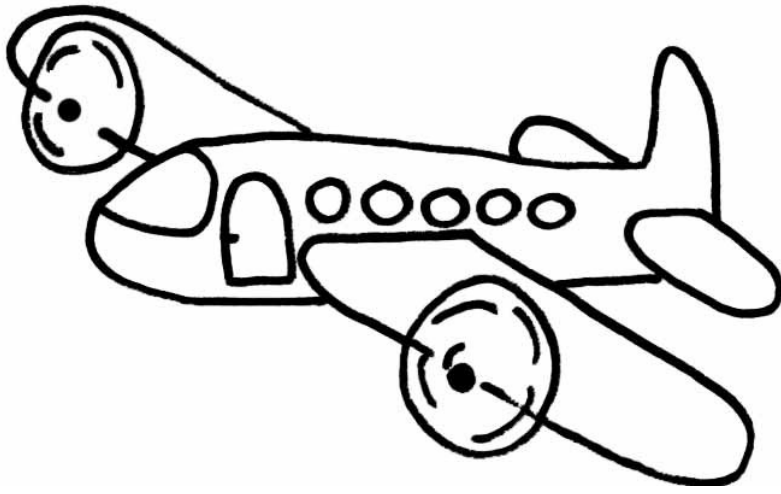
Agora nesse jogo a gente usa a palavra 'picolé' para dizer 'na':

1. Como é que eu digo: O suco está na geladeira. _____
2. Como é que eu digo: A comida está na mesa. _____

Anexo 2



©2007 - TheColoringSpot.com - All rights reserved sofá



avião