



Segundo idioma

Atualização Setembro 2017

Índice

Síntese 5

Aprender a ler em um segundo idioma: pesquisa, implicações e recomendações para serviços 9

ESTHER GEVA, PHD, MAIO 2006

Segundo idioma/bilinguismo nos primeiros anos de vida, com ênfase em seu impacto sobre o desenvolvimento sociocognitivo e socioemocional inicial 22

ELENA NICOLADIS, PHD MONIQUE CHARBONNIER, PHD ANAMARIA POPESCU, PHD ESTUDANTE, OUTUBRO 2016

Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial 28

ELLEN BIALYSTOK, PHD, SETEMBRO 2017

Tema financiado por:



Síntese

Qual é sua importância?

O *bilinguismo na infância* é uma experiência significativa que tem o poder de influenciar o curso e a eficiência do desenvolvimento infantil.

O impacto potencial do bilinguismo no desenvolvimento da criança tem surgido como uma preocupação crítica nas sociedades modernas, e em particular no Canadá. Além do comprometimento oficial com uma política nacional de bilinguismo e aquisição de um segundo idioma, o programa de imigração do Canadá transformou o país em uma nação rica em termos de multilinguismo e multiculturalismo. As escolas públicas recebem um grande número de crianças para as quais o inglês ou o francês são um segundo idioma. É imperativo, portanto, compreender o impacto desses *backgrounds* linguísticos sobre o futuro cognitivo e educacional das crianças.

O que sabemos?

Benefícios

As pesquisas mostram que, ao contrário do que muitos acreditavam, o bilinguismo não provoca confusões, não tem nenhum impacto negativo inerente sobre o desenvolvimento da criança, e tem até mesmo algumas *vantagens sociocognitivas*. Em especial, crianças bilíngues evidenciam algumas vantagens na compreensão de crenças dos outros e nas necessidades de comunicação de seus parceiros de conversa, na seleção de variáveis importantes para a resolução de problemas, e na consideração simultânea de duas interpretações possíveis de um mesmo estímulo. Obtêm também escores mais altos do que crianças monolíngues em diversos testes de capacidade cognitiva, tais como flexibilidade mental, tarefas não verbais de resolução de problemas, compreensão da origem convencional de designações, diferenciação entre semelhança semântica e semelhança fonética, e capacidade de avaliar a qualidade gramatical de frases.

No entanto, é importante o contexto em que ocorre o bilinguismo ou a aprendizagem do segundo idioma. As variáveis que podem afetar os *resultados do desenvolvimento bilíngue* incluem as atitudes dos pais em relação ao bilinguismo, o status dos idiomas na comunidade e o contexto

sociocultural em que a criança vive.

Os aprendizes de um segundo idioma levam muito tempo para desenvolver a *proficiência oral* nesse idioma. Mesmo depois de cinco a seis anos de frequência à escola no ambiente do segundo idioma, as crianças talvez não falem tão fluentemente esse idioma quanto seus pares monolíngues. Pais e educadores precisam estar cientes de que, nos primeiros estágios de aquisição de um segundo idioma, é possível que as crianças apresentem *atrasos nesta aquisição* em comparação com crianças monolíngues. No entanto, normalmente esses atrasos são pequenos e não se mantêm por muito tempo. Em termos de proficiência geral em linguagem, as crianças bilíngues tendem a ter um vocabulário menor em cada idioma do que as crianças monolíngues em seu próprio idioma. Entretanto, sua compreensão da estrutura linguística é no mínimo tão boa e frequentemente melhor do que a de seus pares monolíngues.

Quando *aprendem a ler* em dois idiomas que compartilham um sistema de escrita – por exemplo, inglês e francês –, as crianças apresentam progressos mais rápidos na aprendizagem de leitura; crianças que aprendem em dois idiomas escritos em sistemas de escrita diferentes – por exemplo, inglês e chinês – não evidenciam nenhuma vantagem especial, mas também não apresentam nenhum *deficit*. No entanto, o benefício da aprendizagem de leitura em dois idiomas requer que as crianças sejam bilíngues, e não aprendizes de um segundo idioma cuja competência em um dos idiomas é limitada, em decorrência de menor envolvimento com o segundo idioma.

Dificuldades em leitura

As pesquisas mostram que é possível diagnosticar bastante cedo *dificuldades em leitura* em crianças que falam um segundo idioma. Na verdade, a demora no diagnóstico e no tratamento de dificuldades potenciais em leitura nessas crianças é oneroso e tem consequências de longo prazo para aquelas que têm dificuldade de ler e escrever no idioma utilizado na escola. Os perfis de *leitores de risco* incluem desempenho muito deficiente e persistente em reconhecimento de palavras, decodificação de pseudopalavras (unidades de fala ou de texto que parecem e soam como palavras em um determinado idioma, mas não são realmente palavras) e tarefas de soletração, além de desempenho deficiente concomitante em medidas de processamento fonológico – como consciência fonológica e nomeação rápida.

Consciência fonológica (a capacidade de dividir as palavras em seus componentes, sintetizar seus sons e aprender suas características), nomeação rápida e, até certo ponto, memória verbal de

trabalho são fontes de diferenças individuais que estão associadas ao desenvolvimento da leitura e a dificuldades em leitura em crianças monolíngues. Quando medidas em crianças monolíngues e em crianças que aprendem um segundo idioma, essas habilidades de processamento frequentemente se correlacionam, e podem prever habilidades de decodificação e de soletração nos dois idiomas. Isso foi demonstrado entre diferentes grupos linguísticos. Da mesma forma, independentemente do tipo de ortografia de um idioma (regularidade de correspondência entre letras ou combinações de letras e sons associados a elas), os aprendizes de um segundo idioma que têm problemas de decodificação e de soletração em seu idioma materno também têm dificuldades no segundo idioma. Por fim, aprendizes de um segundo idioma que têm problemas sérios com habilidades de leitura baseadas em palavras e com os processos cognitivos necessários para o desenvolvimento de habilidades satisfatórias baseadas em palavras no segundo idioma também apresentam deficiências em fluência e compreensão de leitura e em habilidades de escrita.

O que pode ser feito?

Diagnosticando dificuldades em leitura

É possível que algumas crianças que aprendem um segundo idioma tenham dificuldade em leitura, não apenas porque precisam de mais tempo para desenvolver a proficiência oral no segundo idioma, mas também porque têm problemas na aquisição de habilidades básicas de leitura. É importante ir além da proficiência oral e não retardar a *avaliação e a intervenção*. Profissionais da área de saúde e educadores precisam ser capacitados e autorizados para identificar precocemente de sinais de alerta, e para adaptar a instrução de acordo com esses sinais.

Uma vez que existem correlações positivas e significativas entre habilidades de leitura no primeiro e no segundo idioma que predizem o desenvolvimento bem-sucedido em leitura, é possível aprender muita coisa sobre a capacidade de leitura do aprendiz de um segundo idioma utilizando as mesmas medidas de avaliação que seriam utilizadas com uma criança monolíngue. Lacunas entre a compreensão da fala e da leitura e dados sobre o desempenho da criança no idioma materno também são informações importantes que devem ser coletadas.

Há outras fontes de informação que podem contribuir para a validade do diagnóstico, tais como boletins escolares do país natal, dados de entrevistas sobre a realização de marcos de

desenvolvimento (particularmente o início e o desenvolvimento da linguagem), avaliações prévias e o desempenho acadêmico e linguístico dos irmãos. É fundamental também levar em conta o *ambiente linguístico* e cultural da família, a aculturação e os fatores aos quais os pais atribuem as dificuldades acadêmicas de seus filhos.

Políticas

Uma vez que não existem evidências de que o bilinguismo tenha impactos negativos sobre o desenvolvimento intelectual e socioemocional das crianças, os pais podem ser encorajados a falar seu idioma nativo em casa, e permitir que seus filhos aprendam na escola o idioma majoritário. Evidências sobre consequências predominantemente positivas do bilinguismo, ao lado de evidências de que crianças bilíngues não apresentam *deficits* cognitivos, apontam para um *papel importante* da escola, que pode fornecer os meios para que essas crianças aumentem suas habilidades linguísticas no idioma utilizado na escola, capacitando-as a tornar-se participantes integrais na sala de aula e a usufruir os benefícios de sua experiência educacional.

As constatações sobre bilinguismo e seus efeitos sobre o *desenvolvimento socioemocional* sugerem que esta é outra área que deve ser explorada. Da mesma forma, uma vez que a linguagem pode funcionar como meio de recuperação de lembranças de experiências pessoais que podem desempenhar um papel central no diagnóstico e no tratamento de diversas condições de saúde mental, é necessário promover políticas que encorajem a prestação de serviços de saúde bilíngues.

Aprender a ler em um segundo idioma: pesquisa, implicações e recomendações para serviços

Esther Geva, PhD

University of Toronto, Canadá

Maio 2006

Introdução

Em países que são destino de imigração e que, como o Canadá, promovem o multiculturalismo e o bilinguismo, é importante que educadores, profissionais de saúde mental e formuladores de políticas considerem o desenvolvimento normal e o desenvolvimento problemático de linguagem oral e escrita em crianças pequenas que adquirem suas habilidades de leitura no contexto de um segundo idioma (L2, *second language*). Os estudos sobre desenvolvimento de leitura e escrita em L2 que subsidiam esta revisão foram realizados em diversos contextos, tais como: (a) aprender a falar e a ler no idioma da sociedade, que frequentemente difere do que é falado em casa, como no caso de crianças para as quais o inglês é a segunda língua; (b) crianças que, além de frequentar escolas que utilizam o idioma da sociedade – francês ou inglês, no caso do Canadá –, frequentam também programas em seu idioma materno; ou (c) programas que promovem alfabetização bilíngue, como é o caso da imersão no francês ou de diversas escolas bilíngues. Este artigo oferece uma revisão seletiva de resultados-chave e as implicações práticas e políticas derivadas dessas pesquisas para o provimento de serviços a crianças L2 que possam ter dificuldades em leitura.

Contexto de pesquisa

Dois referenciais primários devem ser considerados na avaliação e no tratamento do desenvolvimento da leitura e escrita na L2. Em um extremo, há questões relativas ao que se conhece como o referencial “universal”, ou de “processamento central”. Segundo esse referencial, as mesmas habilidades cognitivas e linguísticas subjacentes que são cruciais para a aprendizagem de leitura e escrita por crianças monolíngues, ou L1 – por exemplo, consciência fonêmica, velocidade de processamento, processos visuais – participam desse processo em diferentes idiomas e sistemas de escrita. Isso significa também que essas habilidades influenciam o desenvolvimento da leitura e escrita em L2 e em contextos bilíngues.

O conceito ubíquo de “transferência” pode ser considerado como uma versão do referencial universal. A lógica é aproximadamente a seguinte: se os mesmos fatores de processamento mostram-se importantes quando as crianças estão aprendendo a ler em L1 e L2, pode-se esperar que essas habilidades sejam “transferidas” de L1 para L2 (e de L2 para L1). Ou seja, pode-se esperar transferência positiva se os mesmos fatores de processamento subjacentes facilitarem a aquisição de habilidades de leitura e escrita em L2, tal como fazem em L1. Isto significa também que o desempenho nesses fatores de processamento em um idioma estaria relacionado a habilidades de leitura no outro idioma. A pesquisa que dá suporte ao referencial universal ou de processamento central tem implicações importantes para a avaliação de crianças pertencentes a minorias, ou de crianças bilíngues em risco de apresentar dificuldades em leitura^a.

A contribuição da proficiência no idioma para as habilidades de leitura e escrita pode ser considerada como localizada nesse processador central. Pode-se pensar no desenvolvimento de proficiência em L2 como um aumento gradual das habilidades relativas à capacidade de compreender e se expressar em L2, tanto oralmente como por escrito, em contextos cotidianos e em contextos acadêmicos. É preciso que sejam desenvolvidas diversas habilidades receptivas e expressivas, que incluem familiaridade com a fonologia de L2, com seu vocabulário – tanto o cotidiano quanto o mais acadêmico –, com sua morfologia e sua gramática. Alguns educadores e profissionais da área acreditam que a principal razão pela qual aprendizes de L2 são pouco precisos e fluentes quanto a habilidades de leitura e escrita no segundo idioma é a falta de proficiência oral nesse idioma.^{1,2} Uma questão relacionada é a crença de que, enquanto os alunos não tiverem desenvolvido uma proficiência adequada em L2, não é factível ou aconselhável avaliar dificuldades em leitura.³ O problema tem dois aspectos: por um lado, a intenção seria evitar a interpretação de desenvolvimento deficiente de habilidades de linguagem e leitura e escrita de aprendizes na L2 como indicadores de dificuldades em leitura – um processo que pode conduzir a *diagnóstico exagerado* de crianças L2 como tendo dificuldades em leitura; por outro lado, evitar a avaliação de aprendizes de L2 que de fato estão em risco de apresentar dificuldades em leitura – seja por falta de treinamento e sensibilidade, seja por uma crença arraigada de que aquilo que prejudica o desenvolvimento adequado de habilidades de linguagem oral e escrita reflete pouca proficiência no idioma – pode resultar em *diagnóstico insuficiente* de aprendizes de L2 que podem efetivamente ter dificuldades em leitura, e em um tipo diferente de viés.

O outro referencial relevante focaliza diferenças *tipológicas*. Os idiomas variam em muitas dimensões, que estão relacionadas a aspectos orais e da escrita. Algumas dessas diferenças têm

implicações significativas para os processos envolvidos na aprendizagem de leitura e da escrita em diferentes idiomas. Em termos de sistemas de escrita, os idiomas diferem em “profundidade” ortográfica, ou regularidade de correspondência entre letras ou combinações de letras e os sons associados a elas. Considera-se que o inglês tem uma ortografia “profunda” em comparação com idiomas como o espanhol ou o alemão, que são considerados idiomas com ortografia “rasa”. Os idiomas podem diferir uns dos outros quanto ao conteúdo de seu repertório fonêmico e silábico, de sua complexidade sintática e morfológica, e assim por diante.

No referencial tipológico, as pesquisas procuram descobrir se os fatores de processamento e de desenvolvimento variam entre os idiomas devido a diferenças tipológicas da língua escrita ou falada. Alguns estudos com esse referencial comparam o papel que as exigências de processamento desempenham em diferentes idiomas. De acordo com essa análise, os recursos cognitivos subjacentes são acionados diferencialmente, na medida requerida pelas características tipológicas do sistema oral ou escrito em questão. Por exemplo, processos visuais podem ser mais críticos quando se aprende a ler um idioma baseado em caracteres, como o chinês, do que um idioma alfabético, como o inglês ou o francês. As crenças associadas a esse referencial incluem o argumento de que uma criança apresenta dificuldades para aprender a ler em L2 devido a diferenças tipológicas entre seu L1 e esse L2. Por exemplo, os educadores e os pais podem argumentar que uma criança cujo L1 é o hebraico apresenta dificuldade para desenvolver habilidades adequadas de leitura em inglês ou francês porque o hebraico é lido da direita para a esquerda. Outra crença associada a esse referencial é de que a prevalência de dificuldades em leitura pode variar em função do sistema de escrita e da diferença entre os desafios que as várias ortografias apresentam para os jovens aprendizes.

Resultados de pesquisas recentes

Esta seção lista os principais resultados relativos ao desenvolvimento de habilidades de leitura em aprendizes jovens de L2. A seção final discute implicações práticas e políticas que podem ser derivadas dessas pesquisas.

Resultados de pesquisa que dão suporte ao referencial “universal”:

- O desenvolvimento de habilidades baseadas em palavras, tais como decodificação e soletração, indica paralelos em numerosas comparações entre idiomas tipologicamente

diferentes.⁴⁻¹⁰

- Há correlações positivas significativas entre L1 e L2 quanto a habilidades baseadas em palavras, tais como reconhecimento de palavras, decodificação de pseudopalavras (unidades de fala ou de texto que parecem e soam como palavras em um determinado idioma, mas que não são realmente palavras) e soletração.^{11,12}
- Quando são desenvolvidos em um dos idiomas, certos aspectos da leitura que são baseados em textos – como a compreensão da leitura – têm uma correlação com a compreensão da leitura no outro idioma.^{9,13-17}
- Independentemente do tipo de ortografia envolvido, os aprendizes de L2 que têm problemas de decodificação e de soletração em seu L1 têm dificuldades também em seu L2.¹⁸⁻²¹
- A consciência fonológica (capacidade de dividir palavras em seus componentes, sintetizar seus sons e aprender suas características) e a nomeação rápida (o ato de nomear rapidamente objetos, cores, números ou letras com base na memória de longo prazo) e, até certo ponto, a memória de trabalho verbal (que armazena temporariamente e manipula informações) são fontes de diferenças individuais que estão associadas ao desenvolvimento e a dificuldades de leitura no L1. Independentemente de serem medidos em crianças L1 ou L2, esses processos também são fontes de diferenças individuais no desenvolvimento de habilidades baseadas em palavras em L2, tanto em idiomas alfabéticos como não alfabéticos.^{11,12,22-27}
- As medidas dessas habilidades de processamento em L1 e L2 frequentemente estão correlacionadas, e podem prever habilidades de decodificação e de soletração nos dois idiomas. Isto foi verificado em diferentes grupos linguísticos.^{7,8,10,28,29}
- Aprendizes de L2 que apresentam problemas graves em habilidades baseadas em palavras e nos processos cognitivos necessários para o desenvolvimento adequado dessas habilidades em L2 também apresentam deficiências em fluência e compreensão de leitura e em habilidades de escrita.^{9,26,27,30-33}

- Quando as dificuldades em leitura são identificadas com base no desempenho em habilidades baseadas em palavras – como reconhecimento de palavras e decodificação de pseudopalavras – e em medidas de processamento fonológico – como consciência fonológica e nomeação rápida –, a prevalência de dificuldades em leitura é semelhante entre crianças que têm o inglês como segundo idioma e em crianças L1.^{2,30,34}

Pesquisas sobre o papel da proficiência oral em L2:

- Crianças L2 demoram muito tempo para desenvolver a proficiência oral nesse idioma. Mesmo depois de cinco a seis anos de frequência a uma escola em ambiente L2, alguns aspectos das habilidades de proficiência oral, e especialmente aqueles necessários para a aprendizagem acadêmica, continuam em atraso em relação a pares L1.³⁵⁻³⁷
- Nos primeiros anos de escola, quando as habilidades de proficiência oral em L2 ainda são incipientes, o vocabulário em L2 explica muito pouco da variância singular em habilidades de reconhecimento de palavras e de soletração em L2.³⁸
- Para crianças que têm o inglês como segundo idioma, no início do segundo ano – depois de um ano de instrução em inglês – o desempenho em consciência fonológica e nomeação rápida pode prever o desempenho subsequente em habilidades de leitura baseadas em palavras.³⁹
- Mesmo enquanto sua proficiência no segundo idioma ainda está em desenvolvimento, crianças L2 podem aprender a ler e soletrar com precisão semelhante à de crianças L1.^{11,20,22,26,38,39,40-42}
- Alguns aspectos da proficiência no segundo idioma, como habilidades gramaticais e vocabulário, *estão* relacionadas a aspectos da escrita baseados no texto, tais como fluência e compreensão da leitura e capacidade de escrever.^{15,16,30,33,38,43-45}
- Apesar das diferenças em seu domínio da linguagem oral, os perfis de processamento de alunos L2 são semelhantes aos de alunos L1 que têm dificuldades em leitura. Independentemente do ambiente linguístico da família, os perfis dos leitores em risco incluem desempenho extremamente deficiente e persistente em reconhecimento de

palavras, decodificação de pseudopalavras e tarefas de soletração, além de desempenho deficiente concomitante em medidas de processamento fonológico.^{7,10,18,19,40,46,47}

Resultados de pesquisa que documentam diferenças tipológicas

- Uma vez que diferenças ortográficas específicas têm exigências diferentes, os percursos de desenvolvimento associados ao desenvolvimento da leitura e da soletração em idiomas diferentes não são iguais. Crianças com desempenho normal chegarão mais rapidamente à leitura precisa de palavras em seu L2 do que em L1 se L2 estiver associado a uma ortografia rasa.^{41,43,46,48-50}
- O peso de processos cognitivos, tais como consciência fonológica, nomeação rápida e processos visuais que subjazem à leitura de palavras, é influenciado por diferenças tipológicas entre as ortografias de L1 e de L2.^{11,19,51-53} Por exemplo, em ortografias rasas, como as do alemão e do holandês, a rapidez da nomeação é um melhor preditor de sucesso e de insucesso em leitura do que a consciência fonêmica.⁵⁴
- Nos estágios iniciais do desenvolvimento da escrita em L2, há efeitos tanto da fonologia quanto das regras grafofônicas do L1 sobre a soletração dos alunos em L2; além disso, o *tipo* de erro de leitura e de soletração observados em L2 reflete influências tipológicas.^{29,38,41,43,55-58}
- Crianças com dificuldades em leitura que leem ortografias diferentes compartilham algumas características, como dificuldade de decodificar pseudopalavras, e têm perfis cognitivos semelhantes, mas têm também características singulares associadas à tipologia do idioma e do sistema de escrita.^{47,59}

Conclusões

A aquisição de habilidades de linguagem oral e escrita em contextos de L2 envolve processos complexos. Com base nas pesquisas realizadas na última década, pode-se concluir que nenhum dos dois referenciais, por si só, pode explicar quando crianças L2 desenvolvem suas habilidades de linguagem oral e escrita, ou a incidência e a natureza das dificuldades em leitura. É útil considerar as duas perspectivas – a universal e a dependente de roteiros – como complementares

no desenvolvimento da leitura.⁶⁰ O desenvolvimento da proficiência no segundo idioma é demorado, e embora tenha relação com aspectos de escrita baseados no texto – tais como fluência e compreensão da leitura, e escrita –, a proficiência em L2 explica pouco da variância singular em habilidades baseadas em palavras em aprendizes jovens. Por outro lado, processos cognitivos semelhantes explicam diferenças individuais em habilidades de reconhecimento de palavras e de soletração em diferentes idiomas e em aprendizes de L1³² e de L2. Além disso, os perfis cognitivos de crianças L2 que têm dificuldades em leitura assemelham-se aos de seus pares L1. No entanto, as diferenças tipológicas podem afetar a facilidade ou dificuldade com que crianças L2 adquirem elementos específicos da linguagem oral e escrita, e o tipo de erros que cometem nos primeiros estágios do desenvolvimento da leitura. Professores de turmas multiétnicas tendem a não avaliar crianças que têm o inglês

como segundo idioma, e que podem apresentar sinais de alerta semelhantes àqueles observados em crianças L1 de risco, porque tendem a atribuir suas dificuldades à falta de suficientes habilidades de linguagem oral.² As pesquisas disponíveis nos ensinaram que é possível diagnosticar bastante cedo dificuldades em leitura de crianças L2. A prática de postergar o diagnóstico de dificuldades potenciais em leitura para crianças L2 pode ser motivada pela preocupação de evitar vieses ou pela atribuição de dificuldades persistentes a outras causas, como a falta de proficiência oral dessas crianças e influências tipológicas. Entretanto, os resultados dessas práticas são onerosos, e têm consequências de longo prazo para crianças L2 que têm dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita no idioma da escola, e que não foram diagnosticadas e tratadas. Os avanços recentes da pesquisa nessa área devem capacitar os educadores e outros profissionais a minimizar diagnósticos exagerados ou insuficientes.

Implicações

Políticas: capacitação de profissionais

- É importante continuar a oferecer a crianças L2 oportunidades contínuas e sistemáticas para o desenvolvimento de proficiência oral no L2. Para promover realizações acadêmicas, é importante dar atenção a este aspecto, e não se contentar quando são atingidos níveis apenas aceitáveis de linguagem oral cotidiana. Este aspecto tem implicações para o conteúdo de currículos de formação de profissionais em serviço e pré-serviço.⁶¹

- É possível que algumas crianças L2 leiam com dificuldade não só porque precisam de mais tempo para desenvolver proficiência oral em L2, mas também porque têm problemas na aquisição de habilidades básicas de leitura. Portanto, é importante ir além da proficiência em linguagem oral, e não postergar a avaliação e a intervenção.
- Não é necessário, nem eticamente defensável, evitar a avaliação e as intervenções com aprendizes de L2 que apresentam sinais de alerta quanto a dificuldades em leitura. Não só os provedores de atenção à saúde, mas também os professores precisam ser capacitados e autorizados a identificar precocemente os sinais de alerta, e a adaptar a instrução de acordo com esses sinais.

Avaliação em L2

- Uma vez que existem correlações positivas significativas entre habilidades componentes da leitura e preditoras de desenvolvimento bem-sucedido da leitura que são paralelas em L1 e em L2, é altamente informativa a aplicação a aprendizes L2 das mesmas medidas utilizadas para a avaliação de dificuldades em leitura em crianças L1. Isso pode ser feito quando for alcançado um nível rudimentar de proficiência oral em L2.
- Uma vez que a proficiência oral em L2 não desempenha um papel importante na compreensão das dificuldades em leitura de crianças L2, habilidades baseadas em palavras – entre as quais reconhecimento de palavras, decodificação de pseudo-palavras e soletração – podem e devem ser avaliadas utilizando-se medidas padronizadas.
- Uma vez que em crianças L2 as diferenças individuais em habilidades básicas em leitura baseadas em palavras estão correlacionadas com o desempenho em aspectos da leitura e da escrita baseados no texto, é importante avaliar aprendizes jovens de L2 que podem estar em risco de dificuldades em leitura no maior número possível de áreas que sabidamente estão relacionadas a essas dificuldades.
- É altamente informativo examinar a diferença entre compreensão da linguagem oral e compreensão da leitura, especialmente se, no segundo idioma, a compreensão da linguagem oral for superior à compreensão da leitura.

Montando o quebra-cabeça

- A obtenção de dados sobre o desempenho da criança no idioma materno é útil, uma vez que contribui para validar observações feitas no contexto de L2. No entanto, isso talvez não seja possível por diversas razões, tais como perda do idioma materno, falta de medidas adequadas para esse idioma, e interrupções da educação das crianças, para mencionar apenas algumas.
- Há outras fontes de informação que são peças importantes para o quebra-cabeça da avaliação de L2, e que contribuem para a validade do diagnóstico. Essas fontes incluem boletins escolares do país de origem, dados de entrevistas sobre a realização de marcos de desenvolvimento (particularmente o início e o desenvolvimento da linguagem), avaliações prévias e desempenho acadêmico e linguístico dos irmãos.
- Uma fonte muito rica é o monitoramento dos progressos e da aprendizagem ao longo do tempo. Dificuldades persistentes em linguagem e leitura, a despeito de uma instrução adequada, não devem ser ignoradas. Abordagens como avaliação dinâmica e avaliação baseada no currículo são especialmente produtivas para essa finalidade.
- Medidas de capacidade geral não são muito úteis para a identificação de dificuldades em leitura no caso de crianças L2. Os profissionais devem atentar também para o fato de que, para aprendizes L2, é mais difícil estabelecer uma “discrepância” entre a capacidade e os índices de leitura de forma a justificar um diagnóstico de dificuldades em leitura.
- A análise de erros é uma fonte útil de informações, mas deve ser feita tendo em mente as influências tipológicas. É importante considerar a transferência de habilidades específicas de L1. É preciso considerar se os erros ocorrem nos dois idiomas ou se estão restritos a diferenças tipológicas. Erros que ocorrem nos dois idiomas são mais sugestivos de dificuldades do que erros típicos de aprendizes oriundos de um determinado *background* linguístico, e desaparecem com o tempo.²⁰
- É essencial levar em conta o ambiente cultural e linguístico da família, e os fatores aos quais os pais atribuem às dificuldades acadêmicas de seus filhos. Para que atuem de forma

sensível, relevante e eficaz, os profissionais devem necessariamente tentar recorrer a informantes culturais e buscar informações sobre a história, o idioma e a cultura da família.⁴⁶

Referências

1. Geva E. Issues in the assessment of reading disabilities in L2 children: Beliefs and research evidence. *Dyslexia* 2000;6(1):13-28.
2. Limbos M, Geva E. Accuracy of teacher assessments of second-language students at risk for reading disability. *Journal of Learning Disabilities* 2001;34(2):136-151.
3. Cummins J. *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. San Diego, Calif: College-Hill Press; 1985.
4. Lesaux N, Koda K, Siegel L, Shanahan T. Development of literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:75-122.
5. Lesaux N, Geva E. Synthesis: Development of literacy in language-minority students. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:53-74.
6. Bruck M, Genesee F. Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language* 1995;22(2):307-324.
7. Chiappe P, Siegel LS. Phonological awareness and reading acquisition in English- and Punjabi-speaking Canadian children. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):20-28.
8. Gottardo A, Yan B, Siegel LS, Wade-Woolley L. Factors related to English reading performance in children with Chinese as a first language: More evidence of cross-language transfer of phonological processing. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):530-542.
9. Verhoeven LT. Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language Learning* 1994;44(3):381-415.
10. Wade-Woolley L, Siegel LS. The spelling performance of ESL and native speakers of English as a function of reading skill. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1997;9(5-6):387-406.
11. Gholamain M, Geva E. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in English and Persian. *Language Learning* 1999;49(2):183-217.
12. Comeau L, Cormier P, Grandmaison E, Lacroix D. A longitudinal study of phonological processing skills in children learning to read in a second language. *Journal of Educational Psychology* 1999;91(1):29-43.
13. Dressler C, Kamil M. First- and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:197-238.
14. Geva E, Clifton S. The development of first and second language reading skills in early french immersion. *The Canadian Modern Language Review* 1994;50(4):646-667.
15. Geva E, Ryan EB. Linguistic and cognitive correlates of academic skills in 1st and 2nd languages. *Language Learning* 1993;43(1):5-42.
16. Royer JM, Carlo MS. Transfer of comprehension skills from native to 2nd language. *Journal of Reading* 1991;34(6):450-455.

17. Reese L, Garnier H, Gallimore R, Goldenberg C. Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal* 2000;37(3):633-662.
18. Everatt J, Smythe I, Adams E, Ocampo D. Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia* 2000;6(1):42-56.
19. DaFontoura HA, Siegel LS. Reading, syntactic, and working memory skills of bilingual, Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 1995;7(1):139-153.
20. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. The concurrent development of spelling and decoding in 2 different orthographies. *Journal of Reading Behavior* 1993;25(4):383-406.
21. Ho CSH, Fong KM. Do Chinese dyslexic children have difficulties learning English as a second language? *Journal of Psycholinguistic Research* 2005;34(6):603-618.
22. Durgunoglu AY, Nagy WE, Hancin-Bhatt BJ. Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology* 1993;85(3):453-465.
23. Hu C-F, Catts HW. The role of phonological processing in early reading ability: What we can learn from Chinese. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):55-79.
24. Genesee F, Geva E. Cross-linguistic relationships in working memory, phonological processes, and oral language. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:175-184.
25. Genesee F, Geva E, Dressler D, Kamil M. Synthesis: Cross-linguistic relationships. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:153-174.
26. Lesaux NK, Siegel LS. The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology* 2003;39(6):1005-1019.
27. Dufva M, Voeten MJM. Native language literacy and phonological memory as prerequisites for learning English as a foreign language. *Applied Psycholinguistics* 1999;20(3):329-348.
28. Gottardo A, Chiappe P, Yan B, Siegel L, Gu Y. Relationships between first and second language phonological processing skills and reading in Chinese-English speakers living in English-speaking contexts. *Educational Psychology* 2006;26(3):367-393.
29. Wade-Woolley L, Geva E. Processing novel phonemic contrasts in the acquisition of L2 word reading. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):295-311.
30. Geva E, Zadeh ZY. Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second-language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading* 2006;10(1):31-57.
31. Lanauze M, Snow CE. The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education* 1989;1(4):323-339.
32. Ndlovu K, Geva E. Writing ability in children who speak English as a second language and have a reading disability. Poster presentation presented at: Conference "Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society"; May 2006; Toronto, Ontario.
33. Verhoeven LT. Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading* 2000;4(4):313-330.
34. Lipka O, Siegel LS, Vukovic R. The literacy skills of English language learners in Canada. *Learning Disabilities Research and Practice* 2005;20(1):39-49.
35. Geva E, Farnia F. Understanding vocabulary growth in ELLs – Trajectories and predictors. Paper presented at: UC LMRI Biliteracy Development Research Forum; January 20-22, 2005; Santa Barbara, Calif.

36. Biemiller A, Slonim N. Estimating root word vocabulary growth in normative and advantaged populations: Evidence for a common sequence of vocabulary acquisition. *Journal of Educational Psychology* 2001;93(3):498-520.
37. Jean M, Geva E. Do older English-as-a-second language (ESL) children have the same knowledge of words as English-as-a-first language (EL1) children? Poster presentation presented at: Conference "Language acquisition and bilingualism: Consequences for a multilingual society"; May 2006; Toronto, Ontario.
38. Geva E. Second-language oral proficiency and second-language literacy. In: August D, Shanahan T, eds. *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2006:123-139.
39. Geva E, Yaghoub-Zadeh Z, Schuster B. Understanding individual differences in word recognition skills of ESL children. *Annals of Dyslexia* 2000;50:123-154.
40. Chiappe P, Siegel LS, Wade-Woolley L. Linguistic diversity and the development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific Studies of Reading* 2002;6(4):369-400.
41. Geva E, Siegel LS. Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic reading skills in two languages. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2000;12(1-2):1-30.
42. Arab-Moghaddam N, Sénéchal M. Orthographic and phonological processing skills in reading and spelling in Persian/English bilinguals. *International Journal of Behavioral Development* 2001;25(2):140-147.
43. Geva E, Wade-Woolley L, Shany M. Development of reading efficiency in first and second language. *Scientific Studies of Reading* 1997;1(2):119-144.
44. Lindsey KA, Manis FR, Bailey CE. Prediction of first-grade reading in Spanish-speaking English-language learners. *Journal of Educational Psychology* 2003;95(3):482-494.
45. Verhoeven LT. Acquisition of reading in a second language. *Reading Research Quarterly* 1990;25(2):90-114.
46. Geva E, Barsky A, Westernoff F, eds. *Interprofessional practice with diverse populations: cases in point*. Westport, Conn: Auburn House; 2000.
47. Katzir T, Shaul S, Breznitz Z, Wolf M. The universal and the unique in dyslexia: A cross-linguistic investigation of reading and reading fluency in Hebrew- and English-speaking children with reading disorders. *Reading and Writing* 2004;17(7-8):739-768.
48. Durgunoglu AY, Oney B. A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading and Writing* 1999;11(4):281-299.
49. Frith U, Wimmer H, Landerl K. Differences in phonological recoding in German- and English-speaking children. *Scientific Studies of Reading* 1998;2(1):31-54.
50. Wimmer H, Goswami U. The influence of orthographic consistency on reading development: Word recognition in English and German children. *Cognition* 1994;51(1):91-103.
51. Abu-Rabia S. Verbal and working-memory skills of bilingual Hebrew-English speaking children. *International Journal of Psycholinguistics* 1997;13(1):25-40.
52. Bialystok E, Luk G, Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 2005;9(1):43-61.
53. Liow SJR, Poon KKL. Phonological awareness in multilingual Chinese children. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(3):339-362.
54. Wimmer H, Mayringer H, Landerl K. The double deficit hypothesis and difficulties in learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology* 2000;92(4):668-680.

55. Fashola OS, Drum PA, Mayer RE, Kang S-J. A cognitive theory of orthographic transition: Predictable errors in how Spanish-speaking children spell English words. *American Educational Research Journal* 1996;33(4):825-843.
56. Geva E, Wang M. The development of basic reading skills in children: A cross-language perspective [Invited review article]. *Annual Review of Applied Linguistics* 2001;21:182-204.
57. Mumtaz S, Humphreys GW. The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading* 2001;24(2):113-134.
58. Wang M, Geva E. Spelling acquisition of novel English phonemes in Chinese children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 2003;16(4):325-348.
59. Cohen A, Schiff R, Gillis-Carlebach M. Complexity of morphological, syntactic, and narrative characteristics: A comparison of children with reading difficulties and children who can read [Hebrew]. *Megamot* 1996;37(3):273-291.
60. Geva E, Wade-Woolley L. Issues in the assessment of reading disability in second language children. In: Smythe I, Everatt J, Salter R, eds. *International book of dyslexia: a cross-language comparison and practice guide*. West Sussex, England: John Wiley and Sons; 2004:195-206.
61. Gersten R, Geva E. Teaching reading to early language learners. *Educational Leadership* 2003;60(7):44-49.

Note

^a Esta revisão não aborda fatores socioemocionais, culturais ou demográficos.

Segundo idioma/bilinguismo nos primeiros anos de vida, com ênfase em seu impacto sobre o desenvolvimento sociocognitivo e socioemocional inicial

Elena Nicoladis, PhD Monique Charbonnier, PhD Anamaria Popescu, PhD Estudante

University of Alberta, Canadá University of Padova, Itália

Outubro 2016, Éd. rév.

Introdução

Muitas crianças crescem ouvindo e utilizando mais de um idioma. Alguns pesquisadores estimaram que a maior parte da população mundial utiliza regularmente mais de um idioma.¹ Pais, educadores e legisladores têm o mesmo interesse em resultados de pesquisas sobre bilinguismo na infância, em um esforço concentrado para garantir que o bilinguismo não coloque as crianças em risco em termos intelectuais ou emocionais.

Uma das primeiras preocupações que os pesquisadores abordaram foi a ideia de que o bilinguismo confundiria as crianças.² No entanto, as pesquisas mostraram que o bilinguismo não provoca confusão, não tem nenhum impacto negativo inerente sobre o desenvolvimento e, o que é mais importante, tem algumas vantagens sociocognitivas significativas.³

Do que se trata

Focalizamos aqui o impacto do bilinguismo sobre o desenvolvimento sociocognitivo e socioemocional. O desenvolvimento sociocognitivo refere-se à forma pela qual as crianças mudam com a idade em termos de capacidade de pensar sobre questões sociais e de comunicação. O desenvolvimento socioemocional refere-se a como as crianças mudam com a idade em termos do processamento de emoções em um determinado contexto social e comunicativo.

Fizemos uma revisão de pesquisas recentes e sua importância para crianças que ouvem e/ou utilizam dois idiomas em algum momento da infância. Em nossa revisão, não fazemos distinção entre crianças que aprendem dois idiomas simultaneamente *versus* sequencialmente, embora haja algumas evidências de que, quanto mais tarde uma pessoa começa a aprender um segundo idioma, mais baixo é o nível final de desempenho em pelo menos alguns dos domínios da

linguagem.⁴ A maior parte de nossa revisão focaliza o desenvolvimento das crianças na educação infantil e nos primeiros anos de escola. Esta faixa etária está abaixo daquela usualmente considerada crítica para a aprendizagem de um segundo idioma.

Problemas

As crianças bilíngues compõem um grupo heterogêneo.⁵ Podem falar qualquer combinação de idiomas (ou dialetos), e o apoio da comunidade a esses idiomas pode variar de acordo com a localização geográfica e/ou o contexto sociopolítico.⁶ Os resultados de desenvolvimento de indivíduos bilíngues em francês-inglês, no Canadá, talvez não sejam preditores do desenvolvimento de bilíngues em híndi-suaíli, na Índia. Da mesma forma, os resultados de crianças bilíngues que aprendem dois idiomas na escola talvez não sejam os mesmos que os de crianças bilíngues que aprendem um idioma na escola e outro em casa.⁷ Além disso, o grau de proficiência em cada idioma pode mudar ao longo do tempo, geralmente em função de maior ou menor exposição ao idioma.⁸

Contexto de pesquisa

Embora o bilinguismo não tenha efeitos negativos inerentes sobre o desenvolvimento, há diversas variáveis que podem afetar o resultado do desenvolvimento bilíngue, entre as quais o contexto em que os idiomas são aprendidos, as atitudes dos pais em relação ao bilinguismo, o *status* do(s) idioma(s) na comunidade, e o contexto sociocultural em que as crianças vivem.⁶ O respeito geral e o estímulo em relação aos idiomas que uma criança bilíngue está aprendendo desempenham um papel importante em seu desenvolvimento, promovendo resultados positivos.

Questões-chave de pesquisa

1. Existem diferenças entre monolíngues e bilíngues em termos de compreensão das necessidades de comunicação de seus parceiros de conversa?
2. Existem diferenças entre monolíngues e bilíngues quanto ao desenvolvimento cognitivo?
3. Quando existem diferenças entre monolíngues e bilíngues quanto ao desenvolvimento sociocognitivo, por que isso ocorre?

4. Existem diferenças entre monolíngues e bilíngues quanto ao desenvolvimento da linguagem?

Resultados de pesquisas recentes

As pesquisas examinaram mais o desenvolvimento sociocognitivo do que o desenvolvimento socioemocional. O desenvolvimento sociocognitivo interessa aos pesquisadores porque o conhecimento de dois idiomas pode afetar as maneiras pelas quais pensamentos e palavras são processados e representados. Tem havido menos interesse dos pesquisadores sobre a forma pela qual o desenvolvimento socioemocional pode ser afetado, porque não existe um motivo claro para que isso ocorra. No entanto, há algumas pesquisas intrigantes sobre a utilização da linguagem e a compreensão de emoções em adultos bilíngues. Essas pesquisas sugerem que é necessário focalizar mais o desenvolvimento socioemocional em bilíngues.

Os estudos mostraram que crianças bilíngues têm vantagens em termos de compreensão das necessidades de comunicação de seus parceiros de conversa.^{8,9,10} Mais cedo do que crianças monolíngues, crianças pequenas bilíngues mostram-se sensíveis ao fato de que não conseguem entender alguém que fala outro idioma.¹¹ Além disso, mais precocemente do que crianças monolíngues, crianças bilíngues evidenciam uma compreensão de que outras pessoas podem ter crenças falsas.¹²

Os estudos mostraram também que crianças bilíngues obtêm escores mais altos do que as monolíngues em diversos testes de habilidades cognitivas, tais como flexibilidade mental,¹³ tarefas não verbais de resolução de problemas,¹⁴ compreensão da origem convencional de designações,^{15,16} diferenciação entre semelhança semântica e semelhança fonética,¹⁷ e capacidade de avaliar a qualidade gramatical de frases.¹⁸

Uma possível razão da vantagem do bilinguismo é que as crianças bilíngues precisam aprender a reduzir as interferências entre seus dois idiomas para falar um deles.¹⁶⁻¹⁹ Outra possibilidade é que o bilinguismo treine as crianças em focalizar a atenção nas variáveis relevantes do contexto, particularmente em informações ambíguas ou contraditórias.¹⁴ Melhor capacidade cognitiva pode ajudar as crianças a desenvolver as capacidades de representação que se supõe estejam envolvidas na comunicação eficaz. Por exemplo, conhecer duas palavras que nomeiam o mesmo conceito pode ajudar a criança a desenvolver a compreensão de que um objeto ou evento pode ser representado de mais de uma forma, o que pode promover sua compreensão sobre as

perspectivas de outras pessoas.

As pesquisas que investigam de que maneira os bilíngues utilizam seus idiomas para expressar emoções em sua maioria foram realizadas com adultos – em sua maioria, estudos de lembranças autobiográficas²⁰ –, e mostraram que um determinado idioma é uma pista de recuperação eficaz quando se ajusta ao idioma no qual um evento ou uma experiência foram codificados originalmente.²¹ Normalmente, lembranças codificadas no idioma materno são mais ricas em termos de significado emocional do que lembranças codificadas no segundo idioma.²² Bond e Lai²³ argumentam que isso ocorre porque, normalmente, o segundo idioma é adquirido em um contexto emocionalmente mais neutro do que o idioma materno.

Conclusão

Concluindo, as pesquisas mostraram que o bilinguismo não gera confusão, nem tem impacto negativo inerente sobre o desenvolvimento. Nos primeiros estágios da aquisição de um segundo idioma, crianças que ouvem dois idiomas podem apresentar algum atraso de desenvolvimento em comparação com crianças monolíngues.²⁴ No entanto, de modo geral, crianças bilíngues não ficam atrás de monolíngues em nenhuma das áreas de aquisição da linguagem, e os atrasos observados normalmente são pequenos e pouco duradouros.

Crianças bilíngues apresentam algumas vantagens em desenvolvimento sociocognitivo quando comparadas com monolíngues, particularmente quanto à compreensão de crenças de outras pessoas, à seleção de variáveis relevantes para a resolução de um problema, e à consideração simultânea de duas interpretações possíveis do mesmo estímulo.

Não existem pesquisas sobre a utilização de linguagem emocional por crianças bilíngues. No entanto, a pesquisa com adultos bilíngues sugere que o idioma no qual os eventos ocorrem pode estar fortemente associado ao tom emocional da lembrança desses eventos. É possível, portanto, que o contexto no qual um idioma é aprendido tenha impacto sobre a capacidade de crianças bilíngues de se expressar, e da precisão com que o fazem.

Em resumo, não há desvantagens gerais do bilinguismo. Pelo contrário: para a criança, talvez haja desvantagens substanciais na perda de um idioma nativo/herdado, que com frequência está intimamente associado com a família, as emoções e a identidade.⁶

Implicações para perspectivas de políticas e serviços

As preocupações relevantes para formuladores de políticas e prestadores de serviços giram em torno de duas questões: (1) o idioma de instrução escolar; e (2) o idioma do serviço público. Uma vez que não há evidências de que o bilinguismo tenha impacto negativo sobre o desenvolvimento intelectual e socioemocional das crianças, os pais podem ser encorajados a falar sua língua materna em casa, e permitir que os filhos aprendam na escola o idioma majoritário. Na medida em que seja encorajado o bilinguismo e não a perda do idioma nativo/herdado, as crianças têm maior probabilidade de manter laços fortes com sua cultura e desenvolver laços fortes com a cultura majoritária.

Uma vez que o idioma pode funcionar como uma pista para a recuperação de experiências pessoais que podem desempenhar um papel central no diagnóstico e/ou no tratamento de diversas condições de saúde mental, os provedores de serviços devem empenhar-se na promoção de políticas que encorajem a oferta de serviços de saúde bilíngues.

Por fim, é importante notar que talvez seja difícil identificar crianças bilíngues em risco de dificuldades de aprendizagem e de patologias da fala e de linguagem. Em alguns casos, crianças bilíngues com desenvolvimento normal produzem o mesmo tipo de linguagem que crianças com distúrbios de linguagem.²⁵ Embora os pesquisadores esperem vir finalmente a identificar diferenças entre bilíngues com desenvolvimento típico e crianças com distúrbios de linguagem, neste momento a inexistência de diferenças reconhecidas cria um desafio para os provedores de serviços. Será melhor esperar e desejar que as crianças superem dificuldades aparentes, ou intervir o mais cedo possível? Um elemento que pode contribuir para essa decisão são informações sobre a maneira pela qual a criança se comporta em seu idioma materno. Os distúrbios de linguagem normalmente afetam os dois idiomas.

Referências

1. Edwards J. Foundations of bilingualism. In: Bhatia TK, Ritchie WC, eds. *The handbook of bilingualism*. Malden, Mass: Blackwell Publishing; 2004:7-31.
2. Genesee F. Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 1989;16(1):161-179.
3. Genesee F. Bilingual first language acquisition: Exploring the limits of the language faculty. *Annual Review of Applied Linguistics* 2001;21:153-168.
4. Montrul S. Age of onset of bilingualism effects and availability of input in first language acquisition. In *Bilingualism across the lifespan*. Washington, DC: De Gruyter Mouton & APA; 2016: 141-161. Hamers JF, Blanc MHA. *Bilinguality and bilingualism*. 2nd ed. Cambridge, England: Cambridge University Press; 2000.
5. Genesee F. Shifting perspectives on bilingualism. In *bilingualism across the lifespan*. Washington, DC: De Gruyter Mouton & APA; 2016:9-19.
6. Hamers JF, Blanc MHA. *Bilinguality and bilingualism*. 2nd ed. Cambridge, England: Cambridge University Press; 2000.

7. Cummins J. The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California Department of Education. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles, Calif: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University; 1981:3-49.
8. Nicoladis E, Genesee F. A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language Learning* 1996;46(3):439-464.
9. Yow WQ, Markman EM. Young bilingual children's heightened sensitivity to referential cues. *Journal of Cognition and Development* 2011; 12(1), 12-31.
10. Lanza E. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 1992;19(3):633-658.
11. Nicoladis E, Kwong See S, Rhemtulla M. Are mutual exclusivity violations guided by children's assumptions about people's word knowledge? Communication présentée au: 35th Annual Meeting of the Jean Piaget Society; 2005; Vancouver, Colombie-Britannique.
12. Goetz PJ. The effects of bilingualism on theory of mind development. *Bilingualism: Language and Cognition* 2003;6(1):1-15.
13. Marinova-Todd SH. "Corplum is a core from a plum": The advantage of bilingual children in the analysis of word meaning. *Bilingualism: Language and Cognition* 2012; 15: 117-127.
14. Bialystok E, Majumder S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics* 1998;19(1):69-85.
15. Benelli B, Gandolfi M. Bilinguismo e convenzionalità del linguaggio. *Quaderni per la promozione del bilinguismo* 1979;25/26:1-24.
16. Ben-Zeev S. The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development* 1977;48(3):1009-1018.
17. Bialystok E. Children's concept of word. *Journal of Psycholinguistic Research* 1986;15(1):13-32.
18. Galambos SJ, Goldin-Meadows S. The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition* 1990;34(1):1-56.
19. Ben-Zeev S. Mechanisms by which childhood bilingualism affect understanding of language and cognitive structures. In: Hornby PA, ed. *Bilingualism: psychological, social, and educational implications*. New York, NY: Academic Press; 1977:29-55.
20. Javier RA, Barroso F, Muñoz MA. Autobiographical memory in bilinguals. *Journal of Psycholinguistic Research* 1993;22(3):319-338.
21. Marian V, Neisser U. Language-dependent recall of autobiographical memories. *Journal of Experimental Psychology: General* 2000;129(3):361-368.
22. Schrauf RW. Bilingual autobiographical memory: Experimental studies and clinical cases. *Culture and Psychology* 2000;6(4):387-417.
23. Bond MH, Lai TM. Embarrassment and code-switching into a second language. *Journal of Social Psychology* 1986;126(2):179-186.
24. Nicoladis E. Why does bilingualism affect language and cognitive development? In: Altarriba C, Heredia R, eds. *An introduction to bilingualism: Principles and practices*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. À paraître.
25. Genesee F, Paradis J, Crago MB. *Dual language development and disorders: a handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, Md: Paul H. Brookes Publishing; 2004.

Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial

Ellen Bialystok, PhD

York University, Canadá

Setembro 2017, 2ª ed. rév.

Introdução

A possibilidade de que o bilinguismo precoce afete o desenvolvimento cognitivo e de linguagem das crianças tem sido há muito tempo uma preocupação de pais e de educadores. Na primeira metade do século 20, o ponto de vista predominante era de que o bilinguismo e a aquisição de um segundo idioma no início da vida confundiria a criança e interferiria com sua capacidade de desenvolver funções cognitivas normais,¹ e de ser bem-sucedida em ambientes educacionais.² Essas ideias passaram por uma reversão radical com um estudo de Peal e Lambert,³ que constituiu um marco na área e demonstrou a superioridade geral de bilíngues em comparação com monolíngues em uma grande variedade de testes de inteligência e de aspectos de desempenho escolar. As pesquisas recentes têm sido mais equilibradas, identificando áreas nas quais crianças bilíngues são superiores e outras áreas nas quais o bilinguismo não tem efeitos sobre o desenvolvimento.⁴

Do que se trata

A questão do impacto potencial do bilinguismo sobre o desenvolvimento infantil sempre foi importante, mas manifestou-se cada vez mais como uma preocupação crítica nas sociedades modernas, e particularmente no Canadá. Além do comprometimento oficial com uma política nacional de bilinguismo e aquisição de um segundo idioma, a imigração transformou o Canadá em uma nação rica em termos de bilinguismo e multiculturalismo. As escolas públicas, principalmente nos principais centros urbanos, recebem um grande número de crianças para as quais o inglês ou o francês são um segundo idioma. Essas crianças representam uma enorme variedade de idiomas maternos e frequentemente são majorias em uma sala de aula. É imperativo, portanto, que compreendamos o impacto desses *contextos* linguísticos sobre o futuro cognitivo e educacional das crianças.

Problemas

Informações sobre o desenvolvimento linguístico, cognitivo e educacional de crianças com *backgrounds* linguísticos diversificados são essenciais para a interpretação do desempenho dessas crianças na escola e para a avaliação de seu desenvolvimento. Por exemplo, crianças com proficiência limitada no idioma utilizado na escola certamente terão mais dificuldades acadêmicas e sociais, e é importante identificar essas dificuldades para compreender quais intervenções ou abordagens remediadoras são necessárias.

Contexto de pesquisa

As pesquisas científicas são realizadas tipicamente em salas de aula, que frequentemente são ambientes que incluem crianças bilíngues e monolíngues. O contexto em que ocorre o bilinguismo ou o segundo idioma é importante, embora nem sempre seja incluído como um aspecto formal das investigações. Existem evidências de que a situação majoritária ou minoritária do idioma materno da criança, a valorização desse idioma na comunidade e sua utilização como instrumento para a alfabetização afetam os resultados linguísticos e cognitivos da criança.⁵ Portanto, em condições ideais, as implicações da experiência linguística da criança deveriam ser examinadas com muita atenção aos fatores sociais e linguísticos que descrevem o ambiente social e educacional da criança.

Questões-chave de pesquisa

As questões importantes derivadas da diversidade linguística são os resultados cognitivos e educativos das crianças bilíngues. Em primeiro lugar, é necessário estabelecer se a aquisição de linguagem ocorre no mesmo ritmo e da mesma forma em crianças que aprendem simultaneamente dois idiomas ou que estão aprendendo um segundo idioma depois de terem dominado um primeiro. Em segundo lugar, serão as crianças capazes de adquirir habilidades de leitura e escrita na escola, sendo elas bilíngues ou estando elas aprendendo um segundo idioma, particularmente se seu idioma materno não é o idioma de instrução? Por fim, haverá consequências para o desenvolvimento cognitivo normal em termos da capacidade da criança de adquirir novos conceitos ou de desempenhar diversos cálculos – por exemplo, em aritmética –, especialmente se a instrução escolar se dá no idioma no qual a proficiência da criança é mais limitada?

Resultados de pesquisas recentes

Essas pesquisas produziram três resultados principais. Em primeiro lugar, em termos de proficiência geral em linguagem, crianças bilíngues tendem a ter um vocabulário menor em cada um dos idiomas do que crianças monolíngues em seu próprio idioma.⁶ Entretanto, sua compreensão da estrutura linguística, denominada consciência metalinguística, é pelo menos tão boa⁷ e frequentemente melhor⁸ do que a de pares monolíngues. Em segundo lugar, para essas crianças, a aquisição de habilidades de leitura e escrita depende da relação entre os dois idiomas⁹ e do nível de proficiência no segundo idioma.¹⁰ Especificamente, crianças que aprendem a ler em dois idiomas que compartilham um sistema de escrita – por exemplo, inglês e francês – apresentam progressos mais rápidos na aprendizagem de leitura; crianças cujos idiomas são escritos em sistemas diferentes – por exemplo, inglês e chinês – não evidenciam nenhuma vantagem especial, mas também não apresentam nenhum *deficit* em comparação a crianças monolíngues. No entanto, para haver benefício da aprendizagem de leitura em dois idiomas é necessário que as crianças sejam bilíngues, e não aprendizes de um segundo idioma, quando a competência em um deles é limitada. Em terceiro lugar, em comparação com pares monolíngues, crianças bilíngues entre 4 e 8 anos de idade evidenciam vantagens significativas na resolução de problemas que requerem controle da atenção a aspectos específicos da formulação e, ao mesmo tempo, inibição da atenção a aspectos enganadores, que são apresentados com destaque, porém estão associados a uma resposta incorreta. Essa vantagem não se limita ao processamento de linguagem, mas inclui uma diversidade de tarefas não verbais que requerem controle da atenção e seletividade em problemas, tais como formação de categorias conceituais,¹¹ visualização de imagens alternativas em figuras ambíguas,¹² e compreensão de diferenças entre a aparência e a realidade de um objeto enganoso.¹³ Essas diferenças persistem ao longo de toda a vida, conferindo vantagens cognitivas aos bilíngues, seja qual for a idade, e fornecendo, inclusive, uma reserva cognitiva que lhes possibilita intervir com total autonomia, até mesmos nos primeiros estágios da demência.¹⁴

Conclusão

Os resultados desses estudos demonstram que o bilinguismo na infância é uma experiência significativa, que tem o poder de influenciar o curso e a eficiência do desenvolvimento infantil. O resultado mais surpreendente é que essas influências não se limitam ao domínio linguístico, no qual seriam esperadas, mas estendem-se a habilidades cognitivas não verbais. Na maioria dos casos, o grau de envolvimento da criança com um segundo idioma, definido como a diferença entre o bilinguismo e a aquisição de segunda língua, é uma variável importante que determina o

grau e o tipo de influência observados. Foram identificados nesses estudos três padrões de influência. Em um dos resultados, o bilinguismo não faz diferença, e há um desenvolvimento equivalente e no mesmo ritmo em crianças monolíngues e bilíngues. Essa situação foi observada em relação a problemas cognitivos, tais como desenvolvimento de capacidade de armazenamento da memória, e a problemas linguísticos, tais como consciência fonológica. No segundo, bilinguismo traz algum tipo de desvantagem para a criança. O exemplo típico é o desenvolvimento do vocabulário em cada idioma. No terceiro padrão, que é o mais prevalente em nossos estudos, o bilinguismo é uma força positiva, que promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças, melhorando o acesso à leitura e escrita quando os dois sistemas de escrita são correspondentes e o desenvolvimento de processos executivos, de maneira geral, para todas as crianças bilíngues na resolução de problemas que demandam atenção e controle. Essas habilidades executivas de controle são nucleares no pensamento inteligente.

Implicações

Frequentemente, os pais preocupam-se com a possibilidade de que a utilização em casa de um idioma que não é o da comunidade resulte em desvantagens para seus filhos. Este programa de pesquisa oferece evidências sólidas de que o efeito predominante do bilinguismo no lar é positivo. As desvantagens são relativamente reduzidas e facilmente superadas.

As implicações para a escolarização são mais complexas. O sucesso da criança na escola depende muito de sua proficiência no idioma de instrução, uma relação que se mantém para atividades linguísticas importantes – por exemplo, aprender a ler –, assuntos computacionais não verbais – por exemplo, matemática – e currículos baseados em conteúdos – por exemplo, estudos sociais. Em todos esses casos, as crianças precisam ter habilidades nas formas e nos significados do idioma escolar, e devem ser leitores competentes nesse idioma.

Crianças bilíngues talvez não apresentem o mesmo nível de seus pares monolíngues, e aprendizes de um segundo idioma cujo idioma materno não é o inglês ou o francês talvez não tenham desenvolvido habilidades suficientes no idioma de instrução para ter sucesso na escola, ainda que a diferença de vocabulário entre as crianças monolíngue e bilíngues desapareça se considerarmos unicamente o vocabulário escolar.⁶

As evidências sobre os efeitos predominantemente positivos do bilinguismo, ao lado das evidências de que crianças bilíngues não apresentam *deficits* cognitivos, indicam o papel importante das escolas no provimento de meios para que essas crianças desenvolvam suas

habilidades linguísticas no idioma escolar de forma a ter participação integral na sala de aula, e usufruir dos benefícios mais positivos de sua experiência educacional.

Referências

1. review in Hakuta K. *Mirror of language: the debate on bilingualism*. New York, NY: Basic Books; 1986.
2. Macnamara JT. *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press; 1966.
3. Peal E, Lambert WE. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs* 1962;76(27, Whole No. 546):1-23.
4. Barac R, Moreno S, Bialystok E. Behavioral and electrophysiological differences in executive control between monolingual and bilingual children. *Child Development* 2016;87:1277-1290.
5. Cummins J. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 1979;49(2):222-251.
6. Bialystok E, Luk G. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual adults. *Bilingualism: Language and Cognition* 2012;15:397-401.
7. Bialystok E, Majumder S, Martin MM. Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics* 2003;24(1):27-44.
8. Bialystok E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 1988;24(4):560-567.
9. Bialystok E, Luk G, Kwan E. Bilingualism, biliteracy, and learning to read: Interactions among languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading* 2005;9(1):43-61.
10. Bialystok E, McBride-Chang C, Luk G. Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems. *Journal of Educational Psychology*. 2005;97(4):580-590.
11. Bialystok E, Martin MM. Attention and inhibition in bilingual children: Evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science* 2004;7(3):325-339.
12. Bialystok E, Shapero D. Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures. *Developmental Science* 2005;8(6):595-604.
13. Bialystok E, Senman L. Executive processes in appearance-reality tasks: The role of inhibition of attention and symbolic representation. *Child Development* 2004;75(2):562-579.
14. Bialystok E. The bilingual adaptation: How minds accommodate to experience. *Psychological Bulletin* 2017;143:233-262.