

APRENDIZADO BILÍNGUE E LINGUAGEM ESCRITA: desenvolvimento de habilidades metalinguísticas

BILINGUAL LEARNING AND WRITTEN LANGUAGE: development of metalinguistic skills

EL APRENDIZAJE BILINGÜE Y EL LENGUAJE ESCRITO: desarrollo de las habilidades metalingüísticas

Girlane Moura Hickmann

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná.
Curitiba – PR, Brasil.
girlanehickmann@gmail.com

Sandra Regina Kirchner Guimarães

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo.
São Paulo – SP, Brasil.
srkguimaraes@uol.com.br

Adolfo Antonio Hickmann

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná.
Curitiba - PR, Brasil.
hickmannadolfo@gmail.com

RESUMO: Nos últimos anos, a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças bilíngues tem atraído crescente interesse de profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita bem como no desenvolvimento cognitivo. A linguagem faz parte de todo o processo de desenvolvimento humano e está presente nas relações estabelecidas no decorrer da vida. As discussões sobre a aprendizagem da linguagem oral e escrita estão sempre em aberto para novas possibilidades. Este artigo teve como objetivo empreender uma revisão de literatura sobre as habilidades metacognitivas e suas contribuições para o desenvolvimento da linguagem escrita na língua materna pelas crianças bilíngues. Os estudos foram analisados a partir da perspectiva da Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo e sugerem que a criança bilíngue apresenta ganhos em relação às funções superiores, como: a atenção, a memória, a linguagem oral (receptiva e expressiva), bem como maior desenvolvimento das habilidades metacognitivas de planejamento, monitoramento e controle intencional dos tratamentos linguísticos. Identificou-se que o desenvolvimento propiciado pela aprendizagem de uma segunda língua deve-se justamente às atividades reflexivas promovidas pelo processo de ensino-aprendizagem de habilidades metalinguísticas, que possibilitam a progressiva tomada de consciência de aspectos relativos à pragmática, fonologia, morfologia, sintaxe e semântica da linguagem. Assim, tendo em vista seu potencial de promover conhecimentos linguísticos explícitos, conclui-se que o bilinguismo é um fator propulsor do crescente domínio da capacidade de leitura e escrita na língua materna.

PALAVRAS-CHAVE: Pensamento e Linguagem. Habilidades metalingüísticas. Bilinguismo. Leitura e Escrita.

ABSTRACT: In recent years, the learning processes of reading and writing skills of bilingual children have attracted growing interest from professionals involved in the language teaching and learning processes and also in cognitive development. Language is part of the whole process of human development and it is present in relationships established in the course of everyone's life. The discussions about the process of oral and written language are always open to new possibilities. This article aimed to undertake a literature review on metacognitive skills and their contributions to the development of written language in the mother tongue of bilingual children. The studies were analysed from Cognitive Developmental Psychology perspective and suggest that bilingual children show gains in relation to superior psychological functions, such as attention, memory, verbal language (receptive and expressive) and greater development of metacognitive skills of planning capacity, monitoring and intentional control of linguistic treatments. It was identified that the development brought about by learning a second language is right due to reflective activities promoted by the teaching-learning metalinguistic skills process, which enable the progressive awareness of aspects of pragmatics, phonology, morphology, syntax and semantics. Thus, in view of its potential to promote explicit language knowledge, one may conclude that bilingualism is a driving factor in the growing mastery of reading and writing skills in the mother tongue.

KEYWORDS: Thought and language. Metalanguage skills. Bilingualism. Reading and writing.

Artigo recebido em maio de 2017

Aprovado em julho de 2017

RESUMEN: En los últimos años, el aprendizaje de la lectura y de la escritura de los niños bilingües han atraído creciente interés de los profesionales involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de del lenguaje escrito, así como en el desarrollo cognitivo. El lenguaje hace parte de todo el proceso de desarrollo humano y está presente en las relaciones que se establecen a lo largo de la vida. Las discusiones sobre el lenguaje oral y escrito siempre están abiertos a nuevas posibilidades. Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión de la literatura sobre las habilidades metalingüísticas y sus contribuciones al desarrollo de la lengua escrita en la lengua materna de los niños bilingües. Se analizaron los estudios desde la perspectiva de la psicología del desarrollo cognitivo y sugieren que los niños bilingües muestran ganancias en relación con las funciones superiores, como la atención, la memoria, el lenguaje verbal (receptivo y expresivo) y un mayor desarrollo de las habilidades metacognitivas, la planificación, el seguimiento y el control de los tratamientos lingüísticos intencionales. Se identificó que el desarrollo provocado por el aprendizaje de una segunda lengua es debido justamente a las actividades de reflexión promovidas por el proceso de enseñanza-aprendizaje de habilidades metalingüísticas, lo que permite la progresiva toma de conciencia de los aspectos de la pragmática, fonología, morfología, sintaxis y semántica del lenguaje. Por lo tanto, en vista de su potencial para promover el conocimiento explícito de idiomas, se concluye que el bilingüismo es un factor de propulsión en el creciente campo de la lectura y de la escritura en la lengua materna.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento y Lenguaje. Habilidades metalingüísticas. Bilingüismo. Lectura y Escrita.

1 | APRENDIZADO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: impactos nas habilidades metalinguísticas

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem é característica inerente aos seres humanos, enquanto entes que compõem e são compostos por uma sociedade. A compreensão do processo de desenvolvimento dessa constituição e da relação direta com a linguagem tem sido objeto de reflexão e de discussões de estudiosos sobre o tema.

Vygotski (2014), em seus trabalhos sobre o pensamento e a linguagem, agregou a essas discussões o olhar para o domínio da linguagem escrita, ao comparar o domínio de conceitos espontâneos e de conceitos científicos com o conhecimento da língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo seus estudos, o contato com a segunda língua, por questões de generalização, amplia o conhecimento da primeira.

Quando Vygotski (2014) referiu-se ao domínio dos conceitos espontâneos e científicos, queria indicar a relação do que a criança aprende espontaneamente e o que ela desenvolve, a partir do estudo em ambiente escolar, na sociedade letrada. A formação de conceitos e a aprendizagem de uma segunda língua foram características dos processos que chamaram a atenção de Vygotski, por sua reciprocidade na relação de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo.

Estudos ressaltam que para se acessar o mundo de uma sociedade letrada, é essencial dominar a linguagem escrita. O domínio dessa habilidade de comunicação é requisito fundamental e essencial para o sucesso escolar (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2011; MALUF, 2007). Tal pressuposto pode ser uma das explicações para o porquê de haver, nos últimos anos, um crescente interesse de pesquisadores nacionais e estrangeiros sobre os processos de aprendizagem da leitura e escrita de crianças nos anos iniciais de escolarização. Principalmente, porque as tarefas de ler e escrever não são habilidades que surgem espontaneamente, mas exigem do aluno, da escola e da família um esforço compartilhado para superar possíveis dificuldades (MALUF, 2007).

As crianças, de maneira geral, chegam à escola com uma enorme vontade de participar das atividades escolares. Todavia, algumas delas, ao longo dessa jornada, desempenham insatisfatoriamente as tarefas propostas em comparação a outras crianças da mesma faixa etária e ano escolar. Dessa forma, diversos autores têm discutido sobre quais fatores poderiam facilitar ou dificultar o desenvolvimento de habilidades necessárias para o bom desempenho do aprendiz (ROMANELLI, 2007; NUNES; BRAYNT, 2006; SILVA; LORANDI, 2013; GUIMARÃES; ROMANELLI, 2011; PIANTA, 2011; CRAIK; BIALYSTOK; FREEDMAN, 2010; ROAZZI et al., 2010).

Entre os fatores potencializadores da aquisição da linguagem escrita, pode ser citada a capacidade de se refletir sobre a língua, isto é, a consciência metalinguística (CARLISLE, 2000; ROAZZI et al., 2010). Nessa perspectiva, o aprendizado de uma segunda língua traria vantagens cognitivas a crianças bilíngues ou multilíngues que estão aprendendo a ler e a escrever em mais de um idioma (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012).

Sobremaneira, a aprendizagem de uma língua estrangeira faz com que a criança tenha maior controle das funções superiores da língua materna (pensamento, linguagem, atenção, imaginação, memória, inibição de processos e informações concorrentes, programação e planejamento de sequências). Isso facilita a tomada de consciência das operações linguísticas e ajuda o aprendiz a ver sua língua materna como um sistema particular, impactando no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas¹ (VYGOTSKI, 2014).

¹Neste artigo, seguindo a tendência de outros pesquisadores (TUNMER; HERRIMAN; NESDALE, 1988; GOMBERT, 1992; MALUF; ZANELLA; PAGNEZ, 2006; MOTA, 2009), é utilizado o termo **habilidade metalinguística** para designar a capacidade de pensar e manipular conscientemente o conhecimento linguístico. Entre as habilidades metalinguísticas, destacam-se a metafonológica e a metamorfológica. Esta última, objeto deste artigo.

2 | CAMINHOS PERCORRIDOS

Esta revisão investiga como o tema do bilinguismo vem sendo relacionado com as habilidades metacognitivas. E para tal, empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica das contribuições do desenvolvimento das habilidades metacognitivas, em especial as metalinguísticas, propiciado pela experiência bilíngue para o aperfeiçoamento da língua materna.

Os artigos foram selecionados por destacarem os processos psicolinguísticos envolvidos no bilinguismo e seus possíveis impactos na aprendizagem da língua materna, por salientarem os efeitos e importância desses processos para o aprimoramento das habilidades metalinguísticas e por fornecerem reflexões para o ensino da linguagem escrita, levando em consideração seus diferentes níveis da linguagem (fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos).

Foram considerados os artigos alinhados com a temática proposta, com qualidade científica reconhecida e com citações expressivas em outras publicações. Examinaram-se trabalhos estrangeiros e nacionais, em textos clássicos e atuais, publicados em forma de artigos científicos, dissertações, teses e livros. O conteúdo da revisão foi organizado por blocos, do assunto mais geral para o mais específico e de forma a integrar as contribuições dos autores utilizados.

A leitura dos trabalhos foi realizada de forma a contemplar, não apenas o que já se sabe sobre o bilinguismo e as habilidades metalinguísticas, mas recuperar conceitos fundamentais, explicitar dados empíricos e identificar as lacunas de pesquisa que porventura tenham sido deixadas pelos trabalhos analisados.

3 | BILINGUISMO E SEUS CONCEITOS

Contrariando o senso comum de que o aprendizado simultâneo de idiomas diferentes pode ser prejudicial à criança, devido a uma suposta sobrecarga cognitiva ou confusão entre línguas, é comum, em várias partes do mundo, crianças crescerem aprendendo a se comunicar competentemente em mais de um idioma. Isso acontece por diversas razões: interesses individuais, sociais, ideológicos, econômicos, políticos, religiosos, educacionais ou de imigração. Há pouco tempo, o ensino bilíngue era mais frequente em famílias de imigrantes, que desejavam que a sua cultura de origem fosse repassada para os seus filhos (GENESEE, 2004; FLORY; SOUZA 2009). Entretanto, a procura pelo aprendizado de outros idiomas foi impulsionada pelo advento da globalização e o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação. A globalização facilitou a troca de informações de forma mais rápida e fácil entre pessoas de qualquer parte do globo (GROSJEAN, 1996; GENESEE, 2004; FLORY; SOUZA 2009). Nesse interim, o bilinguismo ou multilinguístico, configurou-se como uma necessidade para se atender aos interesses econômicos e às diversidades linguísticas, culturais e étnicas dos diferentes povos.

Para Salles, Holderbaun e Finger (2010) é preciso considerar a forma como o falante se tornou bilíngue e seus níveis de proficiência do mesmo, para ele ser conceituado como bilíngue. Todavia, para outros pesquisadores, o indivíduo bilíngue precisa demonstrar certa fluência em duas ou mais línguas; sendo, portanto, necessário ter desempenho equivalente nos dois idiomas (SAER, 1922; SIEGEL 2002). Entretanto, o bilinguismo pode também compreender desde aquele falante que não sabe ler e escrever a língua do país anfitrião até o falante fluente nas duas línguas (GROSJEAN, 1996). Ainda de acordo com Grosjean (1996, p. 22, tradução nossa), falantes bilíngues são pessoas que conduzem suas vidas com duas línguas e raramente desenvolvem igual fluência nos dois idiomas, pois a fluência dependerá das necessidades e do uso das línguas:

[...] é perfeitamente normal encontrar bilíngues que só saibam ler e escrever numa das suas línguas, que têm reduzida fluência oral em uma língua que eles só usam com um número limitado de pessoas, ou que só sabem falar sobre um determinado assunto em um dos seus idiomas.

Ademais, estar apto para o mercado de trabalho ainda configura-se como um dos principais motivos para a aprendizagem de outras línguas, pois comunicar-se no idioma considerado dominante pode ajudar na obtenção de um emprego almejado e também facilitar o acesso ao conhecimento. Assim, saber mais de um idioma tem sido algo cada vez mais importante para a formação do indivíduo, não se restringindo apenas à conquista de um bom emprego, mas também pelas vantagens trazidas pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas decorrentes do processo de aprendizagem (KROLL, 2009; BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012; FRIESEN; BIALYSTOK, 2012).

A Língua Inglesa, atualmente, apresenta o status de ser a língua das ciências humanas e exatas. Ela não se limita ao mundo dos negócios ou empregos qualificados, mas dá acesso também às Ciências Sociais, Educacionais, Biológicas e de Tecnologia. Esse idioma possui lugar de destaque devido à tradição histórica, conveniência política e ao desejo de contato comercial, cultural ou tecnológico de outros países (CRYSTAL, 2003). Falar a Língua Inglesa é atualmente uma das habilidades mais requisitada para atender as exigências educacionais e do mercado de trabalho:

A aprendizagem do inglês sempre foi apontada como um elemento a mais no currículo, uma forma de diferenciação no mercado de trabalho. Muitas colocações empregatícias, mesmo quando o uso do inglês não seja uma necessidade proeminente no cotidiano dos funcionários, define o domínio da língua como elemento diferenciador dentro das empresas e no mercado de trabalho em geral. (DUARTE; BRAGA, 2010, p. 112).

É possível que esses fatores expliquem o porquê, no contexto brasileiro, de a Língua Inglesa ser o segundo idioma mais procurado pelos adultos e pais de alunos nos ensinos fundamental, médio e superior (DUARTE; BRAGA, 2010; GONZALEZ; VERGUEIRO, 2012).

No Brasil, tem aumentado a procura pela educação bilíngue para crianças, cujo contato com um segundo idioma tem acontecido cada vez mais cedo. Isso fez com que o número de escolas de imersão ou internacionais que ofertam essa modalidade bilíngue de ensino crescesse nos últimos anos (FLORY; SOUZA 2009; FÉLIX, 2014). O bilinguismo não é uma característica excepcional ou exclusiva de um grupo minoritário, mas em muitos países, a exemplo da Índia e da Suíça, o ensino bilíngue configurou-se como uma regra, e não mais como exceção (FLORY; SOUZA 2009; FÉLIX, 2014). Dois terços das crianças no mundo crescem em um ambiente bilíngue. Isso pode ser notado em vários países do planeta como Canadá, Caribe, Austrália, Nova Zelândia, África do Sul, Índia e Nigéria, entre outros (CRYSTAL, 2003). Na União Europeia, por exemplo, 56% dos falantes são bilíngues e essa porcentagem aumenta quando países são analisados individualmente: Luxemburgo - 99%, Suécia - 97%, Holanda - 91%, Alemanha - 67%, Dinamarca - 88% e Polônia - 57% (MARIAN, SHOOK, 2012).

4 | O BILINGUISMO E SEUS EFEITOS

Nos últimos anos, o foco das atenções sobre o bilinguismo está se deslocando das motivações relacionadas ao mercado de trabalho e voltando-se para a compreensão da trajetória do desenvolvimento cognitivo, da linguagem e das consequências do ensino bilíngue (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012; FRIESEN; BIALYSTOK, 2012). Esse interesse se explica pela forte correlação entre a

cognição e o processamento da linguagem bilíngue. Torna-se, portanto, compreender quais aspectos da experiência da linguagem produzem tais consequências cognitivas. De acordo com o Kroll (2009, p. i, tradução nossa):

O bilinguismo parece desempenhar um papel significativo no aumento da capacidade das crianças de ignorar informações irrelevantes, reduzindo a competição que é imposta pelo conflito cognitivo, e permitindo uma compreensão da arbitrariedade da forma como as palavras são mapeadas para conceitos.

Estudos empíricos têm comprovado que os efeitos do bilinguismo no cérebro se estendem desde a tenra infância até a velhice, mesmo naquelas pessoas que aprendem uma segunda língua mais tarde. Há evidências de que falantes bilíngues possuem alguma proteção contra o aparecimento de demência como a doença de Alzheimer. Um estudo com 184 pacientes diagnosticados com demência (72% deles com a doença de Alzheimer), dentre os quais 91 eram monolíngues e 93 eram bilíngues, confirmou haver fortes evidências de que o bilinguismo é mais um fator que contribui para a reserva cognitiva que atua para compensar patologias cerebrais. Os resultados indicam que:

[...] o bilinguismo ao longo da vida confere proteção contra o aparecimento da doença de Alzheimer. O efeito não parece ser atribuível a esses possíveis confusos fatores como educação, *status* profissional, ou imigração. O bilinguismo parece, assim, contribuir para a reserva cognitiva, que atua para compensar os efeitos da neuropatologia acumulada. (CRAIK; BIALYSTOK; FREEDMAN, 2010, p. 1726, tradução nossa).

Além disso, bilíngues apresentam significativas vantagens cognitivas em relação a falantes monolíngues como em: alternar entre atividades, manter a atenção, na memória de trabalho, na representação e recuperação das informações. Crianças que crescem aprendendo a falar duas ou mais línguas são melhores em alternar entre tarefas do que as crianças da mesma idade que aprendem a falar um único idioma. O bilinguismo resulta em consequências positivas para as crianças tanto no controle da atenção como nas funções executivas (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012; FRIESEN; BIALYSTOK, 2012).

O controle cognitivo ou funções executivas referem-se aos mecanismos envolvidos no controle da atenção, monitorização de conflitos, planejamento e inibição de respostas habituais (KOVACS; MEHLER, 2009). Para analisar as funções executivas em crianças bem pequenas, foi realizado estudo experimental que versou sobre os mecanismos empregados por bebês para lidar eficientemente com um signo linguístico vindo de duas línguas. O estudo foi realizado por intermédio de três experimentos com 120 bebês de sete meses de idade, dos quais 60 eram bilíngues e 60 monolíngues. Os resultados sugerem que é possível que a percepção e o processamento de expressões em dois idiomas melhorem as funções executivas dos bebês bem antes que eles produzam a linguagem. Kovacs e Mehler (2009, p. 6569, tradução nossa) concluem que “[...] basta processar duas línguas e ter que lidar com as representações de cada uma delas” para que haja uma melhora no controle executivo.

Na mesma perspectiva, Vygotski (2014) argumenta que aprender uma língua estrangeira ajuda a criança a desenvolver maior controle das funções superiores da língua materna (memória, atenção, pensamento, linguagem, imaginação, inibição de processos e informações concorrentes, programação e planejamento de sequências), facilitando a tomada de consciência das operações linguísticas.

[...] a assimilação de um idioma estrangeiro constitui, precisamente, um processo singular porque utiliza todo o repertório semântico da língua materna, surgido ao longo do processo de desenvolvimento. Por conseguinte, o ensino de um idioma estrangeiro aos escolares se fundamenta no conhecimento da língua materna. Menos evidente e menos conhecida é a outra face da dependência entre esses processos: a influência recíproca que exerce o idioma estrangeiro na língua materna da criança. Goethe compreendia perfeitamente sua existência. Segundo suas palavras, quem não sabe nenhum idioma estrangeiro, não conhece a própria língua. A investigação [desenvolvida por Vygotski] confirma plenamente essa ideia de Goethe, manifestando que o domínio de um idioma estrangeiro eleva a língua materna da criança a um nível superior, no sentido de que ela se dá conta das formas da língua e generaliza os fenômenos da mesma. Isso permite [à criança] utilizar, de forma mais consciente e mais voluntária, a palavra como instrumento de pensamento e como expressão do conceito. (VYGOTSKI, 2014, p. 198, tradução nossa).

A língua é mais do que uma ferramenta de comunicação, ela é objeto de atividades reflexivas. A criança que tem conhecimento explícito da língua, isto é, comportamento metalinguístico, é capaz de manipular as propriedades da língua e focar sua atenção para os conhecimentos linguísticos como fonema, léxico, sintaxe e texto (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012).

A influência intralinguística tem chamado a atenção de diversos pesquisadores que buscam entender a natureza das representações conceituais de cada língua dentro da mente humana e como elas são acessadas e processadas durante a compreensão e produção da linguagem (SELINKER, 1988; JARVIS; ODLIN, 2000; DE ANGELIS, 2005; ARGYRI; SORAGE, 2007; JARVIS, 2011; LARRAÑAGA et al., 2011). Essa ação entre línguas lida com as diferenças e influências de uma língua para outra, que acontece na construção mental, na expressão verbal de significado e na escrita. Nesse sentido, fatores como o discurso, a psicolinguística e a percepção social podem exercer influência entre as línguas (SELINKER, 1988). Ellis (1997) classifica essa influência como positiva (a L² é facilitadora do aprendizado da L²) e negativas (L¹ como fonte principal de erros na L²). Jarvis e Odlin (2000) confirmam a classificação de Ellis (1997, p. 537, tradução nossa) e reforçam que a influência intralinguística pode ser vista também como retenção. Eles acrescentam ainda que:

Sempre que surgir desafios de usar ou compreender uma segunda língua, os alunos podem reter algo de sua L¹ ou algum outro idioma para ajudar a lidar com os novos desafios. A noção de retenção é aplicável mesmo quando a tentativa de enfrentamento converge com a língua de destino (isto é, a transferência positiva) ou diverge (transferência negativa).

Os efeitos da transferência linguística podem ocorrer de forma unidirecional ou bidirecional, simultânea ou sincrônica, complementar ou convergente, e influenciar o uso das línguas L¹ e L² (JARVIS; PAVLENKO, 2008). A ação bidirecional da L¹ para L² ou da L² para a L¹ pode ocorrer nas modalidades falada, escrita ou de sinais e nos níveis fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (GROSJEAN, 1996; JARVIS; PAVLENKO, 2008). Na transferência morfológica, a influência entre línguas envolve qualquer morfema independente (preposições, conjunções e determinantes) ou dependente (derivados ou flexionais), e tanto as estruturas fonológicas como as semânticas podem ser identificadas pelos falantes de uma segunda língua (JARVIS; ODLIN, 2000).

Outros estudos relacionados a respeito da oralidade e da escrita foram apresentados no âmbito das ciências cognitivas psicológicas e integram um conjunto de análises focadas na metalinguagem (MALUF; GUIMARÃES, 2008). Desse material, destaca-se aqui especialmente o capítulo que

² Língua materna.

³ Segunda língua.

que se dedicou à análise da importância do conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008). Nesse trabalho, as autoras, a partir dos estudos de Cardoso-Martins e Batista (2005), sugerem que há semelhanças entre crianças falantes de outras línguas e falantes do português em relação aos benefícios do conhecimento do nome da letra para a conexão entre fala e escrita. Por meio de pesquisa empírica e de contraste entre teorias de aquisição da escrita, as autoras sugerem um contraste entre o modelo de estágios de Ferreiro (FERREIRO, 1989, 1990; FERREIRO; GOMES PALACIO, 1982) e o modelo de fases de Ehri (1992, 1998). Em suas conclusões, fica claro que o conhecimento do nome das letras é crucial na relação entre escrita e fala. Sobre isso, escrevem:

Os resultados dos nossos estudos sugerem que o modelo de fases de Ehri, elaborado com base em suas observações do desenvolvimento da leitura e da escrita em inglês, pode ser estendido para o desenvolvimento da habilidade de escrever palavras em sistemas mais transparentes como o português. (CARDOSO-MARTINS; CORRÊA; MARCHETTI, 2008, p. 151).

Essas evidências, em relação a uma explicação mais adequada do desenvolvimento da escrita e à sugestão de que a explicação dada pelo modelo de Ehri (1992, 1998) seja mais apropriada para esse fim, é reforçada em outro momento posterior (CARDOSO-MARTINS, 2013, p. 104). Pontua-se, mais uma vez, a importância dos estudos bilíngues para a compreensão dos processos que envolvem habilidades metalinguísticas.

5 | BILINGUISMO E CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA

Pesquisas recentes têm comparado a consciência morfológica e sintática de crianças monolíngues e bilíngues e seus resultados têm demonstrado haver vantagens dos falantes bilíngues em relação à *performance* linguística e metalinguística. (DEACON; WADE-WOOLLEY; KIRBY, 2007; BARAC; BIALYSTOK, 2011; BARAC et al., 2014). O desenvolvimento da consciência metalinguística pode ser favorecido pelo bilinguismo, mesmo quando se faz “[...] o controle de outras variáveis linguísticas e cognitivas” (ROAZZI et al., 2010, p. 51). Essas vantagens cognitivas podem ser explicadas por causa da relação significativa existente entre a habilidade de definir palavras morfológicamente complexas e a consciência da estrutura (CARLISLE, 2000).

De acordo com Guimarães et al. (2014), os morfemas também podem ser classificados em raízes⁴ e afixos⁵, dependendo de sua posição nas palavras. Por exemplo, a palavra **infelizmente** é formada pelo acréscimo simultâneo do prefixo **in-** e do sufixo **-mente** à raiz **feliz**. Quanto à função na palavra, os afixos podem representar um papel derivacional ou um papel flexional.

Os morfemas derivacionais podem ser encontrados antes (prefixo) ou depois do morfema lexical (sufixo), alterando seu sentido ou classe gramatical inicial e permitindo a geração ou formação de novas palavras na língua. (p. 95).

⁴ As raízes (morfemas lexicais ou lexemas) são portadoras da significação básica das palavras de um grupo lexical e constituem o núcleo comum das palavras do grupo.

⁵ Os afixos, morfemas sem autonomia morfofossintática, podem ser de dois tipos: prefixos, quando adicionados antes da raiz, ou sufixos, quando adicionados depois da raiz.

Os morfemas flexionais são sempre sufixos, ou seja, só podem aparecer no final da palavra. Estes alteram o morfema lexical, ou raiz para que este se adapte ao contexto sintático da palavra. Podem ser acrescentados a substantivos e adjetivos para flexionar o gênero (masculino e feminino, como em *menin-o* e *menin-a*) e número (singular e plural, como em *menino* e *menino-s*), mas também a verbos, para flexioná-lo em termos de modo (a atitude de certeza, incerteza, impossibilidade, solicitação etc.) e tempo (em que ocorre a ação verbal), além de número (singular e plural) e pessoa (o sujeito do enunciado da ação verbal). (GUIMARÃES; PAULA, 2010, p. 96).

Guimarães e Paula (2010, p. 105) argumentam que as habilidades morfossintáticas, por ter caráter multidimensional, [...] “podem requerer níveis diferentes de processamento e apresentar valor preditivo diverso na aquisição da leitura e escrita.” Além disso, estudos sobre consciência metalinguística incluem informações conflitantes para determinar a compreensão das crianças sobre a forma e significado das palavras. A esse respeito Barac e Bialystok (2011, p. 704, tradução nossa) ressaltam que:

A capacidade metalinguística permite as crianças verem através do significado da língua à sua estrutura subjacente. Com habilidade metalinguística, as crianças canalizam representações linguísticas para extrair regras gramaticais gerais e indicá-las explicitamente, e controlam a atenção para diferentes aspectos de uma frase ou uma palavra tais como sua forma ou o seu significado.

No Brasil, é crescente o número de estudos que buscam investigar a relação entre as habilidades metalinguísticas e o desempenho na escrita e leitura de crianças bilíngues (ROMANELLI, 2007; ROMANELLI; GUIMARÃES, 2009; GUIMARÃES; ROMANELLI, 2011; PIANTA, 2011; SPECHT; GUIMARÃES, 2013; SILVA; LORANDI, 2013). Teste de Proficiência Leitora, realizado com 43 crianças da região metropolitana de Porto Alegre, mostrou um melhor desempenho das habilidades metalinguísticas nos participantes bilíngues em comparação aos monolíngues (PIANTA, 2011). Outra pesquisa empírica sobre a aquisição da morfologia verbal foi realizada, por meio de um estudo comparativo entre crianças bilíngues e monolíngues. Como resultado, as crianças bilíngues apresentaram mais formas verbais no subjuntivo e vocábulos verbais complexos para a sua faixa etária (SILVA; LORANDI, 2013).

Empreendeu-se, no Brasil, pesquisa exploratória junto a crianças bilíngues, entre 6 e 11 anos de idade, para investigar a relação entre a consciência morfossintática e o desempenho na escrita (ortografia) do português em crianças bilíngues (francês/português), cuja língua materna era o Francês. Os resultados apontaram para a existência de uma relação positivamente significativa entre e o desempenho na escrita ortográfica das crianças e a consciência morfossintática. Guimarães e Romanelli (2011, p. 75) também sugerem que a *performance* na habilidade escrita se intensifica “[...] a partir da participação do aprendiz em um processo de ensino-aprendizagem sistemático que lhe possibilite conscientemente tomar a escrita não apenas como instrumento de comunicação [...]”. Além disso, o seu bom desempenho nessa modalidade está relacionado ao tempo de contato das crianças com o idioma Português. Elas também sugerem que a consciência morfossintática possibilita ao educando:

[...] o emprego de estratégias metacognitivas para monitorar o seu aprendizado, pois envolve a reflexão deliberada acerca de aspectos morfológicos e sintáticos da língua necessários para a escrita correta, envolvendo derivação de palavras, campo semântico e tempo verbal. Por outro lado, ressalta-se a complexidade da relação grafema/fonema no aprendizado de uma segunda língua, porque os sons da primeira influenciam no aprendizado da segunda, sendo esse um aspecto extremamente importante a ser destacado pelo professor. (GUIMARÃES; ROMANELLI, 2011, p. 75).

Ainda sobre consciência morfossintática, Queiroga, Lins e Pereira (2006), investigaram a relação desta com o desempenho ortográfico, na língua portuguesa, de crianças de 3ª e 5ª anos do Ensino Fundamental das redes pública e particular da cidade do Recife – PE. Comprovou-se, a partir da análise dos dados, haver uma progressão na explicitação do conhecimento morfossintático e um efeito preditor do conhecimento morfossintático sobre o desempenho ortográfico na escrita de palavras e pseudopalavras.

Nunes et al. (2003), por meio de uma intervenção com crianças de 7 e 8 anos de idade, compararam os efeitos diretos do ensino a respeito de morfemas e fonologia. Os resultados indicaram que o ensino sobre a morfologia impacta positivamente no sucesso da aprendizagem de princípios ortográficos e de morfemas. Os estudos sobre a relação entre linguagem escrita e morfemas levaram Nunes e Braynt (2006, p. 34, tradução nossa) às seguintes conclusões:

1. Algumas das relações mais importantes entre a linguagem falada e a escrita estão no nível do morfema. A estrutura de morfemas das palavras em Inglês e de várias outras línguas escritas, muitas vezes determina a sua ortografia.
2. O sistema de morfemas é, portanto, um recurso poderoso para aqueles que aprendem a ler: Quanto mais as crianças em idade escolar souberem sobre morfemas, maior será a probabilidade de elas aprenderem sobre os princípios da ortografia baseados em morfemas.
3. No entanto, o conhecimento das crianças sobre morfemas é em grande parte implícito. É bastante provável que elas precisem de conhecimento explícito sobre morfemas, a fim de aprender sobre a relação entre morfemas e ortografia. No entanto, muitos princípios bem simples da ortografia de morfemas não são ensinados na escola. Precisamos saber o quão fácil é ensinar explicitamente esses princípios e quão eficaz este ensino será.

Nessa mesma perspectiva, Justi e Roazzi (2012, p. 612) realizaram pesquisas em três escolas particulares com 94 crianças matriculadas no 4º ano do Ensino Fundamental. O estudo envolveu palavras regulares, isto é, que apresentam equilíbrio do ponto de vista do mapeamento grafe-ma-fonema. Os resultados indicaram que a consciência morfológica contribuiu significativamente para a habilidade de escrita, porém não ocorreu o mesmo para a de leitura. A transparência⁶ da língua portuguesa e as palavras utilizadas no estudo, podem ter tornado difícil determinar quais variáveis contribuíram efetivamente para o desempenho ortográfico dos alunos, pois “[...] é possível que seja mais fácil detectar uma contribuição da consciência morfológica para a leitura em línguas menos transparentes como, por exemplo, o inglês.”

Guimarães et al. (2014), estudaram a contribuição da consciência morfológica tanto para a compreensão de leitura como para o desempenho ortográfico. O estudo avaliou a consciência morfológica, a compreensão de textos e a ortografia de 72 alunos de 3º, 4º e 5º anos de uma escola pública (Curitiba-PR). Os resultados indicaram que a consciência morfológica contribuiu significativamente para compreensão de leitura e escrita. Conclui-se também que os alunos que apresentaram a melhor compreensão de leitura, foram aqueles que apresentaram maior escore em consciência morfológica.

⁶ Línguas com ortografia transparente são aquelas em que o grau de correspondência entre letra e som é bastante consistente, e línguas com ortografia opaca são aquelas com graus de correspondência entre letra e som com bastante irregularidade.” (MOTA; FREITAS, 2014).

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão de literatura empreendida demonstra que indivíduos bilíngues apresentam significativas vantagens cognitivas em relação a falantes monolíngues, não apenas na memória de trabalho ou na representação e recuperação das informações, mas também na compensação de efeitos da neuropatologia acumulada. Há consequências positivas, tanto no controle da atenção, como nas funções executivas.

Nunes et al. (2003), por meio de estudo intervencionista, comprovaram que o ensino sobre a morfologia impacta positivamente no sucesso da aprendizagem de princípios ortográficos e de morfemas. Os autores ressaltam ainda a necessidade de se recorrer ao ensino explícito sobre a relação entre morfema e ortografia para um ensino mais eficaz. Nessa mesma perspectiva, Guimarães e Paula (2010) sugerem que se realizem estudos, de cunho intervencionista, que auxiliem o aprendiz na tomada de consciência sobre os distintos aspectos morfossintáticos da linguagem.

Percebe-se que é vasta a literatura que destaca a relação entre habilidades fonológicas e aprendizagem da leitura e da escrita e a importância de se desenvolver tais habilidades. Todavia, é pouco expressivo o número de trabalhos que tratam da relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento de habilidades morfossintáticas e que acessem a ação bidirecional da L1 para L2 e da L2 para L1, durante o processo de ensino aprendizagem da linguagem.

No Brasil, há ainda poucas publicações que abordam a aquisição da consciência morfossintática em crianças mais jovens e a influência do bilinguismo nesse processo. Esses fatos reforçam a importância de se empreender estudos intervencionistas, a fim de se verificar as contribuições do desenvolvimento das habilidades metalinguísticas das línguas materna e estrangeira, para a aquisição da leitura e da escrita, em bilíngues que estejam matriculados no Ensino Fundamental.

Os dados da pesquisa aqui discutidos permitem refletir sobre o importante papel do desenvolvimento das habilidades metacognitivas (planejamento, monitoramento e controle intencional dos tratamentos linguísticos) para um aproveitamento escolar satisfatório. É preciso considerar essas habilidades porque elas têm papel significativo na reflexão deliberada e na manipulação de aspectos linguísticos como: a pragmática, a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica.

A análise dos dados da pesquisa revela também que o bilinguismo influencia, direta e positivamente, as funções superiores da língua materna (memória, atenção, pensamento, linguagem, imaginação, inibição de processos e informações, concorrentes, programação e planejamento de sequências). Além de contribuir para a reserva cognitiva, que previne patologias cerebrais, o aprendizado de outro idioma também traz vantagens cognitivas aos escolares, pelo impacto positivo no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas. Aprender uma língua estrangeira ajuda o aprendiz a reconhecer regras gramaticais, produzir mais formas e vocabulário verbal na língua materna e a focar as diferentes estruturas, em ambos os idiomas.

Os dados indicam ainda que os escolares que apresentam maior consciência morfológica são também aqueles com melhor *performance* na leitura e na escrita. Com base nesses resultados, é preciso concentrar esforços para o conhecimento explícito dos elementos linguísticos (fonema, léxico, sintaxe e tipos de texto). Esse quadro pode ser ainda melhor se aliado com o aprendizado de outro idioma.

REFERÊNCIAS

- ARGYRI, E.; SORACE, A. Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 10, n. 1, p. 77-99, 2007.
- BARAC, R. et al. The cognitive development of young dual language learners: a critical review. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 29, p. 699-714, 2014.
- BARAC, R.; BIALYSTOK, E. Cognitive development of bilingual children. **Language Teaching**, v. 44, p. 36-54, 2011.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F. I. M.; LUK G. Bilingualism: consequences for mind and brain. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 16, n. 4, 2012.
- CARDOSO-MARTINS, C. Existe um estágio silábico no desenvolvimento da escrita em português?: evidência de três estudos longitudinais. In: MALUF, M. R.; CARDOSO-MARTINS, C. (Org.). **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 82-108.
- CARDOSO-MARTINS, C.; BATISTA, A. C. E. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: evidência de crianças falantes do português. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 330-336, dez. 2005.
- CARDOSO-MARTINS, C.; CORRÊA, M. F.; MARCHETTI, P. M. T. O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento inicial da escrita: o caso do português no Brasil. In: MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 137-153.
- CARLISLE, J. Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, v. 12, p. 169-190, 2000.
- CRAIK, F. I. M.; BIALYSTOK, E.; FREEDMAN, M. Delaying the onset of alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve. **Neurology**, v. 75, p. 1726-1729, 2010.
- CRYSTAL, D. **English as global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University, 2003.
- DE ANGELIS, G. Interlanguage transfer of function words. **Language Learning**, v. 55, n. 3, p. 379-414, 2005.
- DEACON, S. H.; WADE-WOOLLEY, L.; KIRBY, J. Cross-over: the role of morphological awareness in french immersion children's reading. **Developmental Psychology**, v. 43, n. 3, p. 732-746, 2007.
- DUARTE, E. A.; BRAGA, R. M. de O. O profissional bibliotecário e o domínio da língua inglesa. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 15, n. 30, p. 105-122, 2010.
- ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford, New York: Oxford University Press, 1997.
- EHRI, L. C. Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recording. In: GOUGH, P. B.; EHRI, L. C.; TTRIMAN, R. (Ed.). **Reading acquisition**. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 1992. p. 35-48.
- _____. Learning to read and learning to spell are one and the same, almost. In: PERFETTI, C. A.; RIEBEN, L.; FAYOL, M. (Org.). **Learning to spell: research, theory, and practice across languages**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1998. p. 237-269.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.
- _____. Literacy development: psychogenesis. In: GOODMAN, Y. M. (Org.). **How children construct literacy: piagetian perspectives**. Newark, Delaware: International Reading, 1990. p. 12-25.
- FERREIRO, E.; GOMEZ PALACIO, M. **Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y de la escritura**. México: Siglo XXI, 1982.
- FÉLIX, R. Sem lei específica, escolas bilíngues exigem pesquisa. **Gazeta do povo**, Curitiba, 13. abr. 2014. Seção Educação. Vida e cidadania. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/sem-lei-especifica-escolas-bilingues-exigem-pesquisa-92hyqlis379krf8fh2mt3q53i>>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 23-40, 2009.
- FRIESEN, D. C.; BIALYSTOK, E. Metalinguistic ability in bilingual children: the role of executive control. **Journal of Applied Psycholinguistics**, v. 12, p. 47-56, 2012.
- GENESEE, F. What do we know about bilingual education for majority language students? In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The handbook of bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004. p. 547-548.
- GONZALEZ, J. A. M.; VERGUEIRO, W. Ofertas de trabalho na web para os profissionais brasileiros da informação-documentação: análise das competências e habilidades exigidas pelas empresas e instituições. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 231-250, mar. 2012.

- GOMBERT, J. E. **Metalinguistic development**. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- GROSJEAN, F. Living with two languages and two cultures. In: PARASNIS, I. (Ed.). **Cultural and language diversity and the deaf experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 20-37.
- GUIMARÃES, S. R. K. et al. Consciência morfológica: que papel exerce no desempenho ortográfico e na compreensão de leitura? **Psicologia USP**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 201-212, maio/ago. 2014.
- GUIMARÃES, S. R. K.; PAULA, F. V. de. O papel da consciência morfosintática na aquisição e no aperfeiçoamento da leitura e da escrita. **Educ. rev.**, n. 38, p. 92-111, 2010.
- GUIMARÃES, S. R. K.; ROMANELLI, B. M. B. Consciência morfosintática e ortografia do português em crianças bilíngues francês/português. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 29, n. 64, p. 65-77, jan./mar. 2011.
- JARVIS, S. Conceptual transfer: crosslinguistic effects in categorization and construal. **Bilingualism: Language and Cognition**, v. 14, p. 1-8, 2011.
- _____. Theoretical and methodological issues in the investigation of conceptual transfer. **Vigo International Journal of Applied Linguistics (VIAL)**, n. 4, p. 43-71, 2007.
- JARVIS, S.; ODLIN, T. Morphological type, spatial reference, and language transfer. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 22, n. 4, p. 535-556, 2000.
- JARVIS S.; PAVLENKO, A. **Cross-linguistic influence in language and cognition**. New York: Routledge, 2008.
- JUSTI, C. N. G.; ROAZZI, A. A contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita no português brasileiro. **Psicol. Reflex. Crit.**, v. 25, n. 3, p. 605-614, 2012.
- KOVACS, A. M.; MEHLER, J. Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 106, n. 16, p. 6556-6560, 2009.
- KROLL, J. F. The consequences of bilingualism for the mind and the brain. **Psychological Science in the Public Interest**, v. 10, n. 3, p. I-II, 2009.
- LARRAÑAGA, P. et al. L1 transfer in the acquisition of manner and path in Spanish by native speakers of English. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, n. 1, p. 117-138, 2011.
- MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). **Psicologia escolar e compromisso social**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.
- MALUF, M. R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008.
- MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. **Boletim de Psicologia**, v. 56, p. 67-92, 2006.
- MARIAN, V.; SHOOK, A. The cognitive benefits of being bilingual. **Cerebrum**, v. 2012, Sept./Oct. 2012. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3583091/>>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- MOTA, M. Introdução: desenvolvimento metalinguístico. In: _____. (Org.). **Desenvolvimento metalinguístico: questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 9-18.
- MOTA, M. M. P. E. da; FREITAS JR, P. V. de. Há contribuições diferentes da morfologia derivacional e flexional para a escrita? **Psicologia em Pesquisa (UFJF)**, v. 8, n. 2, p. 144-146, jul./dez. 2014.
- NUNES, T.; BRAYNT, P. **Improving literacy by teaching morphemes**. London: Routledge, 2006.
- NUNES, T. et al. Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. **Scientific Studies of Reading**, v. 7, n. 3, p. 289-307, 2003.
- PAULA, F. V. de; CORREA, J.; SPINILLO, A. G. O conhecimento metalinguístico de crianças: o papel das aprendizagens implícitas e explícitas. In: DIAS, M. A. de L.; FUKUMITSU, K. O.; MELO, A. F. T. de (Org.). **Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Vetor, 2012.
- PIANTA, P. B. **O desenvolvimento da consciência metalinguística analisando em diferentes contextos bilíngues no Brasil**. 2012. 102 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- QUEIROGA, B. A. M. de; LINS, M. B.; PEREIRA, M. de A. L. V. Conhecimento morfosintático e ortografia em crianças do ensino fundamental. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 22, n. 1, p. 95-99, abr. 2006.
- ROAZZI, A. et al. Competência metalinguística antes da escolarização formal. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 43-56, set./dez. 2010.

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

ROMANELLI, B. M. B.; GUIMARÃES, S. R. K. Ortografia e habilidades linguísticas em crianças bilíngues francês-português. **Psicologia em Pesquisa** (UFJF), v. 3, p. 101-114, 2009.

SAER, D. J. An inquiry into the effects of bilingualism upon the intelligence of young children. **Journal of Experimental Pedagogy**, v. 6, p. 232-240, 1922.

SALLES, J. F. de; HOLDERBAUN, C. S.; FINGER, I. Estudo comparativo do acesso semântico no processamento visual de palavras entre brasileiros monolíngues e chineses multilíngues falantes do português do Brasil como língua estrangeira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 129-144, set./dez. 2010.

SELINKER, L. (Ed.). Language transfer. Papers in Interlanguage: occasional papers, **Singapore**, n. 44, p. 6-24, Jan. 1988.

SIEGEL, L. S. Bilingualism and reading. In: VERHOEVEN, L.; ELBRO, C.; REITSMA, P. **Precursors of Functional Literacy**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002. p. 287-302.

SILVA, L. B.; LORANDI, A. A aquisição da morfologia verbal em um estudo comparativo entre crianças bilíngues e monolíngues. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 38, n. Especial, p. 96-123, jul./dez. 2013.

SPECHT, L. B.; GUIMARÃES, S. R. K. . Comprensión de lectura en español por aprendices brasileños. **Revista Diálogo Educativo**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 385-407, jan./abr. 2013.

TUNMER, W. E.; HERRIMAN, M. L.; NESDALE, A. R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Reading Research Quarterly**, v. 23, n. 2, p. 134-158, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: _____. **Obras escogidas**. Tradução de José María Bravo. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2014. Tomo II.