

O plurilinguismo: um trunfo?

Plurilingualism: an asset?

Maria da Graça L. Castro Pinto

Universidade do Porto – Porto – Portugal¹



Resumo: O fenómeno da globalização e a facilidade com que hoje em dia se circula, virtualmente ou presencialmente, na “aldeia global” que constitui o nosso planeta justificam como nunca antes a existência de um contacto mais próximo entre povos e consequentemente entre falantes de diferentes línguas, que são igualmente portadores das mais variadas culturas. Tendo presente o referido enquadramento, este texto aborda alguns termos de uso cada vez mais frequente nos nossos dias (aquisição, aprendizagem, bilinguismo, multilinguismo, segunda língua, língua estrangeira, terceira língua, plurilinguismo), equaciona a sua abrangência e chama a atenção para o que cada termo pode ocultar para lá do significado que lhe pode ser mais facilmente atribuído. Procura ainda este texto responder, com base numa perspetiva histórica, ao título proposto, recorrendo contudo também a achegas providas da área cognitiva com o objetivo de problematizar uma pergunta à primeira vista de resposta óbvia e afirmativa.

Palavras-chave: Bilinguismo/multilinguismo; Aquisição/aprendizagem; Segunda/terceira língua; Plurilinguismo; Trunfo

Abstract: The phenomenon of globalization and the ease with which people today circulate, virtually and personally, in the “global village” that is our planet, more than justifies the closer contacts among peoples and therefore among speakers of different languages, who are at the same time holders of the most diversified cultures. Bearing this setting in mind, this paper deals with some terms that are being used more frequently today (acquisition, learning, bilingualism, multilingualism, second language, foreign language, third language, plurilingualism), considers their coverage and draws attention to what each term may hide beyond its more obvious meaning. Based on an historical perspective, this paper also attempts to find an answer to the proposed title, using additional approaches from the cognitive domain, aimed at exploring and discussing a question that seems, at first sight, obvious and affirmative.

Keywords: Bilingualism/multilingualism; Acquisition/learning; Second/third language; Plurilingualism; Asset

1 Anotação introdutória

O título deste texto não é totalmente original. Aproxima-se, tanto quanto nos ocorre neste momento, quer do título de uma palestra proferida em Paris por Andrée Tabouret-Keller (1993) em novembro de 1992 (“Le bilinguisme pour les enfants, un atout ou un handicap”), quer do título do capítulo “Bilingualism and aging. Costs and benefits” da autoria de Fergus I. M. Craik e Ellen Bialystok (2010). Na mesma linha, insere-se o conteúdo do capítulo “Prior language knowledge, cognitive development and the language acquisition process” da obra *Third or additional language acquisition* de Gessica De Angelis (2007) (sobre o bilinguismo e o pensamento no século XX, ver PAVLENKO, 2011, p. 1-28). Servem

os exemplos datados de 1992 e 2010 para mostrar que, apesar de entre os dois estudos se registar um espaço temporal de dezoito anos, continua a permanecer atual a pesquisa em torno dos custos e benefícios relacionados com o bilinguismo/multilinguismo. Ao longo dos últimos tempos, o Conselho da Europa também opina a este respeito (ver COUNCIL OF EUROPE, 2007a, p. 43)¹.

Interessa todavia salientar que a nossa opção pelo termo “plurilinguismo”², em vez de bilinguismo e

¹ Unidade da FCT U0022/2003, FEDER/POCTI, & PEst-OE/LIN/UI0022/2011. À Professora Rosa Bizarro, agradecemos os comentários feitos a uma versão anterior deste texto.

² A nossa opção baseia-se numa intervenção de Georges Lüdi na *Freie Universität Berlin*, no âmbito do *European Year of Language 2001 Conference* (28-30 de junho de 2001), em que este académico deixou bem clara a distinção entre “plurilinguismo” e “multilinguismo”, que se

multilinguismo, conferirá ao título que apresentamos um cunho próprio e obrigar-nos-á a discutir esses termos e também a expressão “(aquisição de) Segunda Língua”, que constitui um dos tópicos propostos para a elaboração do número 3 do volume 48 da revista *Letras de Hoje*, a par de “Aquisição de Língua Materna (L1)”.

2 O bilinguismo e o multilinguismo

Como escreve De Angelis (2007, p. 8), encontramos com frequência na literatura os termos “bilingual/bilingualism” e “multilingual/multilingualism” utilizados como sinónimos. Entre outros autores, Grosjean (1992, p. 51) avança que “[b]ilingualism is the regular use of two (or more) languages, and bilinguals are those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives”.

Para De Angelis, esta leitura de bilingue pode conduzir a alguma confusão quando se apela para os níveis de proficiência com que os bilingues ou os multilingues usam as duas ou mais línguas (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 9).

Grosjean não deixa porém de lançar uma definição ousada ao incutir no bilinguismo uma leitura que vai para lá do emprego de duas línguas. Mais: o autor revela mesmo uma inovação teórica ao aduzir a possibilidade de os bilingues apresentarem modos de falar que se podem situar ao longo de um *continuum* (cf. GROSJEAN, 1992, p. 58). Afasta-se assim Grosjean pela positiva, em nosso entender, de distinções operadas nos anos 50 do século pretérito e tidas como relevantes quando estava em questão o estudo da influência do bilinguismo na inteligência (cf. PEAL e LAMBERT, 1962, p. 6).

É provável que, por força da realidade do mundo atual, o termo “bilingue” tenha perdido o sentido que lhe é conferido pelo prefixo bi- e tenha passado a ser utilizado num sentido mais amplo. Na verdade, já em 1992, Tabouret-Keller lembrava que situações linguísticas complexas representavam o caso geral e que as verdadeiramente unilingues começavam a ser exceção. Dava então como exemplo, entre outros, o que se passava na Alsácia, tida como “bilingue” não obstante nela coexistirem três idiomas: o francês, o dialeto alsaciano e o alemão. A autora juntou ainda a estes idiomas os falados pelos imigrantes que viviam na Alsácia, nomeadamente o turco (cf. TABOURET-KELLER, 1993, p. 2-3).

Tabouret-Keller, deixando uma marca singular no seu escrito, adianta que, embora a complexidade das

situações linguísticas seja evidente, os termos utilizados correntemente não traduzem essa complexidade. Na circunstância, esta estudiosa refere o emprego dos termos “bilinguismo” e “trilinguismo”, não ocultando que também eles não correspondem a noções simples. A ideia de que no mundo o multilinguismo tem dimensões dignas de nota é partilhada por Hammarberg (2001, p. 21), por Athanasopoulos (2011, p. 61) e por De Angelis (2007, p. 1). Cenoz et al. (2003, p. 1) escrevem mesmo que

[m]ultilingualism both as an individual and social phenomenon is very common in the world considering that there are approximately 5,000 languages and speakers of different languages which have contact with each other in everyday life.

Aliás, a referência ao facto de mais de metade da população mundial falar mais do que uma língua pode estar presente noutros escritos que chamam também a atenção para a necessidade de ver de forma mais ampla o termo “bilinguismo”, que não se deve restringir a uma leitura que cubra só os bilingues equilibrados, na medida em que existirão em menor percentagem relativamente aos que possuem uma das línguas como dominante (cf. ABUTALEBI e COSTA 2008, p. 473). Estamos pois perante uma posição que se aproxima da aceção de bilinguismo de Grosjean (1992) quando este autor nota que “[i]n everyday life, bilinguals find themselves at various points along a situational continuum which induces a particular speech mode” (GROSJEAN 1992, p. 58). Conforme destaca Paradis (2004, p. 2-3), os bilingues constituem um grupo heterogéneo. Quer isto dizer que precisamos sempre de ter em conta diferentes variáveis como, por exemplo, a idade de aquisição das várias línguas, a necessidade, a motivação, o tempo dispendido no processo de aquisição, o tipo de instrução praticado, a duração da exposição às línguas, a sua similaridade tipológica e o seu estatuto, o nível de proficiência em cada uma das línguas faladas, a frequência com que são usadas e, para além de outras dimensões possíveis, o carácter recente da sua prática e acesso (cf. também GROSJEAN 1992, p. 58 e HAMMARBERG 2001, p. 22-23). Demais, quando vemos referido que grande parte da população mundial é bilingue, também nos deparamos com uma visão de bilinguismo que, à semelhança do que escreve Grosjean (1992), pode abarcar mais do que uma língua, colocando-nos dessa forma numa área que se coadunaria com o multilinguismo, se seguirmos Hammarberg (2001) e De Angelis (2007). Independentemente da quantidade de línguas que o termo “bilinguismo” possa comportar, é digna de nota a seguinte passagem de Abutalebi e Costa (2008, p. 473): “For example, a survey in WOK reveals that in the 1986-

deteta igualmente na terminologia presente em documentos do Conselho da Europa (CONSELHO DA EUROPA 2001 e COUNCIL OF EUROPE, 2007a e 2007b). Em documentos com origem na Comissão Europeia, sobressai porém o uso, com um sentido abrangente, de “multilinguismo” (EUROPEAN COMMISSION 2007 e 2009). Os termos mencionados serão objeto de aprofundamento numa das secções deste trabalho.

1996 period 1.171 entries has listed the word “bilingual” as a topic, while in the period 1997-2007 that number was more than double 2716”. Esta disparidade numérica fala por si e atesta até que ponto os vários especialistas têm de estar atentos a este fenómeno, que coloca, como admitem os autores da última citação, novos desafios sociais não só de ordem das políticas educativas, mas também no que concerne às diferentes intervenções que possam ser necessárias quando sobrevêm problemas de linguagem. Não admira por isso que os estudos sobre o bilinguismo tenham proliferado na última década. Só mesmo a pesquisa contribuirá para entender os efeitos do bilinguismo nas suas várias vertentes. As leituras impressionistas conducentes a mitos e preconceitos não podem naturalmente perpetuar-se. Cabe-nos dar como exemplo de desmontagem dos mitos e preconceitos o trabalho de McLaughlin (1992), apoiado em estudos realizados em diferentes sujeitos aprendentes de segundas línguas, sobre o que os professores de línguas deviam desaprender quando têm de ensinar, nomeadamente a crianças, essas línguas.

3 A aquisição da segunda língua: razão de ser de uma expressão englobante

Se nos nossos dias se torna comum encontrar pessoas que falam mais do que duas línguas (CENOZ et al., 2003, p. 1), é normal que os diversos estudiosos pretendam tornar a terminologia mais rigorosa e queiram substituir bilinguismo, se bem que perfilhado num ponto de vista mais englobante, por multilinguismo, que poderá incluir o bilinguismo e línguas adicionais: três, quatro ou até mais (ver CENOZ et al., 2003, p. 1-2). A necessidade de achar um termo mais “neutro” pode levar-nos a pensar no que se passa com a expressão “aquisição da segunda língua” (cf. o uso de “second language acquisition” por Rod Ellis, 1994), que se aplica à aquisição de outras línguas para lá da primeira língua (L1), sem que nessa designação fique explícita a distinção entre a aquisição de uma segunda língua (L2) ou de uma língua adicional. Rod Ellis (1994, p. 11) escreve com muita propriedade a este propósito:

Sometimes a distinction is made between a ‘second’ and a ‘third’ or even ‘fourth’ language. However, the term ‘second’ is generally used to refer to any language other than the first language. In one respect this is unfortunate, as the term ‘second’ when applied to some learning settings, such as those in South Africa involving black learners of English, may be perceived as opprobrious. In such settings, the term ‘additional language’ may be both more appropriate and more acceptable.

Ellis traduz nesta passagem uma atitude prudente face à possível existência de posições que não vejam

discrepância entre a aquisição de uma segunda língua e a aquisição de outras línguas em falantes que dominem já línguas em diferentes graus. Nesta ótica, convirá reter o que Hammarberg considera uma L1 e uma L2, para se compreender melhor o que se entende por L3 (terceira língua) de acordo com o mesmo autor. Para Hammarberg (2001, p. 22), L3 aplica-se à língua que está a ser adquirida no momento; L2, por sua vez, designa qualquer língua que a pessoa já tenha adquirido depois da L1. Este académico sublinha ainda que L3 não corresponde à terceira língua em ordem de aquisição (cf. HAMMARBERG, 2001, p. 22). Conforme observa De Angelis (2007, p. 10), uma terceira língua ou adicional é muitas vezes denominada L3, independentemente de ser uma terceira, quarta ou sexta língua. Alguns pesquisadores, em consonância com esta investigadora, rotulam porém as línguas com base na ordem de aquisição, sem terem em atenção o grau de proficiência. É evidente que a questão da proficiência coloca problemas, visto que a duração de instrução numa dada língua pode ser importante no que se reporta a possíveis influências na aquisição de novas línguas (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 6-7). Acontece todavia que não é somente a instrução a única responsável por fenómenos de interferência entre línguas. Se assim fosse, seria provável que a L1 tivesse um papel preponderante, o que nem sempre se passa por razões de similaridade tipológica. Um estudo realizado por Pinto e Carvalhosa (2012) revela como estudantes sérvios a aprender o Português Europeu como L3 manifestaram sobretudo a influência do Espanhol nas produções escritas analisadas, em virtude naturalmente da similaridade tipológica entre as duas línguas, e não tanto da sua primeira língua, que eles dominavam sem dúvida melhor e de que possuíam incontestavelmente uma instrução mais prolongada. Schmidt (1990), quando nos relata a sua aprendizagem/aquisição do Português do Brasil, atesta com muita pertinência a influência que exerceu a língua francesa na sua aquisição das formas interrogativas longas, formas que ele teve mais dificuldade em apreender do “input” a que estava exposto porque efetivamente não as percecionava como tal. Schmidt escreve mesmo que, apesar de lhe terem dito formalmente que existiam formas interrogativas curtas e longas, como nunca tinha “ouvido” as formas longas, tudo concorria para concluir que se devia tratar de uma ficção de sala de aula (cf. SCHMIDT, 1990, p. 140). Acrescenta então que, a dada altura, sentiu ouvir qualquer coisa que se assemelhava ao Francês “*qu’est-ce que c’est*” (itálico no original), embora um pouco mais abreviado, ou seja, “[kekse]”, e depreendeu que estava diante da formulação compactada de “(o) *que (é) que (vo)cê...*” (itálico no original) (cf. SCHMIDT, 1990, p. 140). Este testemunho de aquisição/aprendizagem relatado por Schmidt, na qualidade de especialista

e de aprendente, ilustra claramente o que representa a passagem do “input” a “intake” e por conseguinte o que está por detrás do “output” de qualquer aprendente. Contribuem estas observações de Schmidt para questionar a função dos processos conscientes e não conscientes na aprendizagem/aquisição de segundas línguas (cf. SCHMIDT, 1990, p. 129). Na realidade, adiantar, como o faz Odisho (2007) principalmente em relação à pronúncia, que a “[a]cquisition tends to be a subconscious, automatic and effortless process of internalizing a sound system” enquanto “learning tends to be more conscious, mechanical and effortful” (ODISHO, 2007, p. 10) talvez não seja a maneira mais apropriada de contribuir para a problematização de duas noções que se vêm perpetuando com essas definições. Deve contudo reconhecer-se que o autor toma a precaução de recuperar o verbo “tend” para inserir nas citadas definições, que acreditamos ter sido escolhido com o fim de funcionar como atenuador (cf. HYLAND, 2000 e GUIMARÃES, 2009) no intuito de modular as afirmações avançadas. Parece-nos porém que Odisho se revela simultaneamente bastante crítico quando escreve que “acquisition and learning are *not mutually* exclusive in nature and function” (itálico no original) (ODISHO 2007, p. 10) e mesmo inovador quando sugere que o verbo composto “*‘acquire-learn’*” (itálico no original) seria mais ajustado quando se trata de crianças e o verbo composto “*‘learn-acquire’*” (itálico no original) mais adequado quando estão em causa adultos (ODISHO 2007, p. 10). A alusão a estes verbos compostos alimenta certamente o debate em torno dos dois processos e permite, de algum modo, encontrar justificação para a ocorrência conjunta/alternada, que se desconhece se é casual ou propositada, dos termos “adquirir” e “aprender” na bibliografia que é em geral consultada sobre esta temática. O testemunho de Schmidt (1990) contribui sem dúvida para esclarecer, como refere Odisho, que os dois processos não são mutuamente exclusivos.

Por sua vez, Ellis alerta também para o facto de tanto a “aprendizagem” como a “aquisição” serem termos de difícil definição, não existindo consenso entre os especialistas (cf. ELLIS, 1994, p. 12-15). Poderão existir definições que tentem simplificar o que ambos os termos designam; no entanto, a seguinte frase de Ellis (1994, p. 14) fala por si: “[...] it is problematic, not least because of the difficulty of demonstrating whether the knowledge learners possess is of the ‘acquired’ or ‘learnt’ kind”. Na verdade, se este autor por um lado remete a aquisição para o processo subconsciente de captar uma língua por exposição e a aprendizagem para o processo consciente de a estudar (cf. ELLIS, 1994, p. 14), deixa também escrito, noutra local, que a segunda língua pode ser aprendida por meio da comunicação natural ou através de estudo (cf. ELLIS, 1994, p. 12). Não surpreende, por

isso, que Ellis acabe por adotar a expressão “second language acquisition”, que ele considera neutra e capaz de abarcar o que poderá distinguir uma segunda língua de uma língua estrangeira e que radica na distinção entre o que é aprendido e como é aprendido, dependendo do local onde se realiza essa aprendizagem e do modo como se concretiza (cf. ELLIS, 1994, p. 12).

Como a exposição natural e a instrução formal servem muitas vezes para diferenciar os dois tipos de processos (adquirir e aprender) e os dois tipos de línguas (segunda e estrangeira), fará sentido convocar os tipos de perfis de contacto com a língua (em princípio L2) apresentados por Seliger (1977, p. 277-278). Dependendo da interação que se verifica entre o aprendente e a língua objeto de aprendizagem, Seliger destaca a existência de sujeitos que tiram partido de todas as possibilidades para usar L2, que ele denomina “high input generators” (SELIGER, 1977, p. 263), e os que evitam interagir ou que assumem papéis muito passivos em situações de interação verbal, ou seja, os “low input generators” (SELIGER, 1977, p. 263)³. Subjacente à referida interação está evidentemente a prática da L2, que deve fomentar a competência nessa língua quando exercida com frequência (cf. SELIGER, 1977, p. 264). O que, a nossos olhos, sobressai de modo mais interessante na posição deste estudioso relativamente aos trabalhos existentes neste âmbito reside na forma como nos alerta para a maneira simplista como têm sido encarados não só o papel do aprendente, mas também o papel da “exposição”, das “oportunidades práticas” e das “situações naturais de língua”, que no seu entendimento são sinónimos, uma vez que para ele “exposição” é um termo neutro (cf. SELIGER, 1977, p. 275). Escreve então Seliger com justeza e sentido de humor: “Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn’t catch it automatically” (SELIGER, 1977, p. 275). Se a criança parece captar automaticamente a L1 é porque, para este académico, ela busca por natureza a interação. O adulto, em contrapartida, ainda de acordo com Seliger, poderá optar; contudo, terá de atuar ativamente e de se envolver cognitivamente no processo, deixando patente com essa atitude como se opera a distinção entre “input” e “intake” (cf. SELIGER, 1977, p. 275).

4 Segunda língua e língua estrangeira

A difusão do ensino de línguas baseado no método comunicativo terá contribuído seguindo Kramsch (2002, p. 1) para dissipar as diferenças entre o estudo da língua

³ Para Seliger (1977, p. 275), o conceito “Input Generator” deve ser visto num *continuum*. Os dois extremos realçados apontam assim para um *continuum* de interação que funciona finalmente no mencionado conceito como em qualquer outra dimensão quando estão em causa diferenças individuais de aprendizagem (ver, a respeito das diferenças individuais na aprendizagem de línguas, entre outros, Pinto 2009a, p. 194-201 e Pinto 2009b).

estrangeira (LE) e a aprendizagem da segunda língua, que para a autora se terão desenvolvido a partir de duas tradições disciplinares distintas: o ensino da segunda língua ligado às ciências sociais e o ensino da língua estrangeira associado às humanidades. Consoante prossegue esta estudiosa, quando se considera o que se passou em termos do ensino de línguas europeias no século passado no seio da Comunidade Europeia com os trabalhadores adultos e os imigrantes que se deslocaram para países industrializados, a motivação desses aprendentes de L2 era sobretudo pragmática, estando interessados em especial no desenvolvimento de uma competência comunicativa que tomava como modelo o falante nativo (cf. KRAMSCH, 2002, p. 2). Em contrapartida, retomando a mesma fonte, a pesquisa da LE foi tradicionalmente humanística e de natureza educativa. Os sujeitos-aprendentes em foco eram adolescentes que estudavam em instituições. Os objetivos relacionados com as línguas eram idênticos aos da educação em geral e movia-os o desejo de serem bem sucedidos academicamente. Como relata Kramsch (2002, p. 2),

FL [Foreign Language] teaching has taken its model, not from the native speaker, but from the standardized grammar and spelling of the nationally recognized formal register of academic prose, and, at the advanced levels, the analytical and interpretive reading skills of the literary and cultural critic.

A despeito da diferença entre língua estrangeira e segunda língua se ter dissipado ao ponto de o uso do termo “Segunda Língua”, em determinados contextos, ter vindo a conquistar um estatuto da ordem do “cover term” (cf. ELLIS, 1994, p. 12), achou-se de interesse aduzir a leitura segundo a qual as duas expressões assentam em tradições disciplinares distintas e são desencadeadas por motivações diferentes. Enquanto na pesquisa em aquisição de L2 sobressai o objetivo de o aprendente vir a atingir um domínio da língua-alvo como se fosse nativo ou quase nativo, tirando partido da comunicação interativa em contextos adequados, no caso da educação de línguas estrangeiras os aprendentes são vistos como cidadãos que devem olhar para lá das suas fronteiras com o objetivo de compreenderem melhor as suas culturas e línguas, assim como a relação destas com as de outros cidadãos (cf. KRAMSCH, 2002, p. 11).

De realçar, na alusão à educação de línguas estrangeiras, a relevância de que se reveste na atualidade, em comunidades cada vez mais multiculturais, a consciencialização dos jovens estudantes para a existência de outros valores e de outras formas de pensar e de usar as várias línguas (cf. KRAMSCH, 2002, p. 9). No estudo das normas de vários sistemas educativos efetuado por

Kramsch, merece ser transcrito o seguinte fragmento relativo ao ensino da LE em França: “To learn a foreign language is to learn to respect the Other in his difference, it is *to acquire a sense of the relative* and the spirit of tolerance” (itálico no original) (KRAMSCH, 2002, p. 9).

5 Plurilinguismo

Chegado é o momento de aprofundar o termo “plurilinguismo”, que, quando cotejado com o termo “multilinguismo”, requer uma precisão de significado que conduza à sua aplicação com o rigor necessário.

A nossa sensibilidade para com o termo “plurilinguismo” não será casual. Entre os seis Princípios incluídos num documento emanado do Conselho da Europa, intitulado “Council of Europe Language Policy: Principles and Practice” (COUNCIL OF EUROPE, 2001), que nos foi distribuído na *European Year of Languages 2001 Conference* (Freie Universität Berlin 2001), atraíram em particular a nossa atenção os três seguintes: “Individual plurilingualism contributes to the evolution of a European identity”, “Plurilingualism is plural” e “The development of plurilingualism is possible; it is a right and a necessity for all” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 2 de 9). No mesmo documento, figura igualmente, em virtude por certo da sua importância no âmbito da Conferência em questão, o ponto 2 da *Recommendation N.º R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States Concerning Modern Languages* que passamos a transcrever: “Promote widespread plurilingualism” (COUNCIL OF EUROPE, 2001, p. 3 de 9).

Exatamente em 2001 é também publicado o *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação* (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e nele se torna visível o que o Conselho entende por plurilinguismo. Na versão portuguesa do documento, lê-se o seguinte:

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (CONSELHO DA EUROPA 2001, p. 23).

Alguns documentos provindos da European Commission (2007 e 2009) e do Council of Europe (2007a e 2007 b), com datas ulteriores ao de 2001 acabado de referir, também contribuem para uma clarificação terminológica que não deixa de nos nortear.

Assim, no documento da Comissão Europeia datado de 2009 (EUROPEAN COMMISSION, 2009), firmado no documento de 2007 da mesma Comissão (EUROPEAN

COMMISSION, 2007), o termo “multilinguismo” é tomado de modo abrangente como comprova o fragmento que se segue:

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. [...] In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity (EUROPEAN COMMISSION, 2007, p. 6).

Num dos documentos do Conselho da Europa datado de 2007 (COUNCIL OF EUROPE, 2007b), observa-se a retoma da distinção entre “multilinguismo” e “plurilinguismo” que surge no documento CONSELHO DA EUROPA (2001, p. 23): o primeiro termo associado a um determinado espaço geográfico, a uma dada sociedade, e o segundo ao repertório de línguas que uma pessoa pode falar.

A ideia de que o “plurilinguismo” é da ordem do falante está bem patente nesta passagem:

Plurilingualism should be understood as: [...] the intrinsic capacity of all speakers to use and learn, alone or through teaching, more than one language. [...] This ability is concretised in a repertoire of languages a speaker can use. The goal of teaching is to develop this competence (hence the expression: *plurilingualism as a competence*) (COUNCIL OF EUROPE, 2007b, p. 17).

Não passa despercebido a quem ler este trecho o pensamento de Grosjean (1992) acerca dos modos de falar que se “passeiam” ao longo do conceito de “bilinguismo” quando visto num *continuum*. Por outro lado, a referência à visão do plurilinguismo como uma competência transporta com facilidade qualquer leitor mais informado para o conceito de “multi-competence” de Cook (2006), entendido como uma competência que, em consonância com Grosjean (1992), “is not restricted to the high-level of balanced bilinguals but concerns the mind of any L2 user at any level of achievement” (COOK, 2006, p. 43).

Na página 18 do documento Council of Europe (2007b) ainda se revela mais nítida a distinção entre “plurilinguismo” e “multilinguismo”. Nela emerge uma nota que confere um valor acrescentado ao primeiro termo, no que ele comporta de implicações culturais, consoante se pode ver seguidamente:

Plurilingualism should be understood in this dual sense: it constitutes a conception of the speaker as fundamentally plural and a value in that it is the

basis of linguistic tolerance, an essential element of intercultural education. *Multilingualism* refers here exclusively to the presence of several languages in a given space, independently of those who use them: for example, the fact that two languages are present in the same geographical area does not indicate whether inhabitants know both languages, or only one (COUNCIL OF EUROPE, 2007b, p. 18).

A abordagem nesta secção aos termos “plurilinguismo” e “multilinguismo”, tomando por base essencialmente documentos oficiais emanados da Comissão Europeia e do Conselho da Europa, teve como intuito justificar o uso no título deste texto de plurilinguismo e advertir para a importância da terminologia a que podemos ter necessidade de recorrer com vista a dela tirarmos o melhor partido. Das leituras efetuadas, conclui-se facilmente que plurilinguismo e multilinguismo não são termos totalmente sobreponíveis. No entanto, também não somos impedidos de sentir que não nos encontramos num terreno conceptual sem condicionamentos (cf. OTWINOWSKA-KASZTELANIC 2012, p. 37-39). Pela nossa parte, optámos por distinguir um termo do outro e por atribuir um lugar de destaque ao plurilinguismo, apoiados nos documentos oficiais já convocados e tendo presente que decidimos não perfilhar uma definição ampla de multilinguismo que “embraces the distinction made by the Council of Europe between ‘multilingualism’ and ‘plurilingualism’” (EUROPEAN COMMISSION, 2009, p. 3 de 23). Uma vez defendida a escolha de uma parte do título deste texto, cumpre-nos tentar responder à pergunta que nele lançámos.

6 O plurilinguismo é afinal um trunfo?

Não é de excluir que se pense que os plurilingues e mesmo os bilingues foram sempre vistos como pessoas detentoras de um valor acrescentado relativamente aos monolingues.

O excerto abaixo, extraído de um documento do Conselho da Europa datado de 2007 e retomado noutro documento da Comissão Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2009, p. 3 de 23), poderá levar-nos a ficar com essa ideia. Repare-se no que ele nos transmite:

The language learner becomes *plurilingual* and develops *interculturality*. The linguistic and cultural competences in respect of each language are modified by knowledge of the other and contribute to intercultural awareness, skills and know-how. They enable the individual to develop an enriched, more complex personality and an enhanced capacity for further language learning and greater openness to new cultural experiences (COUNCIL OF EUROPE, 2007a, p. 43).

A citação que se segue, também retirada do documento acima mencionado da Comissão Europeia, acaba por reforçar essa mais-valia quando sublinha a parte que desempenham equipas multilingues e multiculturais na resolução de problemas e a importância que deterão no dia-a-dia, na medida em que poderão olhar de modos diferenciados as situações que enfrentam. Na citação em causa, pode ler-se:

In business, multicultural and multilingual teams are often created to solve problems, find innovative solutions and develop new goods and services. This approach is based on the idea that those who speak several languages have a broader perspective which can lead to fresh and innovative approaches. Multicultural teams can bring different perspectives to problems, leading to new solutions that foster creativity and innovation [...] (EUROPEAN COMMISSION, 2009, p. 6 de 23).

Todavia, este documento, ao apelar para o cuidado com que deve ser analisada, no fundo, qualquer temática, lembra a facilidade com que se criam mitos e recorda o modo menos favorável como o bilinguismo foi visto durante anos até a pesquisa ter contribuído para o reabilitar. Vejamos para o que nos alerta o trecho abaixo:

For example, over some years in certain academic circles it was argued that bilingualism leads to negative consequences for individuals and societies, and that it leads to diminished mental capacities. Today this is generally no longer believed to be the case (EUROPEAN COMMISSION, 2009, p. 6 de 23).

Na realidade, durante o século XX, são evidentes momentos nos quais o bilinguismo revelou ser quer inconveniente, na primeira metade do século, quer benéfico, nas últimas décadas, quer revelador de um papel intermédio, nos anos que se situam entre a primeira e a segunda metade do século (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 109-129 e PAVLENKO, 2011, p. 1-28).

De Angelis associa precisamente a primeira metade do século passado à visão, segundo a qual, o bilinguismo teria efeitos negativos que iam de distúrbios da fala a défices cognitivos e mesmo a atrasos mentais (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 110-111). Pavlenko (2011, p. 12), para fundamentar a atmosfera negativa que circulava em torno do bilinguismo no início do século pretérito, vale-se do pensamento de Epstein (1915). Este autor, conforme nos informa Pavlenko, para além de considerar que o bilinguismo podia retardar o processo do pensamento por estar em jogo a operação de escolhas alternativas disponibilizadas pelas línguas faladas pelos sujeitos, ousa escrever que “La polyglossie est une plaie sociale” (EPSTEIN, 1915, p. 210, citado por PAVLENKO, 2011,

p. 12). Era esta a atmosfera que pairava – teremos de reconhecer que não teria sido essa a leitura advogada por todos os estudiosos – sobre o bilinguismo não só na Europa, mas também nos Estados Unidos em momentos nos quais se vivia uma grande tensão social (cf. DE ANGELIS, 2007 e PAVLENKO, 2011). As crianças eram os primeiros alvos e as recomendações iam inclusive no sentido de desencorajar o uso das línguas faladas em casa (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 111). Pavlenko (2011, p. 12), diante de posições como as expostas e sobretudo face à de Epstein, assinala que qualquer leitor da atualidade só pode achar estranha essa forma de pensar o bilinguismo.

A transição de uma ótica negativa para uma mais positiva sobre o bilinguismo não foi súbita como anota De Angelis (2007, p. 112) e traduziu-se no que ela designa por um “neutral period”, que se verificou entre o fim dos anos 50 e início dos anos 60 do século XX. Durante este período de transição, foi publicado, continua De Angelis, o artigo “The relation of bilingualism to intelligence” de Peal e Lambert (1962). Estes pesquisadores, baseados na revisão que fizeram dos estudos realizados a partir do início dos anos vinte do século XX, avançam que só dois estudos empíricos sugeriam que o bilinguismo podia ter consequências intelectuais favoráveis, que uma grande parte dos investigadores tinha chegado à conclusão de que o bilinguismo tinha um efeito prejudicial no funcionamento intelectual e que uma menor percentagem tinha identificado uma pequena influência ou não tinha detetado qualquer influência do bilinguismo na inteligência (cf. PEAL e LAMBERT, 1962, p. 1). Perante esta diversidade de leituras, Peal e Lambert decidiram realizar o seu próprio estudo. Se à data as metodologias não eram as mais ajustadas, observa-se que, alguns anos mais tarde, Grosjean (1992, p. 53) ainda critica o estudo de bilingues através de testes concebidos para monolingues e lembra as implicações negativas que podem ter os resultados obtidos por essa via especialmente em crianças. Não admira que o estudo de Peal e Lambert (1962) represente um marco na viragem de perspetiva. Com efeito, estes autores tanto realçam a necessidade de um controlo mais cuidado das variáveis em jogo nos estudos a empreender, como chegam a resultados inesperados em relação aos já existentes, porquanto “they constitute a clear reversal of previously reported findings” (PEAL e LAMBERT, 1962, p. 20). Ademais, estes académicos acrescentam:

bilinguals performed significantly better than monolinguals on both verbal and non-verbal intelligence tests. [...] It is argued that they have a language asset, are more facile at concept formation, and have a greater mental flexibility. [...] The bilinguals appear to have a more diversified set of mental abilities than the monolinguals (PEAL e LAMBERT, 1962, p. 22).

A partir dos fins dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, em conformidade com o que nos transmite De Angelis (2007, p. 113), o bilinguismo deixa de ser visto como uma desvantagem e qualquer problema de linguagem que surja é atribuído a diferentes variáveis e não exclusivamente ao bilinguismo. Cook (2006), apoiado na sua visão da multi-competência, também realça como o conhecimento de duas línguas pode influenciar a mente de variadas maneiras (COOK, 2006, p. 49). Lazaruk (2007, p. 616-620), por sua vez, realça benefícios cognitivos do bilinguismo: “mental flexibility and divergent, creative thinking”, “metalinguistic awareness” e “communicative sensitivity”. Outros investigadores estudam o pensamento divergente nos bilingues (KHARKHURIN, 2008), a consciência linguística no bilinguismo (BIALYSTOK, 1986), a consciência metalinguística no multilinguismo (JESSNER, 1999 e JESSNER, 2008), o efeito do bilinguismo na inteligência (SAMPATH, 2005), os efeitos da atenção controlada dos bilingues na memória operatória e no reconhecimento (YANG et al., 2005) e as capacidades metalinguísticas em crianças plurilingues (MOORE, 2006).

Poderá perguntar-se o que se passa nos falantes plurilingues. Serão muito diferentes dos bilingues? Tudo leva a acreditar que o conhecimento prévio de línguas favorecerá o desenvolvimento cognitivo e o processo aquisitivo (cf. DE ANGELIS, 2007, p. 115)⁴. De Angelis alerta, no entanto, para a necessidade de se saber qual o grau de proficiência que se deve ter numa língua não-nativa para que o bilinguismo ou multilinguismo possa converter-se num trunfo para o aprendente. Algo que poderá ser sublinhado é a importância de que se reveste, mormente em crianças, um bom desenvolvimento e acompanhamento da língua falada em casa, que se pressupõe que seja a L1, ao mesmo tempo que se processa a aprendizagem de uma outra língua de forma que a aprendizagem de qualquer L2 se processe com sucesso (cf. MCLAUGHLIN, 1992, p. 5 de 9).

Atendendo a que a problematização é sempre motivo de avanço e conduz a olhar qualquer objeto mais criticamente e sob vários prismas, incluiria algumas passagens providas de Craik e Bialystok (2010) que nos alertam para aspetos positivos e negativos do bilinguismo, mas que deixam contudo uma abertura para o que necessita ainda de ser explorado no domínio deste conceito. Por um lado, os autores referem que

[i]t thus seems clear from our own results and from those reported by other researchers that bilingualism carries the cost of a smaller vocabulary and less efficient access to lexical knowledge – even in perfectly fluent bilingual speakers who use English on a daily basis” (CRAIK e BIALYSTOK, 2010, p. 126).

Em contrapartida, por outro lado, aduzem que “Thus, paradoxically, the disadvantage in lexical access may reflect the same feature of bilingualism that results in the advantage in cognitive control” (CRAIK e BIALYSTOK, 2010, p. 127).

De onde decorrerá então o “controlo cognitivo”? Em concordância com que anotam Craik e Bialystok (2010, p. 117), na hipótese de se excluir que os sistemas linguísticos das duas línguas dos bilingues estão sempre ativos, sempre que os bilingues precisam de transitar de uma língua para a outra acionará um mecanismo que melhora o controlo cognitivo. Significa isto que recorrem a um mecanismo inibitório para selecionar a língua pretendida e esse exercício continuado contribui para aumentar o controlo cognitivo relativamente a outros processos cognitivos (cf. CRAIK e BIALYSTOK, 2010, p. 116). Este exercício praticado pelos bilingues, no dizer dos investigadores citados (cf. CRAIK e BIALYSTOK, 2010, p. 121), favorece situações em que esteja em causa a resolução de conflitos como acontece, por exemplo, com o que exige a tarefa Simon (cf. BIALYSTOK et al., 2004) e a tarefa Stroop (cf. ZIED et al., 2004)⁵. Verifica-se assim que, de acordo com Craik e Bialystok (2010, p. 126), o bilinguismo pode trazer quer desvantagens a nível do vocabulário e do acesso lexical, quer vantagens no tocante ao controlo cognitivo e a tarefas não verbais relacionadas com a memória operatória. Os autores não excluem até que estas vantagens e desvantagens possam “reflect the same underlying cognitive mechanism” (CRAIK e BIALYSTOK, 2010, p. 128). As vantagens encontradas podem ter na origem uma capacidade superior de suprimir interferências advindas da prática contínua de passar de uma língua para outra (cf. CRAIK e BIALYSTOK, 2010, p. 126). Se este comportamento for presenciado nos bilingues, não se pode deixar de pensar que algo de semelhante não se confirme em plurilingues que se valem também por certo dos mesmos mecanismos inibitórios e da mesma capacidade de suprimir interferências, garantindo provavelmente dessa forma o aumento do controlo cognitivo. Além do mais, o quadro traçado pode ainda aventar que o bilinguismo beneficia a reserva cognitiva⁶, protegendo os mais idosos de desempenhos mentais menos desejados (cf. também BIALYSTOK et al., 2007).

⁴ Osório e Pinto (2012), num estudo realizado com base em produções escritas em Português por estudantes de língua espanhola a aprenderem Português Europeu, encontraram dados que apontam para um menor número de interferências nos estudantes não monolíngues, o que pode levar a pensar na função que exerce o conhecimento prévio de línguas e a consciência metalinguística no processo de aprendizagem de segundas/terceiras línguas.

⁵ Tradução nossa do inglês “Simon task” e Stroop task”, tarefas destinadas a averiguar o mecanismo inibitório, o controlo cognitivo e a resolução de conflitos em bilingues.

⁶ Por “reserva cognitiva” deve entender-se nas palavras de Snowdon (2003, p. 453), “the capacity of the brain to resist the expression of symptoms in the face of existing neuropathology”.

Estas achegas ajudam-nos a ver que, quando a análise é mais fina do ponto de vista linguístico e cognitivo, existem diferenças entre bilingues e monolinguês em tarefas distintas (controlo cognitivo vs. testes de vocabulário e acesso verbal) evidenciando, como comentam Craik e Bialystok (2010, p. 128), que os processos cognitivos não existem isoladamente. (cf. também BIALYSTOK, 2006; CRAIK e BIALYSTOK, 2008.)

7 Observações finais

Neste texto, foi nossa intenção mostrar até que ponto a terminologia veiculada por uma determinada área de saber deve resultar inequívoca ao leitor. Com esse objetivo muito presente, elegemos o termo “plurilinguismo” como alvo particular da nossa atenção firmados em documentação oficial emanada da Comissão Europeia e do Conselho da Europa para fundamentar a nossa opção.

O plurilinguismo não terá sido sempre o termo eleito, na literatura por nós consultada, para designar um falante de diversas línguas; todavia, acreditamos que importa que se distinga de multilinguismo, termo que preferíamos ver reservado para denominar a presença de variadas línguas no mesmo espaço geográfico.

Se, ao longo do século passado, foram várias as tensões sociais que levaram a não ver vantagens no bilinguismo, termo que terá abrangido em determinadas condições mais do que duas línguas, atualmente é quase impensável ver no bilinguismo ou no plurilinguismo só desvantagens, seja do ponto de vista cultural, seja numa ótica cognitiva. Estar de posse de uma mente multi-competente numa perspetiva também linguística traduzir-se-á, em nossa opinião, num trunfo, porquanto o treino cerebral que o uso alternado de línguas implica poderá ser transferido para outras situações que requeiram mecanismos de atuação da mesma ordem. As reservas colocadas por Craik e Bialystok são obviamente de ter em atenção; porém, a ideia de se poder alcançar, por via do domínio de mais do que uma língua, um determinado controlo cognitivo com repercussões ao longo da vida parece-nos suficiente para que a nossa aposta assente na defesa de uma educação plurilingue a cargo de especialistas que dominem com segurança o que ela pressupõe quando está em questão o complexo processo inerente à aquisição/aprendizagem de línguas.

Referências

- ABUTALEBI, Jubin; COSTA, Albert. Editorial. Acquisition, processing and loss of L2: Functional, cognitive and neural perspectives. *Journal of Neurolinguistics*, v. 21, p. 473-476, 2008.
- ATHANASOPOULOS, Panos. Cognitive restructuring in bilingualism. In: PAVLENKO, Aneta (Ed.). *Thinking and speaking in two languages*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011, p. 29-65.
- BIALYSTOK, Ellen. Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, v. 57, p. 498-510, 1986.
- BIALYSTOK, Ellen. Effect of bilingualism and computer video game experience on the Simon Task. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, v. 60, n. 1, p. 68-79, 2006.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus, I. M.; FREEDMAN, M. Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, v. 45, p. 459-464, 2007.
- BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, Fergus, I. M.; KLEIN, Raymond; VISWANATHAN, Mythili. Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon Task. *Psychology and Aging*, v. 19, n. 2, p. 209-303, 2004.
- CENOZ, Jasone; HUFSEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. Why investigate the multilingual lexicon? In: CENOZ, Jasone; HUFSEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike (Eds.). *The multilingual lexicon*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. p. 1-9.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Direcção de: José Matias Alves. Coordenação de Edição: Ministério da Educação/GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Revisão Técnica: Margarita Correia. Porto: Edições Asa, 2001.
- COOK, Vivian. Interlanguage, multi-competence and the problem of the ‘second’ language. *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, v. VI, n. 3, p. 39-52, 2006.
- COUNCIL OF EUROPE. Council of Europe Language Policy: Principles and Practice. EYL [European Year of Languages] 2001 Conference. Multilingualism and new learning environments. Joseph Sheils. Modern Languages Division/ Division des langues vivantes, DGIV. Council of Europe/ Conseil de l’Europe, Strasbourg, 2001. 9p.
- COUNCIL OF EUROPE. *The Common European Framework in its political and educational context*. 2007a. <http://www.coe.int/t/DG4/Linguistic/Source/Framework_eN.pdf>.
- COUNCIL OF EUROPE. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Main Version, 2007b. Language Policy Division Council of Europe, Strasbourg. <www.coe.int/lang>.
- CRAIK, Fergus I. M.; BIALYSTOK, Ellen. Lifespan cognitive development. The roles of representation and control. In: CRAIK, Fergus, I. M.; SALTHOUSE, Timothy, A. (Eds.). *The handbook of aging and cognition*. Third Edition. New York and Hove: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 2008. p. 557-601.
- CRAIK, Fergus I. M.; BIALYSTOK, Ellen. Bilingualism and aging. Costs and benefits. In: Bäckman, Lars; Nyberg, Lars (Eds.). *Memory, aging and the brain. A Festschrift in honour of Lars-Göran Nilsson*. Hove and New York: Psychology Press. Taylor & Francis Group, 2010. p. 115-131.
- DE ANGELIS, Gessica. *Third or additional language acquisition*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2007.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

EPSTEIN, I. *La pensée et la polyglossie: Essai psychologique et didactique*. Lausanne: Librairie Payot, 1915. [Referido por Aneta PAVLENKO (2011: 12)].

EUROPEAN COMMISSION. *Commission of the European Communities*. Final report. High level group on multilingualism. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007.

EUROPEAN COMMISSION. *Study on the contribution of multilingualism to creativity*. Compendium Part One. Multilingualism and creativity: Towards an evidence-base. Public Services Contract n° EACEA/2007/3995/2. 16 July 2009. Brussels: Europublic sca/cva.23p. http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf.

GROSJEAN, François. Another view of bilingualism. In: HARRIS, Richard J. (Ed.). *Cognitive processing in bilinguals*. Amsterdam, North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1992. p. 51-62.

GUIMARÃES, M. S. de A. *Escrita acadêmica e avaliação: o uso de reforços e atenuadores em artigos científicos publicados em inglês por pesquisadores brasileiros*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <[http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/\\$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO](http://opus.grude.ufmg.br/opus/opusanexos.nsf/401ea73efc01934f83256c13006ab709/8d420fab0ff73376832579df0057a750/$FILE/MONICA_SOARES_DE_ARAUJO)>. Acesso em: 2 jun. 2012.

HAMMARBERG, Björn. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: CENOZ, Jasone; HUFEISEN, Britta; JESSNER, Ulrike. (Eds.). *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Psycholinguistic perspectives. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 21-41.

HYLAND, Ken. *Disciplinary discourses: social interactions in academic writing*. Essex: Longman/Pearson Education, 2000.

JESSNER, Ulrike. Metalinguistic awareness in multilinguals: cognitive aspects of third language learning. *Language Awareness*, v. 8, n. 3/4, p. 201-209, 1999.

JESSNER, Ulrike. A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, v. 92, n. ii, p. 270-283, 2008.

KHARKHURIN, Anatoliy V. The effect of linguistic proficiency, age of second language acquisition, and length of exposure to a new cultural environment on bilinguals' divergent thinking. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 11, n. 2, p. 225-243, 2008.

KRAMSCH, Claire. Beyond the second vs. foreign language dichotomy: The subjective dimensions of language learning. *British Studies in Applied Linguistics*, v. 17, p. 1-21, 2002.

LAZARUK, Wally. Linguistic, academic, and cognitive benefits of French immersion. *The Canadian Modern Language Review/ La Revue canadienne des langues vivantes*, v. 63, n. 5, p. 605-627, (August/août) 2007.

MCLAUGHLIN, Barry. Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. *Educational Practice Report: 5*. University of California, Santa Cruz. 1992. 9p. Disponível em: <<http://ncela.gwu.edu/pubs/ncrcd5ll/ep5.htm>>. Acesso em: 06-06-2006.

MOORE, Danièle. Plurilingualism and strategic competence in context. *International Journal of Multilingualism*, v. 3, n. 2, p. 125-138, 2006.

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística – Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, v. 2, p. 3-28, 2007.

OTWINOWSKA-KASZTELANIC, Agnieszka. Plurilingualism and Polish teenage learners of English. *Linguarum Arena – Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, v. 3, p. 37-52, 2012.

OSÓRIO, Paulo; PINTO, Maria da Graça. Linguistic interferences from the mother tongue in Hispanic-speaking learners of Portuguese L2, comunicação apresentada na 8th International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism, Universitat Jaume I Castelló (Espanha), 13-15 de setembro de 2012.

PARADIS, Michel. *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Studies in Bilingualism (SiBil). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004. v. 18.

PAVLENKO, Aneta. Introduction: Bilingualism and thought in the 20th century. In: PAVLENKO, Aneta. (Ed.). *Thinking and speaking in two languages*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011. p. 1-28.

PEAL, Elizabeth; LAMBERT, Wallace E. The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied*, v. 76, n. 27, p. 1-23, 1962.

PINTO, Maria da Graça L. C. Second language acquisition: A multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings. In: DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia; VELOSO, João. (Orgs.). *A linguagem ao vivo*. Textos seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009a. p. 189-209. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8232.pdf>>.

PINTO, Maria da Graça L. C. The Orient-Express or Inter-Rail: A brief metaphorical look at foreign language learning as part of a general learning process. In: DUARTE, Isabel Margarida; FIGUEIREDO, Olívia; VELOSO, João. (Orgs.). *A linguagem ao vivo*. Textos seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009b, p. 211-229. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8233.pdf>>.

PINTO, Maria da Graça; CARVALHOSA André. Cross-linguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian students. In: GABRYS'-BARKER, Danuta (Ed.). *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition*. Second Language Learning and Teaching. Series Editor Miroslaw Pawlak. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 2012. p. 169-183.

SAMPATH, Kalyani K. Effect of bilingualism on intelligence. In: COHEN, James; MCALISTER, Kara T.; ROLSTAD, Kellie; MACSWAN, Jeff. (Eds.). *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005, p. 2048-2056. This paper is available from: <www.cascadilla.com/isb4.html>.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

SELIGER, Herbert W. Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, v. 27, p. 263-278, 1977.

SNOWDON, D. A. Healthy aging and dementia: Findings from the Nun Study (Supplement). *Annals of Internal Medicine*. 2003. v. 139, n. 5, p. 450-454, 2003.

TABOURET-KELLER, Andrée. Le bilinguisme pour les enfants, un atout ou un handicap. *Association Langage Lecture Orthographe, Lettre d'Information*, n. 14, p. 2-4, avril 1993.

YANG, Hwajin; YANG, Sujin; CECI, Stephen J.; WANG, Qi. Effects of bilinguals' controlled-attention on working memory and recognition. In: COHEN, James; MCALISTER, Kara T.; ROLSTAD, Kellie; MACSWAN, Jeff. (Eds.). *ISB4: Proceedings*

of the 4th International Symposium on Bilingualism. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. p. 2401-2404. This paper is available from: <www.cascadilla.com/isb4.html>.

ZIED, Kefi Mohamed; ALLAIN, Phillipe; PINON, Karine; Valerie, HAVET-THOMASSIN, Valerie; AUBIN, Ghislaine; ROY, Arnaud; LE GALL, Didier. Bilingualism and adult differences in inhibitory mechanisms: Evidence from a bilingual stroop task. *Brain and Cognition*, v. 54, p. 254-256, 2004.

Recebido: 11 de novembro de 2012

Aprovado: 13 de março de 2013

Contato: mgraca@letras.up.pt