

# Investigação em Bilinguismo. Caminhos percorridos e perspectivas futuras

Cristina Flores<sup>1</sup>, Leticia Almeida<sup>2,3</sup>

<sup>1</sup>Centro de Estudos Humanísticos, Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, Portugal

<sup>2</sup>Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal

<sup>3</sup>Universidade de Lisboa, CLUL, Lisboa, Portugal

## Abstract

This article presents a brief discussion of the key questions which were in the focus of interest in research on bilingualism in the last five decades, particularly in the field of bilingual language acquisition. We highlight how the initially negative view of bilingualism has changed based on scientific evidence. The overview starts with a discussion of some of the paths already taken in research on bilingualism, with a focus on the major findings concerning bilingual language development and the consequences of these findings for current views of bilingualism. The discussion moves, then, to the current research questions in this field, discussing the different methodologies used, as well as specific advances in the area of clinical linguistics. We conclude with a discussion on the topics that we believe still need further investigation, namely the nature of the interactions between the language systems of bilingual speakers and the role of the age of onset of bilingualism.

**Keywords:** Bilingual language development, Bilingualism and education, Research methods in bilingualism, Language disorders, Cross-linguistic interactions

**Palavras-chave:** Desenvolvimento linguístico bilingue, Bilinguismo e educação, Métodos de investigação em bilinguismo, Perturbações da linguagem, Interações linguísticas

## 1. Introdução

O presente artigo surge na sequência do convite que nos foi dirigido pela direção da Associação Portuguesa de Linguística (APL) para participarmos na mesa-redonda *Aquisição e desenvolvimento linguísticos: investigação e aplicações*, no âmbito do XXXVII Encontro Nacional da APL, com uma apresentação sobre a investigação desenvolvida na área da aquisição bilingue da linguagem nas últimas décadas a nível internacional e as perspectivas futuras. Iniciamos esta discussão com uma reflexão crítica sobre alguns dos caminhos já trilhados na investigação sobre o bilinguismo em geral e, em particular, sobre a aquisição da linguagem em contextos bi- ou multilingues. Refletimos sobre as principais descobertas relativas ao desenvolvimento bilingue, num percurso de investigação que teve início em meados do século passado, mas que ganhou maior importância, nas áreas de investigação da linguística, da psicologia e da educação, nas últimas três décadas. Dos caminhos trilhados, passamos ao momento atual da investigação nesta área, discutindo as diferentes metodologias utilizadas, assim como os avanços específicos na área da linguística clínica, e concluímos com uma reflexão sobre o que consideramos carecer ainda de investigação mais aprofundada.



## 2. Que caminhos já percorremos?

### 2.1 Bilinguismo como regra. Monolingüismo como exceção

Nas décadas de 1950 a 1980 era bastante frequente encontrar na investigação sobre bilinguismo, normalmente entre psicólogos e linguistas, a opinião de que o bilinguismo seria subtrativo para o normal desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança. Considerava-se, então, que o bilinguismo confundia a criança, presumivelmente devido a algum tipo de sobrecarga cognitiva relacionada com a complexa tarefa de adquirir, manter e usar de forma equilibrada as duas (ou mais) línguas. Além de assumir que esta sobrecarga impedia a aquisição “normal” das línguas, levando a conhecimento linguístico deficitário e amalgamado, alguns autores defendiam que o bilinguismo também conferia desvantagens para a aprendizagem mais geral (veja-se, por exemplo, Saer, 1923; Manuel, 1935). Por exemplo, o bilinguismo estaria correlacionado com um QI mais baixo e com deficiências cognitivas (Darcy, 1953). É de realçar que esta visão deficitária surgiu sobretudo nas sociedades ocidentais (começando pelos EUA e Canadá) na senda de crescentes vagas de imigração, não pondo em causa a valorização da educação multilingue elitista presente nas classes sociais mais elevadas (que valorizava sobretudo a aquisição de línguas como o francês e o inglês).

Como realçam Kupisch *et al.* (2018), não é uma coincidência que esta visão tenha então surgido, sobretudo, em sociedades oficialmente monolingues, particularmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Na sua origem está a visão de que o monolingüismo é o estado “normal” de uma sociedade e dos seus falantes. Por esse motivo, seria necessário compreender as situações excecionais - que seria o bilinguismo. Estávamos, em meados do século passado, numa época de forte aumento da imigração nestas mesmas sociedades e seria politicamente, necessário justificar o fraco desempenho escolar das crianças imigrantes. A solução passou por atribuí-lo ao bilinguismo destas crianças (MacSwan, 2000). Contudo, esta visão choca, obviamente, com o facto de uma considerável parte das sociedades a nível mundial serem sociedades multilingues (Grosjean, 1982, 2010). Na verdade, são poucos os países asiáticos e africanos que têm populações monolingues. Como coadunar esta realidade com visões deficitárias do bilinguismo? Assumir que sociedades bilingues inteiras estão em risco não teria qualquer fundamento científico.

A solução passou por restringir as aparentes desvantagens do bilinguismo a crianças que cresciam em sociedades monolingues, ou seja, os efeitos negativos apenas surgiriam fora das sociedades genuinamente bilingues - também esta é uma visão sem qualquer fundamentação empírica (Kupisch & Rothman, 2018).

A visão deficitária do bilinguismo começou a ser questionada com trabalhos seminais como o de Peal e Lambert (1962) e as revisões críticas de Darcy (1953, 1963), entre outros, levando ao reconhecimento de que comportamentos diferentes de crianças bilingues em testes linguísticos e cognitivos se devem à falta de controlo de variáveis extralinguísticas que influenciam o processo de aquisição linguística e o desempenho escolar das crianças - não estando relacionadas com o bilinguismo em si (*cf.* McSwan, 2000). Foi então aberta a porta da investigação científica ao reconhecimento de que o bilinguismo não é de todo uma exceccionalidade (Grosjean, 1982), embora se admita que um falante bilingue não corresponda a dois monolingues numa só pessoa (Grosjean, 1989, veja a secção 2.3).

### 2.2 As especificidades da aquisição bilingue

Os primeiros estudos que se debruçaram sobre a aquisição de duas línguas por crianças bilingues verificaram que as crianças, principalmente durante o segundo ano de vida, produziam frequentemente enunciados com elementos das duas línguas que ouviam, i.e., enunciados ‘mistos’ (veja Batoréo, 2012, para um exemplo de enunciados mistos produzidos por uma criança bilingue português-polaco). Estes elementos eram sobretudo elementos lexicais: ou seja, num mesmo enunciado, as crianças podiam produzir palavras pertencentes a línguas diferentes. Também se notou que, a partir dos três anos de idade, a proporção de enunciados mistos nas produções das crianças diminuía consideravelmente. A partir destas observações, Volterra e Taeschner (1978) colocaram a hipótese de que as crianças expostas a várias línguas desenvolviam



numa fase inicial um único sistema linguístico, que agrupava elementos de ambas as línguas. Vários estudos subsequentes invalidaram essa hipótese, constatando que as crianças separavam as suas línguas, tanto a nível da perceção como da produção, e que usavam elementos da outra língua apenas como estratégia de aquisição, ou seja, quando tinham um défice lexical (ver Almeida & Flores, 2017, para uma discussão mais detalhada).

Assim, atualmente há bastante consenso em torno da ideia de que as línguas simultaneamente adquiridas por uma criança bilingue estão separadas desde o nascimento, i. e., a criança reconhece muito cedo que está em contacto com (pelo menos) dois sistemas linguísticos. No entanto, isto não significa que a criança bilingue, e o futuro adulto, funcionem como dois monolíngues num só cérebro (Grosjean, 1982, 1989). Existem especificidades da aquisição bilingue, ou seja, o contexto de bilinguismo faz com que a aquisição da linguagem tenha algumas particularidades; assim, a criança bilingue terá uma competência linguística própria, diferente da de uma criança monolíngue. É preciso ter em mente que as línguas de uma criança bilingue, tal como as de um adulto, estão sempre ativas, mesmo quando se estão a exprimir apenas numa língua. Neste último caso, a ativação da língua não usada será mínima. Nesta configuração, a criança encontra-se num ambiente e num modo de ativação monolíngue, por exemplo quando interage com locutores monolíngues. Mas quando a criança se encontra numa situação de comunicação com locutores bilingues, que partilham as mesmas línguas, as duas línguas vão estar muito mais ativas. Estamos perante o chamado 'modo bilingue' ('*bilingual mode*' Grosjean, 2012). Esta escala de ativação é própria à situação de bilinguismo, pois não ocorre na aquisição monolíngue. Além disso, mesmo que as línguas da criança bilingue estejam separadas, é frequente que estas interajam nas produções da criança, o que pode ser revelado de várias formas. Por um lado, existe a ocorrência de alternância de códigos (*code-switching*), i.e., a criança pode utilizar palavras ou morfemas da língua A quando se está a exprimir na língua B. Este fenómeno é bastante conhecido e estudado e não é próprio às crianças, pois também ocorre nos bilingues adultos, e os padrões subjacentes ao *code-switching* são semelhantes entre adultos e crianças (Cantone, 2005). Ocorre por várias razões. Por exemplo, se a criança quer colmatar uma falha lexical, pode recorrer a elementos da sua outra língua. Mas a alternância de códigos também pode ser uma prática social usada naturalmente pelos falantes bilingues, em contextos em que se encontram numa situação de comunicação com outros bilingues que partilhem as mesmas línguas. Hoje sabemos que a prática da alternância de códigos obedece a regras sintáticas, morfológicas e pragmáticas, nas crianças como nos adultos, e que, portanto, revela um grande conhecimento das línguas que estão a ser usadas. Aliás, apenas os bilingues com um bom domínio das suas línguas a praticam. A alternância de código é um fenómeno presente durante a aquisição e que perdura além desta, i.e., os adultos também a podem praticar (Martins, 1994).

Por sua vez, existem interações linguísticas a nível morfosintático e fonológico que apenas ocorrem durante o processo de aquisição, mas que não irão influenciar o estado final da língua, quando estas dimensões estiverem completamente adquiridas. Trata-se, neste caso, das influências linguísticas que se dão durante o desenvolvimento de ambos os sistemas linguísticos. Assim, mesmo estando separados, estes podem interagir durante o processo de aquisição, e muitos estudos mostraram que este é o caso, tanto a nível da sintaxe como da fonologia. Estas interações podem ter vários formatos: podem conduzir a um atraso (temporário) da aquisição de uma estrutura comparativamente com os monolíngues (em bilingues espanhol-alemão: aquisição mais lenta das vogais do alemão em comparação com monolíngues alemães da mesma idade; Kehoe, 2002); pelo contrário, pode dar-se o oposto: uma criança bilingue pode adquirir mais rapidamente uma estrutura do que os pares monolíngues graças à influência da outra língua (em bilingues espanhol-alemão: aquisição mais rápida das codas em espanhol em comparação com monolíngues espanhóis da mesma idade; Lleó *et al.*, 2003); por fim, uma estrutura não existente numa dada língua pode ser transferida para essa língua (em bilingues inglês-farsi: utilização de vogais presentes apenas em inglês nos enunciados em farsi; Keshavarz & Ingram, 2002). Estas influências fazem parte do desenvolvimento bilingue típico e os seus formatos variados podem ser observados no mesmo par de línguas (Kehoe, 2015) e/ou na mesma criança (Almeida *et al.*, 2012). Assim, mesmo desenvolvendo as suas línguas relativamente à mesma velocidade que os falantes monolíngues, e mesmo que as crianças bilingues distingam e separem maioritariamente as suas línguas na produção, é natural que apareçam sinais de interação entre as línguas, como a alternância de códigos ou a influência no padrão de



desenvolvimento, durante o processo da aquisição. Estas interferências são normais e não constituem um sinal de dificuldades linguísticas.

### 2.3 Bilinguismo na escola

Como demonstrado na secção 2.1, na primeira parte do século passado prevaleceu uma perspetiva marcadamente ‘monolíngue’ na investigação linguística, a qual também se estendeu à prática pedagógica na escola pública e às políticas educativas adotadas na maioria dos países desenvolvidos (europeus e norte-americanos). Até à viragem do milénio, a prática letiva, mesmo em salas de aula com forte presença de crianças multilíngues, era quase exclusivamente regida por princípios de instrução monolíngue (*‘monolingual principle’*, Howatt, 1984), que - como sabemos hoje - não são sustentados por evidência empírica quanto à forma como aprendemos (Bransford, Brown & Cocking, 2000), nem à forma como a mente bilingue está organizada (e.g. Herdina & Jessner, 2002).

Tal como discute Cummins (2007), há vários pressupostos subjacentes aos princípios de instrução monolíngue. Primordialmente, a instrução, seja na sala de aula de línguas, seja de disciplinas de outra natureza, deveria ser conduzida apenas na língua-alvo, sem recurso a outras línguas. No caso das aulas de língua estrangeira, isto significa que o professor não deveria recorrer à língua da escola, comumente a língua oficial; no caso das outras disciplinas, entende-se por este princípio que as línguas maternas dos alunos multilíngues, diferentes da língua oficial, deveriam ser ignoradas. Consequentemente, na aula de língua, era desencorajado todo o tipo de traduções ou o recurso a dicionários bilingues, acreditando-se que estes recursos desfavoreciam a aprendizagem da língua-alvo ou de conteúdos lecionados na língua de instrução. Mesmo em programas educativos bilingues ou de imersão dual, com duas línguas de instrução oficiais, o princípio de instrução monolíngue se revelava numa tendência muito generalizada de manter as duas línguas separadas no currículo, com a lecionação de determinadas disciplinas numa língua e de outras na outra língua (veja-se, por exemplo, Lambert & Tucker, 1972). Nesta perspetiva, práticas de alternância de códigos eram fortemente desencorajadas com o argumento de que estas impediam o desenvolvimento equilibrado das línguas (Cook, 2001). Este princípio monolíngue esbarrava, contudo, com a falta de evidência científica de aparentes consequências negativas da mistura de línguas para o desenvolvimento de competências académicas a vários níveis.

À falta de evidência empírica das vantagens de enfoques monolíngues na sala de aula, vêm juntar-se as consequências sociais deste enfoque, que privilegia uma língua e ignora a presença de outras línguas na escola, em particular, de línguas minoritárias, o que, por sua vez, reforça desigualdades sociais e ideologias desagregadoras (Phillipson, 1992).

São vários os autores que, ainda antes da viragem do século, contestaram o domínio do enfoque monolíngue na prática pedagógica, chamando a atenção para as múltiplas vantagens de a escola explorar as potencialidades dos vastos repertórios plurilíngues dos seus alunos. Conceitos como o de *multicompetence* de Cook (1995) ou *translanguaging* (traduzido do galês *trawsieithu*, proposto por Williams, 1994) fizeram o seu caminho da investigação até à sala de aula. *Multicompetence*, proposto pela primeira vez por Cook (1991), refere-se ao estado mental do indivíduo que domina mais do que uma língua independentemente do nível de proficiência e da idade de aquisição das línguas. O conceito assume que todas as línguas que um falante multilíngue adquire interagem na sua mente. A interação dá-se em várias direções e de diversas formas, isto é, não são apenas as línguas prévias (particularmente a língua materna/ L1) que influenciam a aquisição de uma nova língua, mas o inverso também ocorre: a aquisição de uma segunda língua (L2) vai influenciar o domínio das línguas prévias (Cook, 1995, 1997). Neste sentido, todas as línguas que um falante domina têm um papel importante tanto a nível cognitivo como a nível social, o que deve ser explorado também (ou principalmente) na escola.

O conceito de *translanguaging* veio complementar esta visão, colocando o enfoque na comunicação. Segundo Ofelia Garcia, uma das autoras de referência no desenvolvimento da pedagogia de *translanguaging*, este conceito representa “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various



modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential” (García, 2009). Advoga, portanto, o uso consciente de todas as línguas do falante bilingue no contexto comunicativo em que possa usar essas línguas. No contexto da sala de aula, incentiva o recurso a todo o repertório plurilingue das crianças, particularmente dos falantes de línguas minoritárias, trazendo-os para a sala de aula não apenas como instrumentos de comunicação, mas também como recursos didáticos indispensáveis ao processo de aprendizagem (Lewis, Jones & Baker, 2012). Outros conceitos como o de *flexible multilingualism* assentam no mesmo princípio de exploração consciente de todas as línguas presentes na sala de aulas (e não só) (veja também Helmchen, Melo-Pfeifer & von Rosen, 2021).

## 2.4 A importância da terminologia

Nas secções iniciais foi discutida a visão vigente até aos anos 70 do século passado, segundo a qual o bilinguismo se poderia refletir negativamente no desenvolvimento da criança, tanto a nível cognitivo como linguístico. Como em qualquer área, preconceitos e visões negativas são transmitidos também através da terminologia adotada para descrever as realidades. Por sua vez, terminologia usada em determinadas áreas científicas, sem conotação negativa, pode ser interpretada, pelo público não académico e pela sociedade em geral, como contendo significado pejorativo. Cabe à comunidade científica estar ciente desta realidade e abandonar o uso de termos em risco de ter, de alguma forma, um impacto prejudicial sobre certos públicos.

O uso de terminologia adequada é, sobretudo, pertinente quando envolve populações infantis ou grupos sociais desfavorecidos e alvo de discriminação. Estas populações são frequentemente os grupos estudados na investigação sobre bilinguismo, por isso é relevante não negligenciar a reflexão sobre estas questões terminológicas.

De facto, a discussão sobre a terminologia usada para caracterizar determinados perfis de falantes bilingues, assim como processos de aquisição, tem acompanhado a evolução desta área de estudo. Neste sentido, na década de 1980, ainda era frequente encontrar termos como *semi-speaker* (usado pela primeira vez por Dorian, 1981), *semilingual*, *pseudo-bilingual* ou *speaker of “kitchen language”* (veja discussão em Polinsky & Kagan, 2007) para designar falantes bilingues com baixa proficiência numa das suas línguas. Como, em muitos casos, os falantes apelidados com estas designações eram indivíduos de comunidades emigrantes ou indígenas (o termo *semilingualism* foi, precisamente, proposto por Bloomfield (1927) para designar o bilinguismo de comunidades indígenas da América do Norte), o uso de terminologia depreciativa por parte de cientistas contribuiu para ampliar preconceitos e estigmas sociais associados a estas comunidades. Apelos ao abandono desta terminologia, que transmite a ideia de deficiência (por exemplo, ao designar um indivíduo como ‘meio falante’) foram bastante eficazes, levando ao alargamento do termo *bilingual speaker* / falante bilingue para designar indivíduos que falam mais do que uma língua independentemente da idade de aquisição ou do nível de proficiência atingido (distingue-se, por exemplo, entre falantes bilingues precoces e tardios).

O debate em torno do uso de terminologia científica tendo por base preocupações sociais - e o impacto que a terminologia pode ter sobre as comunidades investigadas - foi retomado com a popularização, entre os linguistas, do termo *incomplete acquisition*. O conceito da aquisição incompleta da linguagem foi proposto por Montrul (2008), e usado por muitos outros investigadores, para descrever o processo de aquisição das línguas de origem (i.e. das línguas de herança) de falantes emigrantes de 2ª e 3ª geração. Geralmente, estes falantes desenvolvem competência linguística na sua língua de herança diferente da competência de falantes a residir nos países de origem. Também neste caso, muitas vezes se levantaram contra o conceito em si, que teria pouca sustentação teórica, mas também contra os efeitos negativos do termo - quando passa para a comunidade não académica (Pascual y Cabo & Rothman, 2012; Putnam & Sánchez, 2013; Kupisch & Rothman, 2018). Também o termo ‘aquisição incompleta’ assenta na ideia da deficiência, neste caso a deficiente aquisição de uma língua materna. Uma década depois de se ter popularizado na área de pesquisa da aquisição bilingue, também este termo está em vias de desuso. Naturalmente, a investigação sobre a aquisição de línguas de herança prossegue



com o objetivo de compreendermos os fatores linguísticos e extralinguísticos que moldam a competência do falante bilingue (Flores, Kupisch & Rinke, 2017).

### 3. Onde nos encontramos agora?

#### 3.1 Diversificação metodológica

Da mesma forma que, nas últimas décadas, evoluíram as perspectivas teóricas e conceptuais sobre o bilinguismo, a área de estudo da aquisição bilingue também foi enfrentando novos desafios metodológicos.

Na origem dos estudos sobre o desenvolvimento bilingue está a documentação escrita das produções linguísticas de crianças bilingues, em forma de diários. Na maioria dos casos, estes diários eram elaborados por linguistas ou psicólogos, que tomavam notas detalhadas das produções dos seus filhos, os quais cresciam com duas línguas desde a nascença. O primeiro estudo famoso, baseado na elaboração de um diário longitudinal, é o trabalho de Jules Ronjat, que documentou detalhadamente o processo de aquisição bilingue do seu filho Louis (1908–1934). Louis cresceu com exposição ao francês através do seu pai e ao alemão através da sua mãe, que seguiram o princípio de Grammont (1902), conhecido como estratégia de uso de línguas “une personne - une langue”. Através da documentação regular das produções de Louis em ambas as línguas, Ronjat (1913) foi dos primeiros autores a sugerir que as línguas, adquiridas em contexto de uso separado por parte dos pais, se desenvolvem de forma autónoma.

Entre 1939 e 1949, o linguista alemão Werner Leopold publicou a sua obra *Speech Development of a Bilingual Child: A linguist's record*, em quatro volumes, considerado o primeiro trabalho em que o método científico é, de facto, aplicado ao estudo de fala infantil bilingue. Também este trabalho é baseado na documentação detalhada das produções linguísticas de uma criança bilingue (de inglês e alemão), a sua filha Hildegard, ao longo de vários anos. Os volumes estão organizados por domínios linguísticos investigados (Leopold, 1939-1949).

Até à década de 1990 é sobretudo através da recolha de dados de fala espontânea de crianças bilingues, gravadas regularmente, e da constituição de *corpora* de fala infantil transcritos, que se faz uma considerável parte da investigação sobre a aquisição bilingue. Veja-se, a título de exemplo, os trabalhos influentes de Volterra e Taeschner (1978), Genesee (1989), Meisel (1989), De Houwer (1990) e Paradis (2001). O surgimento de repositórios e bases de dados, entre os quais se destaca o *Childes* (MacWhinney, 1991)<sup>1</sup> para a sintaxe e o *PhonBank*<sup>2</sup> para a fonologia, veio facilitar o acesso a dados de fala bilingue e potenciar o estudo de padrões de aquisição baseado em fala espontânea. Para o PE existem, no *Childes* e *PhonBank* os *corpora* bilingues dos trabalhos de Almeida (2011) e Cruz-Ferreira (2003).

Em paralelo à análise de fala infantil espontânea, foi-se desenvolvendo - tal como no estudo da aquisição da língua materna em contextos monolíngues - um enfoque metodológico mais centrado na recolha de dados linguísticos controlados, através da aplicação de testes de produção oral induzida, assim como de testes de compreensão (Hoff & Luz Rumiche, 2012). A metodologia experimental veio permitir a recolha de dados de grupos maiores de crianças bilingues, possibilitando a aplicação de análise de dados quantitativa (incluindo estatística inferencial). O uso de metodologia mais controlada, com amostras maiores, veio contribuir substancialmente para a definição de novas hipóteses teóricas (por exemplo, sobre o efeito da idade de início do bilinguismo ou o papel da língua dominante no desenvolvimento bilingue) e uma discussão mais sustentada em dados empíricos. Entre outras vantagens, o uso de tarefas de compreensão, de produção induzida, ou mesmo de juízos de aceitabilidade, veio possibilitar a replicação de testes já usados com populações infantis monolíngues em populações bilingues, assim como a sua adaptação a diferentes línguas (veja, por exemplo, os testes LITMUS, <https://www.bi-sli.org/>, secção 3.2).

<sup>1</sup> <https://childes.talkbank.org/>

<sup>2</sup> <https://phonbank.talkbank.org/>



Por sua vez, o maior desafio do estudo de grupos de falantes bilingues reside na diversidade que caracteriza o desenvolvimento bilingue e na necessidade de controlar as variáveis linguísticas e extralinguísticas que moldam este desenvolvimento. Neste sentido, é indispensável comparar grupos bilingues com grupos de controlo monolingues apenas quando essa comparação é viável e os grupos são de facto comparáveis (por exemplo, quanto ao estatuto socioeconómico das crianças testadas). É também necessário ter em conta a especificidade de determinados grupos de falantes bilingues, que não podem ser testados com determinados instrumentos de recolha de dados (por exemplo, o uso de testes escritos com crianças imigrantes não escolarizadas na língua de herança, *cf.* Pascual y Cabo & Rothman, 2012).

Para se dar conta da diversidade de perfis de falantes bilingues e avaliar o impacto de diferentes variáveis extralinguísticas no processo de aquisição bilingue, na última década, tem sido feito um esforço considerável em desenvolver questionários sociolinguísticos detalhados que permitem a quantificação destas variáveis (Kašćelan, *et al.*, 2021). Destacamos, entre muitos outros, o mais recente questionário desenvolvido pelo Consórcio Q-BEx (<https://www.q-bex.org/>) ou, no contexto português, o QuesFEB (Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues) (Correia & Flores, 2021).

O passo mais recente na diversificação metodológica no estudo da aquisição bilingue da linguagem consistiu na passagem para a recolha de dados *online*, em complemento a testes *offline*, isto é, ao recurso a metodologia psicolinguística que avalia o processamento da linguagem e o desempenho das crianças no momento em que ouvem ou produzem fala. Aqui destaca-se, entre outros, o uso de metodologia de rastreamento ocular para testar, por exemplo, efeitos de influência interlinguística (veja, entre muitos outros, o estudo de Mak *et al.*, 2020).

### 3.2 Bilinguismo e Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem

Uma área que tem vindo a demonstrar um interesse crescente pela temática do bilinguismo é a linguística clínica, pois os terapeutas da fala foram sendo confrontados com crianças bilingues nos seus consultórios, inicialmente com poucos meios para identificar uma Perturbação do Desenvolvimento da Linguagem (PDL) num contexto de bilinguismo. Assim, De Houwer (2009) identificou que, muitas vezes, era pedido aos pais de crianças com PDL para deixarem de falar uma língua em casa, pois existia a ideia de que o bilinguismo seria prejudicial à criança. Essa ideia reflete simplesmente a ideia presente nos estudos iniciais sobre o bilinguismo, baseada na visão deficitária e subtrativa do bilinguismo. Com o desenvolvimento de uma visão mais positiva do bilinguismo, este desincentivo tem vindo a diminuir; ainda assim, muitas vezes os profissionais de saúde continuavam sem saber como lidar com crianças bilingues.

Na realidade, a identificação de uma PDL em crianças que crescem em contextos bilingues é um desafio tanto para os profissionais de saúde como para os investigadores (Tuller *et al.*, 2018). De facto, como saber se as dificuldades linguísticas de uma criança são motivadas por uma PDL ou pela exposição insuficiente à língua avaliada? A principal dificuldade em responder a esta pergunta reside na presença de similaridades linguísticas entre crianças que aprendem uma L2, ou crianças claramente dominantes numa das suas duas línguas, e crianças monolingues com PDL (Armon-Lotem, 2012; Hamann, 2012).

No que diz respeito à população bilingue, o nível elevado de heterogeneidade que a caracteriza torna particularmente difícil generalizar trajetórias de desenvolvimento típicas: vários fatores impactam a aquisição bilingue da linguagem. Entre eles, a idade de exposição às línguas, a duração da exposição, a quantidade e a qualidade do *input* recebido (Paradis, 2011; Unsworth *et al.*, 2014, entre outros). Além disso, o diagnóstico clínico é ainda mais difícil de levar a cabo em populações bilingues porque os testes estandardizados tipicamente usados para esse efeito foram estandardizados em crianças monolingues, e não em crianças bilingues. Portanto, os resultados obtidos por crianças bilingues são dificilmente interpretáveis, levando a um risco elevado de diagnóstico erróneo.

Os primeiros estudos acerca de crianças bilingues com PDL foram conduzidos em falantes bilingues espanhol-ínglês nos Estados-Unidos (Restrepo, 1995). Rapidamente, os autores identificaram que as crianças



bilingues eram sobre-diagnosticadas com PDL e que tinham de ser encontrados instrumentos para avaliar essas crianças que constituíssem alternativas válidas aos testes estandardizados usados em crianças monolíngues (Gutierrez-Clellan, Conboy Brown, & Robinson-Zanartu, 1998). Pearson (1998) propôs que se estabelecessem normas diferentes para crianças bilingues. No Canadá, estudando crianças bilingues inglês-francês, Paradis, Crago, Genesee e Rice (2003) também alertaram para a necessidade de comparar crianças bilingues com PDL com crianças monolíngues na mesma situação. Na Europa, a realidade é um pouco diferente pois não existe uma única comunidade bilingue, existe uma grande variedade de populações bilingues e a população multilingue teve um aumento drástico desde o início dos anos 2000 (Armon-Lotem & Grohmann, 2021).

Recentemente, a ação COST IS0804 europeia intitulada "*Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistics Patterns and the Road to Assessment*" (<http://www.bi-sli.org/>) enfrentou estes desafios e centrou-se no desenvolvimento de ferramentas, denominadas LITMUS (*Language Impairment Testing in Multilingual Settings*), concebidas para discriminar crianças bilingues com e sem PDL. Para tal, foram escolhidas e testadas competências linguísticas e de funções executivas específicas. A particularidade destes instrumentos é que eles podem ser usados numa língua, não necessitando que o avaliador, ou o terapeuta da fala, conheça a outra língua da criança bilingue, o que os torna particularmente interessantes no caso do bilinguismo presente na Europa.

Os instrumentos criados no âmbito desta ação incidem sobre vários domínios: (i) a sintaxe e a interface com a semântica e a morfologia; (ii) a fonologia e o léxico (iii) as narrativas e o discurso e (iv) as funções executivas. Além disso, foi também criado um questionário parental. O objetivo desta iniciativa era, com base em conhecimento comprovado, criar instrumentos com estruturas linguísticas problemáticas em PDL e interpretar os resultados obtidos à luz das informações parentais obtidas através do questionário. Além disso, os instrumentos criados deveriam ser pouco sensíveis às variáveis inerentes ao bilinguismo. Estes foram adaptados numa dezena de línguas, incluindo o português (veja a tarefa de repetição de frases adaptada por Correia, Lobo, & Flores, 2019, e Almeida e dos Santos (2016)). Armon-Lotem, de Jong e Meir (2015) e Armon-Lotem e Grohman (2021) descrevem ao pormenor os instrumentos desenvolvidos durante esta ação, entre julho de 2009 e maio de 2013, e dão conta de resultados com base nestes instrumentos. Estes revelaram-se eficientes mesmo em populações bilingues altamente heterogêneas, com diferentes línguas maternas e em situações variadas de bilinguismo. Os estudos sobre crianças bilingues com PDL, que se generalizaram na última década, permitiram verificar que as crianças bilingues com PDL não têm mais dificuldades do que as crianças monolíngues com PDL, ou seja, a situação de bilinguismo não as coloca em desvantagem (Prévost & Tuller, 2022).

## 4. O que ainda não sabemos?

### 4.1 As interações linguísticas

Hoje em dia sabemos que as interações linguísticas fazem parte do desenvolvimento bilingue típico e podem ter vários formatos: aceleração, atraso, transferência (Paradis & Genesee, 1996). Também sabemos que existe um conjunto de fatores linguísticos e extralinguísticos que influenciam o processo de aquisição da linguagem na infância, cujo impacto é menos visível na aquisição monolíngue e ganha maior expressão na aquisição bilingue. São estes fatores que conduzem às interações. Entre os fatores linguísticos, destacam-se (i) a semelhança linguística entre as línguas em aquisição, (ii) as estruturas avaliadas (por exemplo, se são de aquisição precoce ou tardia, ou ainda se estão ou não presentes no registo coloquial), e (iii) a complexidade linguística. Entre os fatores extralinguísticos destacam-se (i) a idade de exposição às línguas (i.e., o início de bilinguismo), (ii) as capacidades cognitivas da criança (em termos de memória e de controlo executivo), (iii) a quantidade e a qualidade da exposição linguística a cada língua, (iv) as atitudes perante as línguas (se elas são valorizadas ou não e se existe um incentivo social em usá-las) e (v) questões de identidade (se existe uma identificação cultural com as línguas). O conjunto dos fatores extralinguísticos listados leva à noção de dominância linguística, que se reveste de um papel importante na área da aquisição bilingue. No entanto, apesar



de conhecermos os fatores linguísticos e extralinguísticos que impactam a aquisição e, conseqüentemente, influenciam as interações linguísticas muitas vezes observadas, ainda não sabemos ao certo o que condiciona essas interações. Dito de outro modo, não as conseguimos prever; nomeadamente, não conseguimos prever em que direção elas ocorrem. Assim, tem-se observado que as interações atestadas ocorrem por diversas razões: têm sido reportados casos em que os fatores determinantes na sua ocorrência são a complexidade linguística (Keffala *et al.*, 2018; Rinke *et al.*, no prelo), a ambigüidade estrutural (Almeida *et al.*, 2012), ou ainda a dominância (Mayr & Montanari, 2015), e a frequência das estruturas no *input* (Lleó & Cortés, 2013), ou vários fatores linguísticos e extralinguísticos em interação.

Os resultados entre os estudos divergem, muito provavelmente por causa da diversidade da metodologia utilizada, assim como da heterogeneidade da população avaliada. Portanto, apesar de uma vasta literatura sobre o tema nos últimos 20 anos, ainda não temos um modelo de interação linguística que consiga prever a direção das interações. Realça-se aqui o trabalho de Lleó e Cortés (2013), que se debruçaram sobre a aquisição de vários objetos fonológicos em crianças com a mesma combinação linguística e *input* semelhante (bilingües espanhol-alemão residentes na Alemanha), e que, ainda assim, se depararam com resultados divergentes entre as crianças e entre as estruturas avaliadas. Dito por outras palavras, no seio de um *corpus* relativamente homogêneo, em que as crianças estavam a adquirir o mesmo par de línguas no mesmo país, ainda assim a variação individual entre as crianças era tanta que as direções das interações não eram desencadeadas pelos mesmos fatores. Sendo assim, ainda vamos precisar de mais estudos para, ou chegar a um modelo de predição das interações linguísticas, ou assumir que elas não são previsíveis e variam de criança para criança, o que não seria assim tão surpreendente, pois sabemos que a variação individual também está muito presente durante a aquisição monolíngue da linguagem.

#### 4.2 O efeito da idade de aquisição

Apesar de sabermos que fatores extralinguísticos e, em particular, a idade de primeira exposição às línguas, influenciam o processo de aquisição, ainda não conhecemos bem todo o impacto que essa variável tem, tanto a nível do modo de aquisição, como a nível da representação e do estágio final da língua. É habitual distinguir entre aquisição simultânea de duas línguas maternas (2L1), i. e., bilingüismo simultâneo, e aquisição de uma segunda língua, i. e., bilingüismo sucessivo. Se os limites entre estes dois tipos de bilingüismo são claros considerando a aquisição de uma L2 na idade adulta, é muito mais difícil delimitar a partir de quando acaba o bilingüismo simultâneo e começa o bilingüismo sucessivo na infância. Assim, a divisão entre aquisição de 2L1 e aquisição de uma L2 na infância ainda é alvo de controvérsia. De Houwer (1990) postula que o bilingüismo simultâneo engloba somente os casos em que a exposição às duas línguas se dá a partir da primeira semana após o nascimento. Por outro lado, Long (1990) afirma que começamos a falar de aquisição de L2 na infância a partir dos 6 anos.

A questão que se coloca, portanto, é: o que existe no meio? Alguns investigadores propõem que a simples distinção entre bilingüismo simultâneo e sucessivo é redutora: tanto no domínio da sintaxe como da fonologia, foi proposto que a aquisição de uma L2 na infância (*early L2* - eL2), entre os 3-4 anos e os 8 anos, constituiria um modo de aquisição diferenciada, intermediária entre aquisição de 2L1 e a aquisição de L2 na idade adulta (Meisel, 2008; Tessier *et al.*, 2013). De facto, as crianças neste caso apresentam durante o seu percurso de desenvolvimento características similares às da aquisição 2L1 e à aquisição L2. Por outro lado, apesar da definição estrita de bilingüismo simultâneo proposta por De Houwer (1990), é muito frequente que crianças expostas a duas línguas precocemente, i. e., até aos 3 anos de idade, sejam incluídas num mesmo grupo e que os seus resultados sejam analisados como um todo (por exemplo, Fabiano-Smith & Goldstein, 2010). Estes estudos têm tipicamente como objetivo comparar o desempenho fonológico das crianças bilingües com as das monolíngues e focam-se em medidas gerais de avaliação (por exemplo, a percentagem de consoantes ou de vogais corretas) mas não descrevem padrões de desenvolvimento.



Em suma, ainda sabemos pouco sobre o efeito preciso da idade da aquisição na infância porque é difícil constituir grupos de crianças que partilhem a mesma idade de aquisição. Mas se quisermos apreender mais o impacto desta variável, teremos de recolher mais dados e comparar crianças expostas às mesmas línguas em idades diferentes de forma sistemática.

## 5. Conclusão

Neste capítulo, apresentámos, adotando uma perspetiva internacional, não restrita ao contexto português, a evolução dos estudos sobre o bilinguismo, particularmente sobre a aquisição bilingue, mostrando como a visão negativa que se tinha do contexto bilingue mudou com base em evidência científica. Vimos, assim, que hoje em dia o contexto de aquisição bilingue da linguagem já não é visto como prejudicial para as crianças, tanto do ponto de vista teórico como pedagógico e clínico. O nosso conhecimento sobre as especificidades da aquisição bilingue evoluiu consideravelmente em meio-século, muito graças à diversificação metodológica que permitiu avaliar um maior número de crianças e confirmar que as interações linguísticas são naturais no bilinguismo. Contudo, como é de esperar na investigação científica, ainda existem várias questões que necessitam de mais estudos para continuar a aprofundar o nosso conhecimento sobre o modo como ocorre o processo da aquisição bilingue da linguagem.

## 6. Referências

- Almeida, Letícia (2011) *Acquisition de la structure syllabique en contexte de bilinguisme simultané portugais/français*. Ph.D. Dissertation. University of Lisbon.
- Almeida, Letícia & Christophe dos Santos (2016) *LITMUS-NWR-EP – a nonword repetition task for bilingual children*. Ms, Université François-Rabelais de Tours, França.
- Almeida, Letícia & Cristina Flores (2017) Bilinguismo. In: Ana Lúcia Santos & Maria João Freitas (orgs.) *Aquisição de Língua Materna e não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*. Berlin: Language Science Press, pp. 275-304.
- Almeida, Letícia, Yvan Rose & Maria João Freitas (2012) Efeito prosódico no desenvolvimento fonológico bilingue: dados de uma criança bilingue Português-Francês. In: Armanda Costa, Cristina Flores & Neila Alexandre (orgs.) *Textos selecionados do XXVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: APL / Colibri, pp. 66-78.
- Armon-Lotem, Sharon (2012) Introduction: Bilingual children with SLI – the nature of the problem. *Bilingualism: Language and Cognition* 15, pp. 1-4.
- Armon-Lotem, Sharon, Jan de Jong & Natalia Meir (orgs.) (2015) *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Armon-Lotem, Sharon & Kleanthes Grohmann (2021) *Language Impairment in Multilingual Settings*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tilar.29>
- Batoréo, Hanna (2012) Does Bilingual First Language Acquisition Imply a Mixed Period Phase? Evidence from a Portuguese-Polish bilingual child. *Cognitive Psycholinguistics: Bilingualism, Cognition and Communication, 35th International LAUD Symposium*, pp. 59-72.
- Bloomfield, Leonard (1927) Literate and illiterate speech. *American Speech* 2 (10), pp. 432-439.
- Bransford, John, Ann L. Brown & Rodney R. Cocking (2000) *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Cantone, Katja (2005) Evidence against a Third Grammar: Code-Switching in Italian-German Bilingual Children. In: James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad & Jeff MacSwan (orgs.) *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 477-496.



- Cook, Vivian (1991) The poverty-of-the-stimulus argument and multi-competence. *Second Language Research* 7 (2), pp. 103-117.
- Cook, Vivian (1995) Multi-competence and learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum* 8, pp. 93-98.
- Cook, Vivian (1997) Monolingual bias in second language acquisition research. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34, pp. 35-50.
- Cook, Vivian (2001) Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review* 57, pp. 402-423.
- Correia, Liliana & Cristina Flores (2021) Questionário sociolinguístico parental para famílias emigrantes bilingues (QuesFEB): uma ferramenta de recolha de dados sociolinguísticos de crianças falantes de herança. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, pp. 75-102. <http://ojs.letras.up.pt/index.php/EL>
- Correia, Liliana, Lobo, Maria & Cristina Flores (2019) Portuguese version of the Sentence Repetition Task: methodological issues and results from monolingual and bilingual German-Portuguese children. Comunicação apresentada no Workshop *LITMUS Sentence Repetition Task*, Universität Konstanz, Alemanha.
- Cruz-Ferreira, M. (2003). Two prosodies, two languages: Infant bilingual strategies in Portuguese and Swedish. *Journal of Portuguese Linguistics*, 2(1), 45-60. doi: 10.5334/jpl.35
- Cummins, Jim (2007) Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2), pp. 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>
- Darcy, Natalie T. (1953) A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology* 82, pp. 21-57.
- Darcy, Natalie T. (1963) Bilingualism and the measurement of intelligence: Review of a decade 18 of research. *The Journal of Genetic Psychology* 103 (2), pp. 259-282.
- De Houwer, Annick (1990) *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, Annick (2009) *Bilingual First Language Acquisition*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Dorian, Nancy C. (1981) *Language Death. The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Fabiano-Smith, Leah & Brian Goldstein (2010) Early, middle, and late developing sounds in monolingual and bilingual children: An exploratory study. *American Journal of Speech-Language Pathology* 19, pp. 1-12.
- Flores, Cristina, Kupisch, Tanja & Rinke, Esther (2017) Linguistic foundations of heritage language development from the perspective of Romance languages in Germany. In P. Pericles Trifonas & T. Aravossitas (orgs.) *International Handbook on Research and Practice in Heritage Language Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer International Publishing AG, pp.621-638. doi:10.1007/978-3-319-38893-9\_12-1
- García, Ofelia (2009) Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In. Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson e Tove Skutnabb-Kangas (orgs.) *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, pp. 128-145.



- Genesee, Fred (1989) Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language* 16, pp. 161-179.
- Grammont, Maurice (1902). Observations sur le langage des enfants. In D. Barbelent, G. Dottin, R. Gauthiot, M. Grammont, A. Laronde, M. Niedermann, & J. Vendreyes (orgs.) *Mélanges linguistiques. Offerts à M. Antoine Meillet par ses élèves*. Paris: Klincksieck, pp. 61-82.
- Grosjean, François (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press.
- Grosjean, François (1989) Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36 (1), pp.3-15. doi: 10.1016/0093-934x(89)90048-5.
- Grosjean, François (2010) *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, François (2012) Bilingual and Monolingual Language Modes. In. C.A. Chapelle (org.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0090>
- Gutierrez-Clellan, Vera F., Conboy, Barbara, Brown, Sandra, & Robinson-Zanartu, Carol (1998) Modifiability: A dynamic approach to assessing immediate language change. *Journal of Children's Communication Development* 19 (2), pp. 31-42. <https://doi.org/10.1177/152574019801900204>
- Hamann, Cornelia (2012) Bilingual development and language assessment. In Alia K. Biller, Esther Y. Chung, & Amelia E. Kimball (Eds.) *Proceedings of the 36th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, pp 1-28.
- Helmchen, Christian, Sílvia Melo-Pfeifer & Julia von Rosen (orgs.) (2021) *Mehrsprachigkeit in der Schule: Ausgangspunkte, unterrichtliche Herausforderungen und methodisch-didaktische Zielsetzungen*. Gunter Narr Verlag.
- Herdina, Philip & Ulrike Jessner (2002) *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hoff, Erika & Rosario Luz Rumiche (2012) Studying Children in Bilingual Environments. In. Erika Hoff (org.) *Research methods in child language: A practical guide*. Wiley-Blackwell, pp. 300-316.
- Howatt, Anthony (1984) *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kaščelan, D., Prévost, P., Serratrice, L., Tuller, L., Unsworth, S., & De Cat, C. (2021). A review of questionnaires quantifying bilingual experience in children: Do they document the same constructs?. *Bilingualism: Language and Cognition*, pp. 1-13.
- Keffala, Bethany, Jessica A. Barlow & Sharon Rose (2018) Interaction in Spanish-English bilingual's acquisition of syllable structure. *International Journal of Bilingualism* 22 (1), pp. 16-37. doi: 10.1177/1367006916644687.
- Kehoe, Margaret (2002) Developing vowel system as a window to bilingual phonology. *International Journal of Bilingualism* 6, pp. 315-334.
- Kehoe, Margaret (2015). Cross-linguistic interaction: A retrospective and prospective view. In. E. Babatsouli & David Ingram (orgs.) *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech 2015*. Ghania: Institute of Monolingual and Bilingual Speech, pp.141-167.
- Keshavarz, Mohammad & David Ingram (2002) The early phonological development of a Farsi-English bilingual child. *The International Journal of Bilingualism* 6 (3), pp. 255-269. <https://doi.org/10.1177/13670069020060030301>



- Kupisch, Tanja & Jason Rothman (2018) Terminology matters! Why difference is not incompleteness and how early child bilinguals are heritage speakers. *International Journal of Bilingualism* 22 (5), pp. 564-582. <https://doi.org/10.1177/1367006916654355>
- Lambert, Wallace E. & G. Richard Tucker (1972) *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Leopold, Werner F. (1939-49) *Speech development of a bilingual child*. Vols. I-IV. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- Lewis, Gwyn, Bryn Jones & Colin Baker (2012) Translanguaging: origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation* 18 (7), pp. 641-654.
- Lleó, Conxita, Imme Kuchenbrandt, Margaret Kehoe & Cristina Trujillo (2003) Syllable final consonants in Spanish and German monolingual and bilingual acquisition. In Natascha Müller (org.) (*In*)vulnerable Domains in Multilingualism. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, pp. 191-220.
- Lleó, Conxita & Susana Cortés (2013) Modeling the outcome of language contact in the speech of German-Spanish and Catalan-Spanish bilingual children. *International Journal of the Sociology of Language* 221, pp. 101-125.
- Long, Michael (1990) Maturational constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition* 12, pp. 251-285.
- Mak, Pim, Julia Lomako, Natalia Gagarina, Ekaterina Abrosova & Elena Tribushinina (2020). Keeping two languages apart: Connective processing in both languages of Russian-German bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 23 (3), pp. 532-541. doi:10.1017/S1366728919000300
- Manuel, H. T. (1935) A comparison of Spanish-speaking and English-speaking children in reading and arithmetic. *Journal of Applied Psychology* 19, pp. 189-202.
- MacSwan, Jeff (2000) The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 22 (1), pp. 3-45. doi:10.1177/0739986300221001
- MacWhinney, Brian (1991) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Martins, Cristina (1994) *Estudo sociolinguístico do mirandês. Padrões de alternância de códigos e escolha de línguas numa comunidade trilingue*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10316/18271>.
- Mayr, Robert & Simona Montanari (2015) Cross-linguistic interaction in trilingual phonological development: the role of the input in the acquisition of the voicing contrast. *Journal of Child Language* 42, pp. 1006-1035.
- Meisel, Jürgen (1989) Early differentiation of languages in bilingual children. In Kenneth Hyldenstam & Loraine K. Obler (orgs.) *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge University Press, pp. 13-40.
- Meisel, Jürgen (2008) Child second language acquisition or successive first language acquisition? In Belma Haznedar & Elena Gavrusseva (orgs.) *Current trends in child second language acquisition: A generative perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 55-80.
- Montrul, Silvina (2008) *Incomplete acquisition in bilingualism. Re-examining the age factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paradis, Johanna (2011) Individual differences in child English second-language acquisition: comparing child-internal and child-external factors. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1, pp. 213-237.



- Paradis, Johanna & Fred Genesee (1996) Syntactic Acquisition in bilingual children: Autonomous or interdependent? *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 1-25.
- Paradis, Johanna (2001) Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism* 5 (1), pp. 19-38. doi:10.1177/13670069010050010201
- Paradis, Johanna, Martha Crago, Fred Genesee & Mabel Rice (2003) French–English bilingual children with SLI: How do they compare with their monolingual peers? *Journal of Speech Language and Hearing Research* 46 (1), pp. 113-127. doi:10.1044/1092-4388(2003/009)
- Pascual y Cabo, Diego & Jason Rothman (2012) The (Il)Logical Problem of Heritage Speaker Bilingualism and Incomplete Acquisition. *Applied Linguistics* 33 (4), pp. 450-455.
- Pearson, Barbara Z. (1998) Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism* 2(3), pp. 347-372. doi:10.1177/136700699800200305
- Phillipson, Robert (1992) *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Polinsky, Maria & Olga Kagan (2007) Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and Linguistics Compass* 1 (5), pp. 368-395.
- Putnam, Michael & Liliana Sánchez (2013) What’s so incomplete about incomplete acquisition? A prolegomenon to modeling heritage language grammars. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3 (4), pp. 476-506.
- Restrepo, Maria Adelaida (1995) *Identifiers of Spanish-speaking children with language impairment who are learning English as a second language*. Tese de Doutoramento, University of Arizona.
- Rinke, Esther, Cristina Flores & Jacopo Torregrossa (no prelo). How different types of complexity can account for difficult structures in bilingual and monolingual language acquisition. In: Michael Putnam & Maria Polinsky (orgs.) *Formal Approaches to Complexity in Heritage Language Grammars*. Berlin: Language Science Press.
- Ronjat, Jules (1913) *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris, Librairie Ancienne H. Champion.
- Saer, D. J. (1923) The effect of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology* 14, pp. 28-38.
- Tessier, Anne-Michelle, Tamara Sorenson Duncan & Johanne Paradis (2013). Developmental trends and L1 effects in early L2 learners’ onset cluster production. *Bilingualism: Language and Cognition* 16, pp. 663-681.
- Tuller, Laurie, Cornelia Hamann, Solveig Chilla, Sandrine Ferré, Eléonore Morin, Philippe Prevost, Christophe dos Santos, Lina Abed Ibrahim & Racha Zebib (2018). Identifying language impairment in bilingual children in France and in Germany. *International Journal of Language Communication Disorders* 53(4), pp. 888-904.
- Unsworth, Sharon, Froso Argyri, Leonie Lornips, Aafke Hulk, Antonella Sorace & Ianthi Tsimpli (2014) The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch. *Applied Psycholinguistics* 35, pp. 765-805.
- Volterra, Virginia & Traute Taeschner. (1978) The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language* 5, pp. 311-326.
- Williams, Cen (1994) *Arfarniad o Ddulliau Dysgu ac Addysgu yng Nghyd-destun Addysg Uwchradd Ddwyieithog*. [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education]. Tese de Doutoramento. University of Wales, Bangor.

