

**“INTERAÇÃO EM SALA DE AULA BILÍNGUE (INGLÊS/PORTUGUÊS):
FATORES LINGÜÍSTICOS E EXTRA-LINGÜÍSTICOS”**

Érica Maura Dias Martins Soares

Orientadora: Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Departamento de Lingüística Aplicada do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas, como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Lingüística Aplicada na área
de ensino/aprendizagem de segunda
língua/língua estrangeira

Instituto de Estudos da Linguagem
Departamento de Lingüística Aplicada
UNICAMP
Campinas - 2004

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

BANCA EXAMINADORA:

Eunice R. Henriques

Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques

Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini

Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci

Prof. Dr. Eric Mitchell Sabinson

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por *Erica Maria*

das Martins

e aprovada pela Comissão Julgadora em
27/09/2004.

E. R. Henriques

Campinas, _____ de _____ de 2004

UNIDADE	PC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	S0112
V	EX
TOMBO BC/	59176
PROC.	16-113-04
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	22/07/04
Nº CPD	

CM00198249-2

Bib id. 318258

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

S11i

Soares, Érica Maura Dias Martins.

Interação em sala de aula bilíngüe (inglês e português) : fatores lingüísticos e extralingüísticos / Érica Maura Dias Martins Soares. - Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientadora : Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Educação bilíngüe. 2. Bilingüismo em crianças. 3. Sala de aula bilíngüe - Interação. I. Henriques, Eunice Ribeiro. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

AGRADECIMENTOS

- À Profa. Dra. Eunice Ribeiro Henriques, pela extrema dedicação e paciência na orientação da dissertação. E pelo carinho e incentivo na orientação durante os tropeços da vida;*
- À minha mãe amada, que me inspira a ser um exemplo de amor, um exemplo de mãe, um exemplo de vida;*
- Ao meu pai que continua me guiando e iluminando nestes dez anos de ausência;*
- Ao meu filho Yuri, minha estrela guia, minha VIDA;*
- Às minhas irmãs queridas Rô e Ná, que são a mais completa tradução do verdadeiro amor fraterno;*
- Ao Alex, que tanto me fez crescer e que, a cada dia, me mostra que o conhecimento é o mais instigante dos prazeres da vida;*
- Ao meu sobrinho João, que ilumina nossas vidas e enriquece meus trabalhos;*
- Às minhas sempre amigas, Adriana, Karina, Lília, Taninha e Marió, pelo carinho e companheirismo, pelas palavras certas nas horas mais incertas;*
- Às Professoras Carmem e Matilde, pelo carinho e pelas atenciosas contribuições;*
- À Tia Elisa, pelos cuidados e carinhos com o Yuri durante as minhas aulas;*
- À Tia Can, pelas correções e pelo apoio nos sufocos de hoje e de sempre;*
- Às amigas Rê e Bibiana, pela acolhida e atenção ao Yuri na fase final do trabalho;*
- Aos meus companheirinhos de pesquisa, à professora e à escola pela oportunidade;*

Sumário

INTRODUÇÃO.....	01
Justificativa.....	02
Objetivos.....	04
Perguntas de pesquisa	04
Delimitações.....	05
Organização da tese	06
 CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA	
Bilingüismo.....	07
Educação Bilíngüe.....	11
Competência Comunicativa.....	14
Code-switching (alternância de códigos).....	17
Interferência.....	21
 CAPÍTULO II. METODOLOGIA DO LEVANTAMENTO DE DADOS	
Escola.....	23
Sujeitos.....	24
Professora.....	31
Procedimento de Coleta.....	33
Atividades Estruturadas.....	37
 CAPÍTULO III . ANÁLISE DOS DADOS	43
Aquisição e aprendizagem de línguas como (L2).....	44
Aprendizagem e aquisição de línguas como (LE) e (AAB).....	47
Características dos participantes.....	49
Uso da língua-alvo.....	54
Competência lingüística.....	58

Processo de aquisição consecutiva de duas línguas pelos (SS).....	67
Situação de aprendizagem.....	69
Estratégias conversacionais.....	75
CONCLUSÃO.....	81
BIBLIOGRAFIA.....	83
ANEXOS (Desenhos dos sujeitos).....	87

Resumo

O objetivo desta pesquisa é analisar a interação entre crianças de 6 e 7 anos em sala de aula bilíngüe (inglês/ português). Os dados foram coletados em áudio (quatro gravações mensais, de uma hora cada, por quatro meses consecutivos). Os sujeitos pertencem a dois tipos de família: (1) monolíngüe e (2) bilíngüe. A hipótese inicial (o desempenho do segundo grupo seria superior ao do primeiro) não se confirmou. Verificou-se, no entanto, uma nova situação de aprendizagem, em "semi-imersão", que possui características semelhantes e divergentes em relação à aquisição/aprendizagem de língua estrangeira (LE), de segunda língua (L2) e de aquisição bilíngüe (AB). Tanto as semelhanças quanto os contrastes se explicam através dos seguintes fatores: (a) a aquisição da língua-alvo se dá em situação formal (= LE; ≠ L2 e AB); (b) a língua-alvo é usada para a comunicação (= L2 e AB; ≠ LE); (c) os aprendizes ainda se encontram em processo de aquisição de linguagem (= AB; ≠ LE). Os resultados mostram que, em situação de semi-imersão, os aprendizes alternam códigos ("code-switching") e misturam as línguas ("language mix")--duas estratégias conversacionais usadas do início ao fim. Com relação ao "input", deve-se ressaltar que o falante mais proficiente com o qual interagem, na sala, é a professora (T), uma brasileira, que fala uma interlíngua. Mesmo assim, por ser professora, ela tende a corrigir as crianças insistentemente. No entanto, por ser comunicativa e acolhedora, interage com elas de forma amigável. Elas, por sua vez, fazem o que têm que fazer sem prestar muito atenção ao seu monitoramento. O foco da análise recai sobre fatores lingüísticos ("input"; forma/ função; e estratégias conversacionais), presentes nessas interações. Dois fatores extra-lingüísticos, relacionados a esses, são também levados em conta: o contexto escolar e os desenhos que as crianças fizeram de si mesmas: um no Brasil e o outro nos Estados Unidos.

ABSTRACT

The aim of this research is to analyse the interaction in bilingual classroom (English/ portuguese), between 6/7 years children. Data were collected in audio recording (four-month recording one hour each during four consecutives months. The subjects (SS) belong to two kinds of families: (1) monolingual (two brazilian children, from brazilian parents) and (2) bilingual (one american boy – american father and brazilian mother; and a mexican boy – mexican parents, english and spanish speakers). The initial hypothesis was that the performance of the first ones would be better than second ones, what wasn't true according to the data. However, we verified a new learning situation, in semi-immersion, in other words, “bilingual acquisition/ learning” (AAB), that presents similar and different points related with “foreign language acquisition/learning” (LE), second language (L2) and bilingual acquisition (AB). This is basically why: (a) the target language acquisition is in formal situation (= LE; L2 and AB); (b) the language is used for communication (= L2 and AB; LE); (c) the language acquisition process is still in development. The results show that, in semi-immersion situation, the (SS) alternate the two languages (mother and foreign language), that results in the use of conversational strategies (“language mixing” and “code-switching”). Furthermore, the most proficient person they interact with, at school, is (T), brazilian, whose interlanguage still has a great deal of interference of the mother language. Besides being a teacher, she tends to point out the language forms, sometimes interrupting the interaction with the (SS) and between them. However, as communicative and welcoming person, she interacts with them in a lovely and relaxedly way. Then, they leave out her monitoring, interacting among themselves and with her. The focus of the analysis will be linguistic factors (“input”; interaction; form/function; and discourse strategies), present in these interactions, however we focus two extra-linguistics factors, interconnected to the others: school context; and the (SS) attitude related to the two cultures, expressed through the drawing.

INTRODUÇÃO

Existem quatro tipos situações em que línguas e culturas estão em contato (Hamers and Blanc, 1989:118): (1) o sujeito fala, em casa, uma língua diferente daquela que é falada na comunidade em que vive; (2) o sujeito fala duas línguas em casa, sendo que uma delas é falada na comunidade; (3) o sujeito fala duas línguas em casa, sendo que ambas são usadas nas duas comunidades, em situação de contato, naquela sociedade; e (4) o sujeito fala duas línguas em casa, sendo que nenhuma delas é usada na comunidade em que vive. Esses casos, como explicam os autores, incluem crianças pertencentes a famílias bilíngües e também os filhos de imigrantes que moram numa sociedade onde duas línguas possam ou não estar em contato. No entanto, quando pelo menos duas línguas estão em contato em uma determinada sociedade, as relações de poder entre os grupos étnico-lingüísticos exercerá influência sobre o desenvolvimento da identidade cultural da criança.

Como se observa, os autores--acrescente-se, assim como muitos outros pesquisadores na área--consideram o bilingüismo em função da sociedade em que o indivíduo mora, ou seja, mesmo que um sujeito fale duas línguas--sendo que nenhuma delas seja a língua falada na comunidade em que vive, como no caso (4), acima--ele vive uma situação de bilingüismo (em casa) em que duas línguas e três culturas (duas em casa e uma na sociedade) estão em contato. A literatura na área estabelece a mesma distinção entre esses dois tipos de situação bilíngüe, que Hamers and Blanc classificam de "bilingüismo" e "bilingüidade".

O conceito de "bilingüidade" se refere exclusivamente ao indivíduo (e não à comunidade), ao estado psicológico de uma pessoa que tem acesso a mais de um código

lingüístico para efeitos comunicativos (idem: 6). O grau de acesso varia de acordo com uma série de dimensões--psicológicas, cognitivas, psico-lingüísticas, sociais, sócio-culturais, etc.

Essa distinção é necessária neste trabalho, pois o tipo de bilingüismo dos sujeitos desta pesquisa é o segundo. O termo usado para se referir a esse conceito será, no entanto, "bilingüismo" já que, os próprios autores que cunharam o termo "bilingüidade" afirmam que o conceito de "bilingüismo" inclui o de "bilingüidade" e definem este último como "bilingüismo individual" (idem: ibidem).

Além disso, do nosso ponto de vista, sempre que um indivíduo é exposto a duas línguas (mesmo que seja em situação formal e através de textos), automaticamente está em contato com uma outra cultura. Num certo sentido, portanto, a exposição a duas línguas, mesmo que uma delas seja apenas em situação formal, duas línguas e duas culturas se encontram em contato, para aquele sujeito. É claro que o contato, tanto lingüístico quanto cultural, vai depender muito de vários fatores importantes ("input" recebido, contato ou não com membros da cultura-alvo, motivação do aprendiz, etc.)--que serão levados em conta na análise dos dados de nossos sujeitos.

Justificativa

As pesquisas em bilingüismo, ainda que visem à análise dos mais diversos aspectos--psicológicos, culturais, sociais, etc.--abrangem, em sua grande maioria, comunidades bilingües. Nesse caso, a educação bilingüe se torna imprescindível, já que é necessário que a criança tenha acesso à L2 para se comunicar com os indivíduos da comunidade.

Os sujeitos desta pesquisa pertencem a uma comunidade monolíngüe. Como no Brasil fala-se o português, a aprendizagem de uma (L2) seria uma necessidade para a formação profissional do aluno, ou para atingir objetivos individuais, mas não para a comunicação.

As comunidades bilingües, como por exemplo, em Quebec, no Canadá, onde se falam francês e inglês, têm sido amplamente investigadas (Hamers and Blanc, 1989; Skutnabb-Kangas, 1981; Cummins and Swain, 1986 e muitos outros). No entanto, existem várias outras situações, em que pequenos grupos também usam duas línguas com objetivos bem específicos como, por exemplo, aprender a falar uma língua de prestígio para fins educativos, profissionais ou pessoais. Esse é o caso dos sujeitos desta pesquisa, um grupo de crianças, que, por um motivo ou por outro, estudam em uma escola bilíngüe, onde se usam duas línguas—português e inglês.

Com a globalização e até mesmo em função da Internet, em que o inglês é usado como meio de comunicação entre pessoas de todo o mundo, esta língua tem, cada vez mais, despertado o interesse das pessoas—adultos, e crianças. Isso faz com que um grande número de pessoas passe a aprender e a usar o inglês em situações bem específicas, como é o caso dos sujeitos desta pesquisa.

Quanto à pesquisa com pequenos grupos bilingües, há, sem dúvida, um vasto campo a ser explorado. O foco poderá recair sobre a situação de aprendizagem, os objetivos dos usuários, as características específicas do grupo a ser investigado, etc. Em vista disso, pretende-se, com este trabalho, contribuir para a pesquisa na área, através da análise da interação que se dá em um pequeno grupo de aprendizes, que usam o inglês para se comunicarem, em situação formal.

O foco da pesquisa é a interação em sala de aula. No entanto, para conduzir a investigação, é necessário identificar as características específicas desse tipo de situação de

aprendizagem ainda não contemplado na literatura. Por isso, pretende-se saber quais são os pontos comuns e os pontos distintos entre a situação dos nossos aprendizes e a dos sujeitos em imersão, não-imersão e em situação natural de comunicação.

Objetivos

O objetivo geral deste trabalho é analisar a interação entre alunos e professora, em uma escola de ensino fundamental bilíngüe, pertencente a uma comunidade monolíngüe.

Os objetivos específicos são os seguintes:

1. caracterizar a situação de aprendizagem dos sujeitos (SS);
2. analisar a interação entre (SS) e professora (T);
3. analisar o uso da língua-alvo (L2) e também da língua materna (LM) dos sujeitos.

São as seguintes as perguntas de pesquisa:

1. Quais são as características essenciais da situação de aprendizagem dos (SS)?
2. Quais são as principais características da interação entre (SS) e (T) e entre os próprios (SS)?
3. Até que ponto, como e em que circunstâncias a (LM) é usada por (SS) e (T)?
Quais são as implicações disso?

Delimitações

Esta pesquisa não se propõe a analisar o processo de aquisição do inglês por aprendizes brasileiros, segundo metodologia longitudinal. O conceito de "aquisição" se refere à produção oral dos sujeitos, ou seja, inclui o que se classifica de "aquisição plena" e de "aquisição relativa". Segundo Henriques (2003:25), os desvios da norma-padrão, na fala do sujeito, indicam que ele ainda se encontra em processo de aquisição, ou seja, a aquisição, até aquele momento da coleta, é relativa; a ausência de desvios indica que a forma foi adquirida, sendo, portanto, absoluta. Nesta pesquisa, devido às limitações impostas pela escola quanto ao número de coletas permitidas, considera-se como forma adquirida ("aquisição plena") apenas uma ocorrência sem desvios; e como forma ainda em processo de aquisição ("aquisição relativa"), apenas uma ocorrência com desvios.

Portanto, este trabalho se caracteriza como um estudo de caso, cujos resultados foram verificados numa situação específica (número reduzido de sujeitos, apenas 4), ainda em processo de língua materna (6 e 7 anos) mas já expostos a uma outra língua, o inglês, em situação formal. Por isso, os nossos resultados não podem ser analisados nem como aquisição de duas línguas simultaneamente, nem como aquisição de língua estrangeira (já que os sujeitos estudam em uma escola bilíngüe) e nem de segunda língua (pois moram no Brasil).

Além disso, a análise não se baseia em aquisição de fonologia. Optou-se por outros níveis lingüísticos (sintático, léxico-semântico, conversacional e estratégico) devido ao objetivo geral, que é analisar a interação entre os sujeitos e entre estes e a professora.

Organização da tese

Esta pesquisa, além da INTRODUÇÃO e da CONCLUSÃO, compõe-se de três capítulos. O CAPÍTULO I aborda os termos relevantes para nossa pesquisa, como bilingüismo e educação bilíngüe, além das definições de code-switching (alternância de códigos) e interferência. Descrevemos ainda as situações de aprendizagem de línguas (imersão/não-imersão e subdivisões) e apresentamos uma breve definição de competência comunicativa.

No CAPÍTULO II, traçamos a metodologia do levantamento de dados, descrevendo a escola na qual foi feita a coleta de dados e descrevendo os procedimentos de coleta, que além das gravações em áudio, inclui atividades estruturadas (entrevista e desenho). Apresentamos ainda as características dos sujeitos de pesquisa (SS), situando-os nas definições de famílias bilíngües descritas por Harding & Riley (1997:47).

No CAPÍTULO III, foi feita a análise dos dados, contrapondo-se as seguintes situações: (1) aquisição e aprendizagem de línguas como (L2) e (2) aprendizagem e aquisição de línguas como (LE) e (AAB). Descrevemos as características dos participantes, analisando uso da língua-alvo por cada sujeito (SS), abordando o processo de aquisição consecutiva de duas línguas pelos mesmos, a competência comunicativa, a situação de aprendizagem e as estratégias conversacionais observadas nos dados.

CAPÍTULO I. REVISÃO DA LITERATURA

Bilingüismo

O bilingüismo vem, há décadas, recebendo definições bastante distintas. De acordo com Skutnabb-Kangas (1983:81), são tantas as definições que cada pesquisador faz uso daquela que melhor se enquadre ao seu campo de estudo e aos objetivos de sua pesquisa. Macnamara, por exemplo, considera bilíngüe aquele indivíduo que possui uma competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades lingüísticas—ouvir, falar, ler e escrever—em uma língua estrangeira (Macnamara, 1967; apud Taeschner, 1983).

Outros teóricos consideram que o indivíduo bilíngüe deve ter domínio completo de ambas as línguas. Para Bloomfield, por exemplo, o bilíngüe deve ser capaz de falar duas línguas como falante nativo, ou ter “native-like control of two or more languages”. Entretanto, como salienta Baker (1996:7), além de extremista e maximalista, tal definição é também ambígua: qual seria o significado de “controle” nesse caso e quem forma o grupo de “nativos” ao qual ele se refere? Além disso, ninguém tem um domínio completo de uma língua (Harding and Riley, 1997:22). Cada um de nós fala apenas parte de nossa língua materna. O indivíduo bilíngüe fala parte de duas línguas e, na maioria das vezes, o conteúdo não coincide nos dois casos.

De acordo com Harding and Riley (1997:22), se um indivíduo francês é advogado e fala somente inglês no escritório ou no tribunal, mas fala francês em casa, conseqüentemente seu inglês legal será bem melhor que o seu francês legal, e o seu francês doméstico será bem melhor que o seu inglês doméstico. Como comparar, então, o desempenho do sujeito nas duas línguas? Pode-se dizer que existem diferentes ferramentas para situações diferentes. Só é possível

comparar as habilidades de um indivíduo em duas línguas diferentes, se forem avaliados os mesmos quesitos.

De acordo com Mackey (1972:555), a descrição de bilingüismo deve abranger quatro questões: grau, função, alternância e interferência. O grau concerne à proficiência, ou seja, quanto o bilíngüe deve saber sobre cada língua. A função enfoca o uso que o falante bilíngüe faz das duas línguas e os diferentes papéis que cada uma tem no repertório total do indivíduo. A alternância mostra o quanto o indivíduo alterna as duas línguas, e a interferência verifica se o indivíduo mantém as línguas separadas (e a que distância ele as mantém), ou se elas se fundem.

Contudo, existe um outro aspecto fundamental, que merece destaque: tornar-se bilíngüe significa tornar-se bicultural em algum grau. O sucesso no aprendizado de uma L2 vincula-se parcialmente à aquisição da bagagem cultural que se acopla ao sistema lingüístico. De acordo com Brown (1994:163), a cultura é o contexto dentro do qual nós existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com outras pessoas. É nosso continente, nossa identidade coletiva.

Existem duas linhas de pensamento que diferem, no que diz respeito à separação das línguas, em crianças bilíngües. Uma delas postula que, no processo de aquisição das línguas, há um estágio inicial no qual a criança mistura e combina as duas em um sistema unificado. Existem também aqueles que acreditam que a criança mantém ambas as línguas separadas desde o momento em que começa a falar (Harding & Riley, 1997:50).

De acordo com Volterra e Taeschner (1978:311-26), as crianças bilíngües passam por três fases principais, abaixo descritas. A idade, relacionada a cada uma delas depende de vários fatores, entre os quais a idade na qual a criança inicia o contato simultâneo com as duas línguas:

- 1^a. fase: a criança tem um sistema lexical que inclui palavras de ambas as línguas, mas os pares de palavras ainda não coincidem.
- 2^a. fase: a criança começa a ter dois vocabulários separados mas aplica os mesmos papéis rudimentares em ambas as línguas. Algumas palavras são claramente diferenciadas, mas quando as palavras são similares—mas não idênticas—a criança hesita com frequência.
- 3^a. fase: as duas línguas são diferenciadas, tanto no vocabulário quanto na gramática. É nesse estágio que algumas crianças associam as línguas a pessoas em particular.

É importante ressaltar que a maior parte das pesquisas que analisam a influência da educação bilíngüe no desenvolvimento da criança, enfatiza que a criança bilíngüe demonstra ter mais habilidade no aprendizado de uma nova língua, melhor desempenho nas atividades escolares e na resolução de problemas, lingüísticos ou não. O contato com duas ou até mesmo três línguas desde a fase de aquisição de linguagem influencia positivamente o seu desenvolvimento cognitivo e sócio-cultural.

“Bilinguality” (bilingüidade) vs. “Bilingualism” (bilingüismo)

Alguns autores consideram o bilingüismo em função da sociedade em que o indivíduo vive, ou seja, mesmo que um sujeito fale duas línguas mas nenhuma delas seja a língua falada na comunidade em que vive, ele encontra-se em uma situação de bilingüismo. Hamers and Blanc (1989:6), por exemplo, fazem uma distinção entre dois tipos de bilingüismo:

1. “Bilingualism”, que inclui o conceito de “bilinguality”, é o tipo de bilingüismo encontrado em países onde se falam duas línguas, como por exemplo, o Canadá, onde o inglês e o francês estão em contato, o que faz com que os dois códigos possam ser usados na mesma interação.
2. “Bilinguality” é o estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a mais de um código lingüístico como meio de comunicação social. O grau de acesso varia de acordo com vários fatores: psicológicos, cognitivos, sociais, etc.

De acordo com as definições acima, os indivíduos analisados, no presente trabalho, enquadram-se no segundo tipo, já que se encontram no Brasil, onde se fala o português. No entanto, na literatura, o termo de consenso continua sendo “bilingüismo”, ou seja, o domínio de duas línguas.

Neste trabalho, consideramos que os sujeitos estão aprendendo inglês, em situação formal, em uma escola bilíngüe. Por isso, trata-se de aquisição consecutiva de duas línguas, em situação de semi-imersão, que será comparada e contrastada com as situações, já contempladas pela pesquisa na área.

Educação bilíngüe

Como a presente pesquisa investiga uma situação específica de educação bilíngüe, analisaremos algumas das principais definições encontradas na literatura. Hamers and Blanc (1989:189) definem a educação bilíngüe como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em um dado momento, e por um período variado de tempo, simultaneamente ou consecutivamente, a instrução é planejada e conduzida, em pelo menos duas línguas”.

Com relação à finalidade da educação bilíngüe, Fishman (1978) faz uma distinção entre “educação bilíngüe transitória” e “educação bilíngüe permanente” (ou de manutenção). A educação bilíngüe transitória altera a língua falada em casa, pela criança, para a língua dominante na sociedade. O objetivo é a assimilação social e cultural da língua dominante. Já a educação bilíngüe permanente tenta reforçar o uso da língua minoritária, pela criança, com o objetivo de intensificar a sua identidade cultural.

Entretanto, tais definições se referem a situações de grupos minoritários dentro de grupos majoritários, falantes de uma outra língua, o que não é caso do grupo analisado no presente trabalho. Além disso, os objetivos da educação bilíngüe podem ser os mais variados. Alguns

autores, como Wells (1981), mencionam os mais variados objetivos da educação bilíngüe, desde a inclusão de indivíduos ou grupos na corrente principal da sociedade até o aprofundamento do conhecimento de línguas e culturas diferentes.

De acordo com Kessler (1984:38; apud Miller, 1984), a criança bilíngüe começa a diferenciar os sistemas lingüísticos gradualmente, mas a idade exata em que isto pode ocorrer varia de acordo com as condições do insumo, dentre outras variáveis lingüísticas e sócio-lingüísticas. Kessler menciona os registros de outros pesquisadores: Fantini (1976), para quem o uso de sistemas lingüísticos separados começa aos dois anos e oito meses (2:8), como observou em seu filho; Imedadze (1967), que registrou tal ocorrência no período de dois anos e quatro meses (2:4;) e de Volterra e Taeschner (1978), que o registraram no período de dois anos e seis meses (2:6). Pode-se identificar essa diferenciação quando a criança começa a usar as duas línguas separadamente para se comunicar com pessoas diferentes em lugares diferentes. A partir daí, a alternância das duas línguas ou o “code-switching” torna-se rotina. Em geral, as crianças cuja linguagem está mais desenvolvida produzem menos sentenças “misturadas” do que no estágio inicial de desenvolvimento. A capacidade de diferenciação entre as línguas faz parte da competência comunicativa da criança, que é parte essencial da comunicação.

Kessler (1988:49) menciona ainda que, embora o processo de aquisição da segunda língua seja muito semelhante em crianças em fase escolar e pré-escolar, algumas diferenças devem ser consideradas. Além da idade, a maturidade cognitiva e a experiência lingüística mais extensa são fatores que podem influenciar o processo. Além disso, o tipo de insumo, a estrutura da sala de aula e o envolvimento afetivo do aluno com a segunda língua são fatores cruciais que envolvem a

aquisição em crianças em fase escolar. Trata-se, nesse caso, de aquisição seqüencial, já que a segunda língua é adquirida depois da língua materna.

Um outro fator a ser considerado é a situação de aprendizagem. De acordo com Brown (1994:130), por exemplo, se a aprendizagem da língua se dá no próprio país onde ela é falada (inglês nos EUA ou português no Brasil), a situação é de **imersão**. Se a língua estudada não é a mesma da comunidade onde é ensinada (inglês no Brasil ou português nos EUA), trata-se de uma situação de aprendizagem em **não-imersão**. Brown distingue ainda duas subdivisões do primeiro caso: **imersão total**, quando o alemão é aprendido na própria Alemanha, por exemplo, e **imersão parcial**, como no caso do alemão que se aprende na Suíça, onde ele é aceito como língua franca.

A partir da análise de uma situação de aquisição de língua em colônias fechadas, Suzuki (1990) desenvolveu o conceito de **pseudo-imersão**. Como exemplo, temos a situação de aquisição de língua e cultura japonesas dentro da própria colônia japonesa em São Paulo, onde todos os hábitos e as tradições se mantêm, ainda que a língua dominante na comunidade seja o português.

Goldstein (1996:12-13) distingue ainda dois outros tipos de situação de imersão: **macro-imersão**, quando um sujeito bilíngüe se comunica, por exemplo, em português no Brasil ou em alemão na Alemanha; e **micro-imersão**, quando pessoas bilíngües se comunicam em português na Alemanha ou em alemão no Brasil. Essas situações caracterizam os casos de educação bilíngüe de enriquecimento—semelhantes (não-idênticas) à dos sujeitos desta pesquisa. Para Goldstein, a educação bilíngüe em contexto formal de aprendizagem tende a ser mais confortável, já que valoriza ambas as línguas e culturas, ao passo que as situações de imersão, em geral, vêm acompanhadas de choques culturais.

Como veremos mais adiante, a situação dos sujeitos desta pesquisa (SS) difere das situações mencionadas acima devido (1) ao uso esporádico do inglês, em casa; (2) ao “input” (da professora, que é brasileira); e (3) à aprendizagem/ aquisição da língua-alvo em sala de aula.

Competência Comunicativa

Refere-se à habilidade do sujeito em usar a língua-alvo para a comunicação, o que inclui as seguintes competências:

1. Competência lingüística: refere-se ao conhecimento do aprendiz sobre o sistema da língua-alvo (formas gramaticais) para que possa compreender e produzir sentenças, que sejam identificadas imediatamente como pertencentes àquela língua específica, mesmo que se trate de uma frase nunca antes ouvida;
2. Competência discursiva: implica em saber usar as regras que regulam a conversação (como escolher, começar, terminar e até evitar determinados tópicos; tomadas de turno; adequação à situação, como, por exemplo, saber usar "será que você podia", para pedir um favor, etc.);
3. Competência sócio-lingüística: uso do código lingüístico apropriado ao evento social em questão, ou seja, à situação, à função comunicativa e aos interactantes;

4. Competência estratégica: implica o uso de estratégias verbais e não-verbais, utilizadas na comunicação a fim de suprir as falhas, que possam vir a ocorrer, em decorrência de deficiências em qualquer uma das outras competências.

Contudo, essas competências interagem na conversação. Por isso, o aprendiz deve desenvolver as quatro a fim de que possa se comunicar adequadamente na língua-alvo. Limitar-se a apenas uma, impede o desenvolvimento das outras. Como esclarecem Hamers and Blanc, "knowledge of grammatical rules might help the learner with his production in a classroom situation, thereby improving his formal language output, but will not necessarily be helpful in a situation of communication with native speakers, where he will lack the discourse and non-verbal communication rules and the knowledge of the idiosyncratic peculiarities of the target group" (1989:229). É claro que, na sala de aula, por exemplo, o/a professor/a pode (e muitos o fazem) se concentrar somente na competência lingüística (LE)--o que impedirá o desenvolvimento das outras. Por isso, ao se aprender (ou ensinar) uma língua estrangeira, é importante desenvolver todas elas. Só assim o aprendiz será capaz de se comunicar verdadeiramente na língua-alvo. E (L2) e em aquisição bilíngüe, principalmente em se tratando de crianças, essas competências, em geral, são desenvolvidas naturalmente.

Por exemplo, várias pesquisas constataam que as crianças que realmente adquirem duas línguas, empregam estratégias conversacionais similares, que se subdividem em três tipos:

1. "Chunking" (uso de fórmulas): a criança imita frases ou sentenças inteiras que têm significado para ela, mas que não são analisadas e memorizadas como um todo; são

construídas por partes. No exemplo documentado por Itoh e Hatch (1978), o sujeito analisado (Takahiro, bilíngüe em japonês e inglês) fazia uso constante de “I wanna...” e “I get...”. O mesmo ocorria com o sujeito analisado por Lopez-Schule (1982)--Lita, bilíngüe em inglês e espanhol--que freqüentemente usava as mesmas expressões “I wanna...” e “Io quiero...”, que são, na verdade, formas fixas muito usadas na conversação (“tudo bem”, “fazer o quê”, etc.)

2. “Copy-cattig” (imitação, cópia): é uma estratégia sócio-afetiva, através da qual a criança imita o comportamento verbal e/ou não-verbal de uma outra pessoa. Takahiro, citado anteriormente, também é um exemplo deste tipo de estratégia, já que freqüentemente imitava outras crianças no jardim de infância, para facilitar sua aquisição do inglês.

3. “Wearing two hats” (duplicidade): é uma estratégia bilíngüe/ bicultural, utilizada pela criança, que consiste no uso--consciente ou inconsciente--de “code-switching” de forma espontânea. O exemplo citado por Kessler (1984:41), abaixo, é o de Lita, em uma conversa com a mãe, em que ocorre alternância de códigos:

Mãe: “Quieres jugo?”

Lita: “No jugo, candy, mami.”

Mãe: “No candy, no, Lita.”

Lita: “Candy! ... Dame dulce, please.”

Como mostra a interação acima, o objetivo principal da criança, ao se comunicar, é expressar o que deseja a fim de conseguir o que quer. Por isso, ao ouvir a pergunta da mãe, Lita não apenas alterna códigos mas também expressa o seu "desejo", ou seja, ela quer o que ela quer, o que ela gosta ("candy"). Em outros termos, ao alternar línguas, Lita se nega a "jogar o mesmo jogo da mãe" ("toma suco porque é bom para a saúde"). Ela quer aquilo que é gostoso ("dulce").

***Code-switching* (alternância de códigos)**

A alternância de códigos (CS) é um fenômeno limitado a situações, em que sujeitos, bilíngües, falam entre si, através de recursos de ambas as línguas. O tipo mais comum ocorre quando um falante não consegue acessar a palavra ou expressão certa na língua na qual está falando, seja porque simplesmente não consegue se lembrar, seja porque a palavra na língua em questão não expressa satisfatoriamente aquela idéia em particular.

Clyne (1987) define o termo como o uso alternativo de dois códigos lingüísticos, ou seja, o falante deixa de usar uma língua, em algum momento da conversação, e passa a usar a outra. Clyne acredita também que as estruturas sintáticas das línguas podem ser independentes mesmo quando houver ocorrência de CS. Por outro lado, a questão pode ser vista sob um outro ângulo: para que ocorra CS, deve haver compatibilidade entre as gramáticas das duas línguas, ou seja, uma das condições para que ele ocorra é que os trechos alternados sejam gramaticalmente compatíveis.

Para Meisel (1987)—ao contrário do que postulam autores como Gumperz (1982) e Grosjean (1982)—o emprego de CS parece ser um processo consciente, já que a criança

geralmente se corrige quando isto ocorre. Ele acredita ainda que, conforme a criança adquire maior domínio das duas línguas, e quanto maior for o desenvolvimento da competência lingüística do indivíduo, as ocorrências passam a ser mais freqüentes.

O conceito de code-switching é considerado também um critério para se definir o bilingüismo. Conforme aponta Skutnabb-Kangas (1983:213), o sujeito bilingüe é aquele que muda de um código lingüístico para outro sem maiores dificuldades, ou seja, é aquele que passa rapidamente de uma língua para outra.

Para Romaine (1995:262) , as ocorrências de CS são recorrentes em quatro diferentes situações, conforme podemos ver através dos exemplos da fala de uma família bilingue panjabi/inglês, a seguir:

“Tag switching”

Refere-se à inserção de marcadores discursivos de uma língua, na outra. Segundo Romaine, essas expressões se encaixam livremente na outra língua em pontos em que a estrutura sintática da sentença não sofre alteração.

1) Hon kai ingrez log e jere Saida bofia sikhde e, **right**?

‘Now there are some English people who learn our languages, **right**?’

2) Well, it depends, **hana**, on what your interests are.

‘Well, it depends, **doesn**’t it, on what your interests are.’

Alternâncias Inter-sentenciais (“Inter-sentential switches”)

Ocorrem entre as fronteiras de uma oração ou entre os turnos de fala dos interlocutores.

1) Sara dln tusi kem te jao so kar a ke, you haven’t got time to spend with the children.

‘When you have to go to work all day, when you come home, you haven’t got time to spend with the children.’

2) If they’re interested, zerur onanu hashish kerni caidi e te je onanu moka mil jave tã, it’s a very good thing.

‘If they’re interested, certainly, they should make the effort, and if they get the opportunity, then it’s a very good thing’.

Alternâncias Intra-sentenciais (“Intra-sentential switching”)

Ocorrem no interior de uma sentença ou fragmento de sentença. O uso desse tipo de estratégia requer uma certa fluência nas duas línguas, pois envolve maiores riscos sintáticos e morfológicos (Romaine, 1995: 264).

1) Family de nal, you just learn these things at home when you’re young.

‘You just learn these things at home when you’re young being with the family.’

2) Odã tã vese te good e ke ejkel shoppã tō bot kuch mlI janda.

‘Otherwise, actually, it’s good that nowadays you can get a lot of things from the shops.’

Alternâncias Inter e intra-sentenciais (“Inter + Intra-sentential switching”)

Como se depreende a partir dos exemplos acima, nesse tipo misto de alternância ocorrem alterações inter- e intra-sentenciais, como mostram os exemplos abaixo:

1) As far as wsi concerned hege e, it doesn't make any difference what people do.

‘As far as we're concerned, it doesn't make any difference what people do.’

Além dos tipos citados, Harding and Riley (1988:58) citam um outro tipo de mudança chamado “triggering” (disparo automático), na qual uma palavra desencadeia a mudança de códigos, como podemos ver no exemplo abaixo, citado por Mello:

P: Olha a minha mochila nova!

F: Onde você comprô, Patrícia?

P: No shopping. Daddy gave me... and one for Davy.

(No shopping. Papai me deu... e uma para Davy)

F: O quê?

P: Meu pai comprô no shopping.

Segundo Mello (1996:106), a palavra “shopping” serve como gatilho para a alternância do português para o inglês, por ser uma palavra de origem inglesa (< “shopping mall”).

Interferência

Quando, para uma criança bilíngüe, uma das línguas é fortemente dominante e se os adultos, com as quais ela convive, mudam de código livremente, a interferência tende a aparecer com maior frequência. Para McLaughlin (1987), quando os domínios lingüísticos são claramente diferenciados e as línguas, equilibradas, a frequência certamente será mínima.

A proximidade das línguas é um outro fator determinante para a ocorrência da interferência. Quanto mais próximas forem as línguas, ou quando as situações de uso de cada uma delas for semelhante, a ocorrência de interferência será mais frequente. (Ervin-Tripp, 1973:92-129). Em relação aos sujeitos analisados, embora as línguas sejam de distância média, a língua dominante, em três dos quatro sujeitos analisados, é o português. No caso de Lucas, que é mexicano e fala espanhol em casa, a língua dominante é o espanhol. No entanto, devido às fortes semelhanças entre português e espanhol (línguas irmãs), o inglês, a língua-alvo, também é de distância média com relação ao espanhol.

CAPÍTULO II. METODOLOGIA DE PESQUISA

A Escola

A coleta de dados foi realizada em uma escola de ensino fundamental bilíngüe, localizada na cidade de Campinas, SP. Nela, estudam crianças brasileiras e estrangeiras de classe média-alta, que usam o inglês e o português durante o período em que se encontram na escola. Em casa, a língua usada varia de acordo com cada família.

A proposta pedagógica da escola baseia-se no construtivismo, uma corrente teórica, empenhada em explicar como a inteligência humana se desenvolve, partindo do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. O conhecimento se constitui pela força da ação do indivíduo e não por qualquer dotação prévia. Baseia-se no pressuposto de que o homem não nasce inteligente, mas recebe forte influência do meio. Ele responde aos estímulos externos, agindo sobre eles para construir e organizar seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada. Desde o seu nascimento, o indivíduo constrói o conhecimento.

A escola baseia-se também na filosofia “I am, I can”, desenvolvida pela Dra. Grace Mitchel¹. De acordo com sua teoria, a competição entre crianças, em fase pré-escolar, é considerada um obstáculo na produção do aluno. As crianças devem se sentir seguras e auto-confiantes para que o seu desenvolvimento se dê como um processo natural e gratificante. A competição frustra o desenvolvimento do grupo, no qual a criança encontra apoio e compreensão. A questão cultural também é bastante trabalhada na escola.

¹ Informação fornecida na home page da Escola onde foi feita a coleta de dados.

Além da cultura americana, a escola proporciona aos alunos um contato com as culturas de outros países. Durante cada período, a escola trabalha a cultura de um país diferente, através de fotos, maquetes, construídas pelas próprias crianças, músicas e curiosidades a respeito daquele país. Através de uma abordagem multicultural, a própria criança participa da elaboração dos trabalhos, mantendo um contato intenso com as culturas apresentadas.

Os Sujeitos (SS)

Os sujeitos da pesquisa são quatro crianças, com idades entre seis e sete anos, de classe média-alta. Seus nomes serão fictícios, a fim de preservar suas identidades. Ana tem seis anos, é brasileira, e seus pais são brasileiros. Fala português em casa e inglês/português na escola. Ainda que não tenha nenhuma experiência no exterior, sente-se bastante à vontade com o uso do inglês. Seu desempenho é excelente, inclusive em relação à pronúncia.

João é brasileiro e tem sete anos. Seu pai é americano e sua mãe, brasileira. Ainda que seu pai seja americano, o uso do português é predominante em casa. Viaja constantemente para os EUA, onde residem seus avós paternos. Sente-se totalmente à vontade em relação ao inglês, interferindo, inclusive, com correções e auxílios aos colegas, sempre que surge alguma dúvida.

Pedro é brasileiro, tem sete anos, e seus pais também são brasileiros. Sente-se à vontade quanto ao uso do inglês. Arrisca situações em que não tem certeza dos termos corretos, mas tanto seu desempenho quanto sua pronúncia não são tão satisfatórios.

Lucas tem seis anos. É mexicano e seus pais, também. Já viveu nos EUA, mas demonstra-se completamente retraído em relação ao inglês e, inclusive, ao português. Tal insegurança parece demonstrar que a experiência no exterior deve ter lhe trazido certa resistência em relação

à língua. É provável que alguns fatores sócio-culturais tenham prejudicado a aquisição do português. Segundo Kessler (1988:43), quando o insumo é deficiente em qualidade ou em quantidade, ou quando, devido a vários fatores, a criança não tem acesso a estratégias cognitivas e sociais que facilitam a aquisição, o processo pode ser prejudicado e até mesmo interrompido. Como os mexicanos sofrem uma certa discriminação nos Estados Unidos, é provável que Lucas tenha algum tipo de bloqueio afetivo que o distancie do inglês.

No entanto, até mesmo com o português, uma língua muito próxima ao espanhol, ele ainda apresenta certa resistência, como mostraremos abaixo. Entretanto, com o constante estímulo da professora, ele se mostra bastante satisfeito quando apresenta um bom desempenho em relação ao inglês e demonstra enfaticamente sua gratidão a ela por isso.

Para se ter uma idéia precisa sobre o uso das duas línguas, na sala de aula, elaboramos dois quadros (1 e 2), abaixo, contendo as ocorrências do português e do inglês, por cada sujeito. Foram consideradas a segunda e a terceira coleta de dados, já que na primeira Lucas estava ausente e na quarta João chegou no final do período de gravação.

Quadro 1. Ocorrências de palavras em português e inglês

LÍNGUA SUJEITO	ANA	PEDRO	JOÃO	LUCAS	(T)	TOTAL
PORTUGUÊS	52	172	98	-	36	358
INGLÊS	828	380	802	298	992	3300

Quadro 2. Porcentagem, relativa ao uso das duas línguas na sala de aula

LÍNGUA SUJEITO	ANA	PEDRO	JOÃO	LUCAS	(T)	TOTAL
PORTUGUÊS	5.9%	31%	10.8%	0	3.5%	9.7%
INGLÊS	94.1%	69%	89.2%	100%	96.5%	90.3%

A partir dos quadros acima apresentados, vemos que o sujeito que falou mais, em inglês, quase igualando-se à professora, foi Ana, que não pertence a uma família bilíngüe. Em seguida,

temos João, que pertence a uma família bilíngüe. Pedro fez uso do inglês em 69% do tempo, mas em relação ao número de palavras, produziu praticamente a metade do que o que Ana produziu, em inglês. Lucas, tendo como língua materna o espanhol, não produziu uma só palavra em português. Além disso, embora tenha falado apenas inglês durante todo o tempo (100%), o número de palavras produzidas foi bastante inferior ao dos demais sujeitos.

Em relação ao grupo, Lucas fica um tanto isolado, já que os outros três garotos quase não se dirigem a ele. Por outro lado, há uma grande união entre os outros três sujeitos. Com relação à professora, todos se mostram bastante apegados a ela, demonstrando grande carinho e confiança. Lucas parece ter um apego excessivo, buscando estar sempre ao seu lado e, desta forma, parece compensar sua insegurança em relação à língua.

Tipos de famílias bilíngües

De acordo com o perfil dos sujeitos, iremos analisar e discutir os tipos de famílias bilíngües nas quais eles se encaixam. Segundo Harding & Riley (1997:47), são cinco os principais tipos de famílias bilíngües, descritos na literatura sobre bilingüismo. Podemos observar, no Quadro 1, elaborado a partir das características mencionadas por eles, como são divididas as famílias bilíngües:

Quadro 3. Principais tipos de famílias bilíngües

	Língua falada pelos Pais	Comunidade	Estratégia
1	LMs diferentes e um certo grau de competência na LM do outro	A LM de um dos pais é a língua dominante da comunidade	Cada um fala sua própria LM com a criança desde o seu nascimento
2	LMs diferentes	A LM de um dos pais é a língua dominante da comunidade	Ambos os pais falam a língua não dominante com a criança, que só é exposta à língua dominante fora de casa e principalmente quando começa a ir à escola.
3	Mesma LM	A língua dominante na comunidade não é a mesma dos pais.	Os pais falam a sua LM com a criança.
4	LMs diferentes	A língua dominante na comunidade é diferente das duas faladas pelos pais	Cada um fala sua própria LM com a criança desde o seu nascimento
5	Mesma LM	A língua dominante na comunidade é a mesma, falada pelos pais	Um dos pais sempre se dirige à criança em uma língua diferente da LM

Na literatura, encontramos vários exemplos que caracterizam crianças de famílias bilíngües, conforme as descrições do quadro acima. O quadro seguinte, extraído dos exemplos citados por Romaine (1995:166), mostra alguns dos casos que mais se destacam:

Quadro 4. Famílias bilíngües, descritas na literatura

Tipo	Autor	Lg/Mãe	Lg/Pai	Lg/Comum.
1	Ronjat (1913)	alemão	francês	francês
1	Leopold (1939-49)	inglês	alemão	inglês
1	Taeschner (1983)	alemão	italiano	italiano
2	Fantini (1985)	espanhol	inglês	inglês
3	Haugen (1953)	norueguês	norueguês	inglês
4	Elwert (1959)	inglês	alemão	italiano
5	Saunders (1982)	inglês	inglês (alemão)	inglês

Além desses, Romaine (1995:167) incluiu um sexto tipo que não foi mencionado por Harding and Riley na descrição das famílias bilíngües, em que os pais são bilíngües e alguns setores da comunidade também, o que leva a uma constante alternância de códigos e mistura de línguas. O exemplo citado por Romaine é o estudo de Tabouret-Keller (1962), no qual as línguas, faladas pela mãe, pelo pai e pela comunidade são francês e alemão (1969:166-167).

Quadro 5. Famílias bilíngües em comunidades também bilíngües

Tipo	Autor	Lg/ Mãe	Lg/Pai	Lg/ Comunidade
6	Romaine	francês/alemão	francês/alemão	francês/alemão

Como se observa, as famílias, acima representadas (Quadros 4 e 5) são bílingües e moram (tipos 1 a 5) em comunidades monolíngües ou bílingües (tipo 6). Dentre os 6 tipos de família, algumas moram numa comunidade em que se fala(m) (A) a língua de um dos pais (tipos 1 e 2) ou dos dois (tipo 5), sendo que um deles é bílingüe; (B) uma língua diferente da língua dos pais, sendo que estes falam ou a mesma língua (tipo 3) ou línguas diferentes (tipo 4); (C) duas línguas e moram em comunidades onde as mesmas línguas estão em contato.

Confrontando esses 6 tipos de famílias com as de nossos sujeitos, percebemos que apenas dois dos nossos se encaixam (João, na família 1, semelhante à descrita por Leopold; e Lucas, na

família 3, semelhante àquela analisada por Haugen). Ana e Pedro, no entanto, por não pertencerem a famílias bilíngües, são importantes nesta pesquisa, exatamente para nos mostrar se existem diferenças entre o uso da língua-alvo por crianças, pertencentes a famílias bilíngües e a famílias monolíngües.

No caso dos sujeitos desta pesquisa, podemos subdividi-los da seguinte maneira:

Grupo 1: filhos de pais monolíngües

1. Ana: filha de brasileiros
2. Pedro: filho de brasileiros

Grupo 2: filhos de pais bilíngües

3. João: pertence à família bilíngüe tipo 1 (cf. Quadro 4);
4. Lucas: pertence à família bilíngüe tipo 3 (cf. Quadro 4).

Professora (T)

Além de ter experiência no exterior, sua formação é em pedagogia, já que a escola em questão é uma escola de ensino fundamental. Viveu por seis meses nos EUA, onde se especializou em dança. Mostra-se bastante dedicada e carinhosa com os alunos. Está sempre alegre e brinca bastante com as crianças, ainda que chame a atenção delas, quando necessário. Nesse aspecto, pode-se observar que as crianças têm um grande respeito por ela, sempre obedecendo de imediato.

Além disso, têm grande liberdade para falar português, quando necessário. Isso trouxe um incentivo a alguns deles, já que, numa experiência anterior, com outra professora, era expressamente proibido falar português. Conforme relatado pela professora, nesse período os alunos demonstravam grande insegurança durante as aulas e as faltas passaram a ser freqüentes.

Para quebrar essas barreiras lingüísticas e culturais, causadas pela proibição do uso da (LM), houve a substituição da antiga professora, pela atual. O fato de permitir a alternância das duas línguas, tem proporcionado maior segurança aos alunos, que voltaram a comparecer às aulas normalmente.

Fillmore (1979; apud Kessler, 1984) ressalta que reações negativas, por parte da professora, podem inibir o processo de aquisição da L2, enquanto reações positivas podem ajudar. Por isso, o clima da sala de aula deve trazer segurança afetiva à criança, a fim de facilitar o processo de aquisição.

É importante ressaltar que a própria professora faz uso dessa liberdade quanto ao uso esporádico do português em situações diversas. Em casos de correções, por exemplo, algumas vezes, ela utiliza o português para se dirigir aos alunos. Com isso, vemos que há uma ênfase maior na função comunicativa do que na forma da língua. Ao mesmo tempo, propicia maior ocorrência de alternância de códigos e de mistura de línguas.

Procedimento de coleta

No decorrer das gravações, a pesquisadora (P) observava atentamente o comportamento dos alunos, fazendo anotações que pudessem complementar os dados. As notas de campo fornecem detalhes gestuais ou comportamentais, além de auxiliarem na transcrição dos dados.

É interessante destacar que, nas poucas vezes em que se referiram a (P), as crianças usaram sempre o português. Ainda que tenha sido dito a eles o motivo das gravações, poderia-se esperar que fizessem uso do inglês, dando continuidade ao processo da aula. Entretanto, acredita-se que, ao saberem que P era brasileira—já que haviam presenciado alguns minutos de conversa dela com a professora em português—logicamente pode lhes ter parecido óbvio que deveriam utilizar o português ao se dirigir a ela. Com isso, pode-se concluir que os sujeitos já distinguem os dois sistemas lingüísticos e também já são capazes de associá-los separadamente aos falantes de cada língua.

Neste ponto, é importante retomar as definições de Volterra e Taeschner (1978:311-26), com relação às três fases das crianças bilíngües (cf. "Bilingüismo"). Os (SS) se encaixariam na terceira, pois, além de terem consciência de que estão lidando com dois sistemas lingüísticos diferentes, já são capazes de associar cada pessoa à língua falada por ela.

Instrumentos de Coleta

Foram realizadas quatro gravações mensais em áudio, de uma hora cada, com início em agosto de 2001 e término em novembro de 2001. (P) chegava pouco antes do início das

atividades, sentava-se em um sofá, no canto da sala e posicionava o micro-gravador de maneira que as crianças quase não pudessem vê-lo, ainda que soubessem que estavam sendo gravados.

No entanto, principalmente nas duas primeiras sessões, o gravador causou grande constrangimento tanto nas crianças quanto na professora. As crianças pareciam olhar constantemente em direção a (P), tentando perceber suas reações em relação ao seu desempenho. Isso sempre acontecia quando eles hesitavam ou cometiam “desvios”.

Em outros momentos, as crianças pareciam querer chamar a atenção de (P) com algumas “gracinhas” fora ou dentro do contexto das atividades, sendo necessária, inclusive, a intervenção da professora. Algumas vezes, alteravam a voz ou saltitavam durante suas falas; outras vezes, faziam intervenções irônicas durante a fala de um colega. Apesar de a professora chamar a atenção deles, várias vezes, eles não se intimidavam; pareciam se divertir muito.

Nas gravações seguintes, os alunos pareciam estar familiarizados com a presença de (P) e com o fato de terem suas falas gravadas. Pareciam realmente não se lembrar de sua presença até o momento em que (P) se retirava da sala, quando ocorriam algumas reações de espanto, como se estivessem se lembrando de alguma coisa da qual haviam se esquecido.

Cenário

Na sala de aula em que foram feitas as gravações, são desenvolvidas atividades complementares variadas, em inglês, durante todo o período da manhã, incluindo leituras, músicas, jogos, exercícios, etc. Nessas atividades lúdicas, as crianças falam apenas o inglês e, em algumas situações, fazem uso do português.

As atividades eram realizadas no centro da sala, com as crianças posicionadas em círculo, ora sentadas no chão, ora sentadas em suas carteiras, dependendo da atividade a ser desenvolvida. Com isso, havia sempre uma atmosfera bastante descontraída.

Dentre a grande variedade de atividades, os alunos produziram um livro de exercícios em inglês que tinha, como tema central, os animais. Cada aluno contribuiu com uma parte, e a produção final foi elaborada por todo o grupo. O livro permanece na sala de aula, para que possa ser utilizado pelos alunos, como um material didático de consulta freqüente.

Aquecimento

No início das aulas, havia uma rotina, uma atividade lúdica, antes de começar a aula, que tinha o objetivo de fazer a chamada, usar a língua-alvo e, certamente, entreter. Cada criança se escondia em algum canto da sala. A professora se retirava e, depois de alguns minutinhos, entrava novamente, cantando uma música em inglês, enquanto procurava as crianças. Aquela que era chamada aparecia e respondia, cantando em inglês. Segue um pequeno exemplo da atividade de abertura da aula:

(Música com a melodia de "FRÈRE JACQUES")

T: "Where is Ana, where is Ana?"

A: "Here I am, here I am."

T: "How are you today? How are you today?"

A: "Very well, thank you; very well, thank you."

T: "Now sit down, on the chair."

Tal procedimento parecia agradar bastante às crianças, embora em uma das vezes, uma delas tenha alterado sua voz, imitando um gravador com defeito, deixando transparecer um certo cansaço em relação àquela rotina. Tal comportamento pode ter sido ocasionado pela presença de (P), a fim de chamar sua atenção.

Atividades Estruturadas

Entrevistas entre os sujeitos

A professora desenvolveu uma atividade de role-play, em que um aluno fazia o papel de jornalista e o outro de uma celebridade a ser entrevistada. Cada um elaborou algumas perguntas, que foram discutidas e redigidas por eles durante a aula. Na aula seguinte, cada um fez a entrevista com o colega ao lado, simulando um programa de televisão. Foi utilizado um gravador para registrar a atividade, dando assim maior veracidade à interpretação dos alunos. O objetivo da atividade foi fazer com que os aprendizes interagissem uns com os outros e, ao mesmo tempo, que falassem sobre si mesmos, em inglês.

Desenhos

Os desenhos servem de referência a pesquisadores (principalmente psicólogos), na avaliação e na compreensão do comportamento das crianças. Através deles, elas revelam não apenas determinadas características individuais, como também sua visão de mundo e sentimentos dos mais profundos, o que talvez não seria possível de outra forma, como, por exemplo, durante uma conversa ou uma brincadeira.

Análise de caráter ou personalidade requerem um maior aprofundamento psicanalítico, sob a responsabilidade de um profissional especializado em psicologia (ou psiquiatria). Como essa não é a nossa formação e nem esse é o nosso objetivo, iremos analisar os desenhos, visando

à observação de características que possam revelar sentimentos ou comportamentos, que já tenham transparecido através dos dados coletados. Além disso, como nossa postura perante a língua abrange a perspectiva cultural também, nossa hipótese inicial, ao pedir que os alunos desenvolvessem a tarefa, foi que a identidade com a cultura brasileira e/ou com a americana iria transparecer através dos desenhos. Desta forma, o objetivo da atividade foi observar possíveis diferenças culturais, que certamente seriam melhor representadas pelas crianças, através do desenho do que em palavras.

Atendendo à solicitação da pesquisadora, a professora pediu que cada criança fizesse um desenho que pudesse representá-la em dois contextos diferentes: uma, no Brasil, e a outra, no exterior. Logo no início, João—que freqüentemente viaja aos Estados Unidos—fez um pequeno comentário sobre seu desenho: disse que, no Brasil, estaria usando roupas de calor e, no exterior, estaria de luvas e gorro. Certamente seu comentário influenciou os demais alunos, já que, em três dos quatro desenhos, esses detalhes se repetiram, ainda que com pequenas diferenças.

Durante essa atividade, Pedro saiu de sua carteira e se dirigiu até (P) para mostrar seu desenho, enfatizando que, aqui no Brasil, ele sentia muito calor. (P) comentou que o desenho estava muito bonito e, em seguida, como se tivesse tido uma grande idéia, ele disse que precisava acrescentar um detalhe, que estava faltando. Empolgado com a brilhante idéia que teve, retornou ao seu lugar, alegre e saltitante. O detalhe que faltava era o suor no rosto do menino, que era, na verdade, uma representação de si mesmo, em contexto brasileiro.

Uma pré-análise dos desenhos mostrou que a diferença mais marcante entre os dois países é percebida sensorialmente, o que é uma característica muito evidente nas crianças. Em todos os desenhos, existe o contraste marcante entre o verão brasileiro e o inverno americano. Esse é o

contexto dos desenhos, ou seja, a referência a cada país é feita através de algo marcante e, ao mesmo tempo, fácil de ser representado no papel.

No entanto, cada desenho, contém detalhes bem individuais das crianças. Pedro aparece com roupas bem quentes—com cachecol e gorro—nos EUA e com roupas bem frescas, no Brasil, e, no rosto, bastante suor. O céu se mostra bem azul e a árvore bem verde e frondosa. Já nos EUA, o céu é escuro, a árvore tem apenas galhos secos e há bastante neve caindo.

O desenho de João tem características muito semelhantes embora não haja suor em seu rosto. Uma diferença é o verão do Brasil, que é representado pela grama bem verde e pelas folhagens da árvore. A cor do inverno americano é o azul, que representa a neve, que cai. É importante mostrar que a neve dele difere da de Ana (que se assemelha à chuva) porque ele, de fato, conhece a neve (ele passa suas férias de final de ano com os avós paternos nos EUA, sempre em pleno inverno americano).

No caso de Ana, que nunca esteve no exterior, a não ser "na barriga da mamãe", como ela mesma diz, os detalhes são bem peculiares. No desenho que faz sobre o Brasil, a grama é bem verde, em contraposição a um tronco de árvore seca, simbolizando o efeito do inverno sobre a natureza, nos EUA. Apesar de o inverno americano ter, para ela, uma conotação de "morte" (ou talvez por isso mesmo), ao se desenhar, em contexto americano, ela escolhe roupas bem alegres, coloridas, cheias de vida (com flores, corações e estrelas). Talvez esses detalhes revelem um desejo ou um sonho de viajar, conhecer outros céus ("estrelas"), ver uma natureza diferente, com outras cores ("as flores"), conquistar novos amigos ("corações"). Mas, no desenho que faz do Brasil, também existe um contraste. Apesar de a grama ser bem verde, a roupa que ela, Ana, autora do desenho, está vestindo tem apenas uma cor, como "a cor de uma rotina", sempre igual.

Talvez seu desenho simbolize exatamente uma mudança, uma vontade de sair do seu mundinho para conhecer outras terras.

Lucas merece uma atenção especial, também quanto à análise do seu desenho. Em comparação aos demais desenhos, seus traços são bastante simples e primitivos. Entretanto, pode-se notar nitidamente a diferença na expressão de seu rosto em ambos os casos. Ainda que os traços não sejam detalhados, como os demais, a expressão de seu rosto, no Brasil, é mais alegre, e o cenário mostra apenas uma árvore com folhagens bem verdes. Já nos EUA, sua fisionomia expressa medo, como se estivesse gritando, e o cenário apresenta traços--que representam, com certeza, a neve--que parece cercá-lo, prendendo-o por todos os lados, ou até encurralando-o.

Um outro detalhe importante é que, ao se desenhar, Lucas se esqueceu do chão; ficou com os pés no ar. Depreende-se disso que as outras crianças "são mais pé no chão", ao passo que ele se sente "sem chão". De fato, Ana, Pedro e João--como veremos na análise--estão integrados na escola, que eles adoram. Num certo sentido, a escola é um misto de culturas (como foi visto acima), sendo que a brasileira é dominante e a americana é secundária (a segunda cultura). Quanto a Lucas, ao ser indagado sobre seu lugar de preferência, como mostram os dados, respondeu, "my house". Sua casa é o único lugar que conserva sua identidade cultural. Só ali se fala espanhol, sua língua nativa.

O cenário do seu desenho, somado à sua expressão de seu rosto, apresenta características que podem ser classificadas de 'assustadoras' para uma criança. Conforme afirma Nicole Bédard (1998:44), os olhos desenhados com traços grandes e redondos--características que apenas o

desenho de Lucas apresenta—podem, em certos casos, ser indício de medo. Essa informação vem complementar nossa suposição de que sua estada, nos EUA, tenha sido difícil.

Além disso, deve-se observar um detalhe curioso, presente nos desenhos: a árvore. Bédard (1998:50) considera a árvore o mais importante de todos os elementos presentes em desenhos de crianças, já que sempre foi parte integrante da história do homem. Segundo Bédard, a criança assemelha-se ao tronco da árvore que desenha, transportando para o desenho, sua percepção social, indicando o lugar social que ocupa. Com isso, é importante destacarmos o fato de que, nos desenhos de João e de Pedro, a árvore está presente, tanto para representar o Brasil quanto os EUA. Já nos desenhos de Ana e de Lucas, nota-se que há uma árvore apenas no desenho que representa o Brasil, ou seja, sugere-se que ambos ainda não conseguem se situar, encontrar um lugar, em um país estrangeiro, ou mais especificamente, nos EUA--ela, por nunca ter ido; ele, por não ter gostado.

CAPÍTULO III. Análise dos dados

Nesta pesquisa, os sujeitos (SS), crianças de 6 e 7, falam português (LM) e inglês, à exceção de Lucas, que é mexicano e que fala espanhol como primeira língua, inglês como segunda língua (L2) e que está, no momento, aprendendo português como terceira língua. No entanto, para simplificar as referências feitas a ele na análise, vamos considerar a sua aquisição do inglês, em contexto brasileiro, como aquisição e aprendizagem de línguas em contexto bilíngüe (AAB), o mesmo contexto dos (SS) (embora as diferenças entre sua proficiência e a dos colegas tenha características específicas, que também serão analisadas aqui). Além disso, é necessário ressaltar outra diferença estabelecida, neste trabalho, entre o tipo de bilingüismo dos falantes bilíngües (FB), ou seja, *aquisição simultânea* de duas línguas, e dos (SS), *aquisição consecutiva* de duas línguas. São considerados (FB) os falantes que aprenderam duas línguas simultaneamente e (AAB), consecutivamente.

Como veremos a seguir, nossos sujeitos (SS) têm um perfil que difere daquele de aprendizes de inglês como língua estrangeira (LE) e como segunda língua (L2) e também de falantes bilíngües equilibrados (FBE), ou seja, "balanced bilinguals" [que serão mencionados apenas ocasionalmente, neste trabalho, já que existem mais diferenças que semelhanças entre eles e os (SS)]. As diferenças têm a ver com os processos de aprendizagem/aquisição de línguas, com a situação de aprendizagem e com outros fatores decorrentes destes. Em vista de todas essas questões, iremos, primeiro, discorrer sobre as características centrais destes três contextos: (1) aquisição/ aprendizagem de línguas como L2, (2) aprendizagem/ aquisição de línguas como LE,

(3) aquisição e aprendizagem de línguas em contexto bilíngue (AAB). Em seguida, iremos proceder à análise, desta feita, centrada em (AAB).

Aquisição e aprendizagem de línguas como (L2)

Em (L2), a habilidade central é ouvir/falar, ou seja, se comunicar com membros da cultura-alvo, em situação de imersão. Existem algumas questões fundamentais entre a comunicação que se dá entre aprendizes e falantes nativos (FN), como as seguintes (Henriques, 2003: 70):

1. quality input: from native speakers, radio, TV, etc.;
2. varied input: exposure to different accents (people coming from different parts of the country) and also to dialects (such as Black English);
3. unplanned input and output: each and every interaction requires involvement and active participation on the part of the learner;
4. the amount of the input: constant exposure to the FL (at least a few hours a day);
5. natural conversation: in actual interactions with native speakers, the learner has to listen and to respond; even when (s)he is not ready (or does not know how) to respond, (s)he will at least listen, try to make sense out of what (s)he hears and, then, say something (such as "I don't understand" or "could you repeat, please" or even "sorry, but I don't speak English");
6. intrinsic motivation: (s)he feels the need to belong; therefore, (s)he wants to learn.

Em outras palavras, a comunicação que se dá entre falantes nativos e aprendizes de (L2) é, de fato, significativa, devido a estes fatores: (A) qualidade do "input" (de falantes nativos, em uma variedade de situações e até de variedades dialetais); (B) exposição constante à língua-alvo (pelo menos, algumas horas por dia); (C) comunicação em ambiente natural, o que faz com que os participantes interajam como sujeitos, perguntando e respondendo e expressando sentimentos, emoções e até suas limitações.

Com relação aos (SS), a exposição a "input" de qualidade acontece apenas com João, que é filho de americano e que costuma falar inglês com o filho em casa. Lucas, apesar de ser filho de hispano-falantes bilíngües (espanhol e inglês), em casa só fala espanhol e, na escola, inglês. Quanto ao "input" que recebe é o mesmo das outras duas crianças, Ana e Pedro, que só usam o inglês em ambiente escolar. Como se trata de uma escola bilíngüe, todos eles estão expostos a interações esporádicas com outras crianças e outros adultos. No entanto, como se pode depreender, os (SS) ficam em desvantagem com relação aos aprendizes de (L2). Em decorrência, o ritmo de aprendizagem e também o desempenho ficam comprometidos.

Como mostram os dados, o "input", fornecido por (T), apresenta construções interlinguais, indicativas de sua competência na língua-alvo:

(T): We have *a visit*. [...]

(T): Eleven *more* two?

(T) Could you *make* a favor for me?

A literatura estabelece uma diferença entre a interferência que se dá no nível sintático e a que se dá no nível lexical. O primeiro tipo ocorre quando formas da língua nativa interferem em formas da língua-alvo (cf. "Competência lingüística"). Quando a influência de uma língua na outra se manifesta no nível lexical, ocorre o que se classifica de "tradução literal", que é, na verdade, uma estratégia conversacional (Ellis, 1996: 397).

Nos três casos acima, o português interfere no inglês, através do léxico. Assim, os três itens lexicais são traduzidos diretamente da (L1) para a (L2): "visit", em vez de "visitor" (do português, "visita"), "eleven more [em vez de "plus"] two" e "make a favor". Isso acontece porque, em português, há apenas um termo para ambas as acepções, de cada uma destas três palavras: "visita" tem o sentido de "visitor" (mas, em inglês, "visit" pode ser um verbo--pouco usado em registro informal, no inglês dos Estados Unidos--e um "substantivo"--usado em expressões idiomáticas, como por exemplo, "to pay a visit to someone". Similarmente, "mais"--além de ter outros significados--pode ter o sentido de "more" ("more intelligent than") e de "plus" ("How much is two plus eleven?"). E "to do" e "to make" se expressam por meio de um único verbo "fazer".

Dos três tipos de tradução literal, usados por (T), o último é o mais complicado para os falantes de português porque, nem sempre a distinção entre os dois verbos ("do"/"make") é clara, como preto no branco. De acordo com a gramática e com os dicionários, "make" tem o sentido geral de "produzir, construir, criar" e "do", de "preparar, arranjar". Contudo, existe uma gama de outras acepções, que, ficam no limiar entre "do" e "make", como é o caso de "do someone a favor". O falante estrangeiro que tenta "aprender", ou seja, aplicar um raciocínio, que, para ele, é o mais lógico, vai tropeçar a cada vez que tiver que usar "do" ou "make". No entanto, "errar"

também faz parte do processo de aquisição de línguas. Para o falante de uma língua estrangeira, como é o caso de (T), talvez seja essa a forma mais eficaz de se adquirir uma forma ou um item lexical (se a pessoa conseguir se monitorar e aprender com os próprios erros). Por outro lado, considerando-se o "input" que (T) fornece aos (SS), isso se constitui num problema, pois, ao ouvir determinada forma, dita pela professora, a assimilação, por parte dos aprendizes, pode ser imediata.

Aprendizagem e aquisição de línguas como (LE) e (AAB)

Em não-imersão, o foco se direciona, via de regra, para a aprendizagem, ou seja, para as regras da língua-alvo (no caso, o inglês). Além disso, existem diferenças quanto ao tipo de input recebido, como mostramos abaixo (Henriques, *idem*: 70):

1. restricted input: usually provided by nonnative speakers and/or teachers; usually structured (conditioned to teacher's competence and students' interests, objectives and needs); also, input may come from "learners like themselves, and learners who hear and understand each other's interlanguage varieties inevitably reinforce some of the non-target aspects of that interlanguage" (Lightbown, 2000: 449);

2. native speakers' input: provided mostly to middle class and high middle class students, who have access to foreign TV channels, like Sony, Warners, People 'n Arts, etc.

3. input from instruction: oral and written exercises, taken from the textbook or prepared by the teacher; as Lightbown points out, "learners in a foreign language environment usually have only the teacher as a model of a proficient speaker, and even the teacher may not provide a native-like language model" (idem: ibidem);

4. amount of input: 2 to 4 hours a week in the classroom either at school or at an English-speaking institute; in Lightbown's own words, "the most important reason for incomplete acquisition in foreign language classroom settings is probably the lack of time available for contact with the language" (idem: ibidem);

5. interaction: a few instances of interaction, in English, with the teacher or classmates (because Portuguese is spoken most of the time, except at private language schools, where English is spoken throughout the whole class):

6. motivation: is basically instrumental; students want to learn English either to enter a university or to get a higher-paying job.

Todos esses fatores interferem no ritmo e no desempenho dos aprendizes de (LE). Via de regra, o ritmo desses aprendizes é mais lento e seu desempenho é inferior ao dos (SS). O input, por exemplo, até o de (T), contém formas interlinguais, semelhantes às de seus aprendizes, como vimos acima.

Aquisição/aprendizagem de línguas como (AAB)

Deste grupo, fazem parte os (SS), falantes de inglês, em semi-imersão, ou seja, os sujeitos usam a nova língua para se comunicarem com a professora, em situação formal de aprendizagem; em casa, com um dos pais, se este for bilíngüe. Por isso, classificamos de (AAB) o processo que se desenvolve nesse contexto específico.

No entanto, entre os (SS), 50% são filhos de pais monolíngües, falantes de português, que foram escolhidos a dedo, em função do questionamento que deu origem a esta pesquisa: verificar se existe diferença no uso da língua-alvo, entre as crianças, filhas de pais bilíngües e de pais monolíngües.

Características dos participantes

De acordo com David Crystal (1986: 67), as crianças, em processo de aquisição de inglês, como LM, de um aos dois anos de idade, já têm um vocabulário ativo de uma média de 200 palavras e um vocabulário passivo de 1000. Como o mundo da criança é o "aqui e o agora", os campos semânticos são, via de regra, os seguintes: ela e a família, a rotina diária, comida, partes do corpo, roupas, barulhos, brincadeiras, objetos de casa, verbos de movimento, etc. Aos 3 e 4 anos, elas já começam a usar conectores, principalmente "and" e "mas", ou seja, elas evoluem rapidamente da fase de sentenças de duas palavras para a de sentenças de duas idéias (interligadas por "adição" ou por "contraposição").

Com base nos quesitos acima, se compararmos o desenvolvimento das crianças, em (LM), com os (SS), observaremos que o desenvolvimento lingüístico destes é semelhante ao de falantes nativos de 3 e 4 anos. Como mostram os dados, os (SS) conversam sobre objetos escolares, cores, lugares e pratos preferidos, animais, amigos, viagens, família e esportes--o que faz parte do seu vocabulário ativo. Em outras palavras, os (SS) também se apóiam muito no contexto imediato. Além disso, quanto ao uso de conjunções, eis alguns exemplos, extraídos dos dados:

(1) João: (...) *and* rice (...) *and* brown beans (...) *and* batata frita.

(2) Pedro: *Mas* eu ainda tenho um monte de best friends.

(3) (T): Where do you like to go?

(4) João: I like to go to school.

(5) (T): You like to go to the school? Really? Why?

(6) João: I like *because* you are here.

(7) (T): Because am I here? Uau! [(T) abraça João]

(8) Ana: *So*, play with me.

Como vemos, os (SS) usam os seguintes conectores: *and*, *so*, *because*, e *mas*, sendo que este último aparece apenas na LM dos sujeitos. E o *and* interliga apenas palavras (e não idéias, como os sujeitos de Crystal, mencionados acima).

Além disso, existe um outro ponto comum: a extensão das sentenças. Como mostram os exemplos de Crystal (idem: 111), em *itálicos*, abaixo, os falantes nativos de 3 anos já constroem sentenças de até 10 palavras:

Mary went in the Wendy house with me and Paul.

Where you going with that red shovel?

I got enough of those apples now.

Nossos dados contêm sentenças, em (L2), de até nove palavras, incluindo as de (T). Em (LM), a mais longa foi de Pedro, conforme vemos abaixo, em (15), que exemplifica nitidamente a disparidade entre sua proficiência na (LM) e na (L2):

(9) Ana: I see.

(10) Pedro: Give meu paper.

(11) (T): What's your favorite place?

(12) Lucas: My home.

(13) Pedro: I want to go to the shopping.

(14) (T): You like to go to the school? Really? Why?

(15) Pedro: Você falou! Ah, não sei. Só sei que você gosta de black beans

igual eu.

Existe um outro ponto de contraste entre a produção de (FN), como os de Crystal, e dos (SS): as perguntas espontâneas, que afloram, a partir da necessidade que as crianças, em processo de aquisição de linguagem, sentem em interagir, com as pessoas mais próximas, e também em conhecer o mundo à sua volta. Em contrapartida, os (SS), de idade um pouco mais avançada, já passaram por essa fase, durante o processo de aquisição do português, como (LM). Portanto, são mais desenvolvidos cognitivamente. Por isso mesmo, o que chama muito a atenção, nas interações abaixo (16 a 23), é o "hiato" existente entre o desenvolvimento cognitivo dos (SS) e o tipo de interação que estas crianças estabelecem entre si e com (T), que resulta do seu grau de competência na (L2):

Jamie (2;8): What's that, mummy?

Mother: That's a jackdaw.

Jamie: Why is it a jackdaw?

Mother (pause, then lamely): Because that's its name, darling.

(Crystal, idem: 122)

(16) João: What do you like to eat?

(17) Ana: I like to eat corn.

(18) (T): What corn? Popcorn or just corn?

(19) Ana: Corn.

(20) Ana: How old are you?

(21) Pedro: I have mil anos.

(22) (T): I am (...)

(23) Pedro: I am seven years old.

Apesar de ambos os grupos serem de crianças, os (FN), por estarem adquirindo a (LM), em contexto natural de comunicação, são mais soltos, que os (SS), em contexto formal. Estes acabam sendo, bem mais contidos, devido, principalmente, (1) à constante supervisão de (T) e também (2) à exposição à língua-alvo, que se dá em contextos restritos. Além disso, o tipo e a frequência do input recebido, assim como o pequeno número de interlocutores também fazem diferença. Tudo isso limita a produção dos (SS) e delimita muito seu campo de atuação e de expansão. Estes--limites e delimitações--são, com certeza, os dois principais fatores responsáveis pela mistura de línguas e pela alternância de códigos (*code-switching*), a serem analisadas mais adiante.

Como vemos, a partir dos exemplos acima, Jamie, de quase 3 anos, está na fase de perguntar os nomes de objetos, animais, pássaros, etc. Se nossos sujeitos estivessem sendo expostos, simultaneamente, às duas línguas--português e inglês--seu desenvolvimento cognitivo iria se refletir em ambas.

Conscientemente ou não, o que os livros didáticos fazem, em ensino de (LE), é tentar reproduzir o processo de aquisição de (LM), na língua-alvo, o que justifica, por exemplo, perguntas do tipo, "What's this?", e respostas do tipo, "It's a book." O exemplo de Crystal, acima, ilustra essa fase, em que as crianças querem saber o nome de tudo que as interessa. Uma grande

diferença entre os (FN) e os (SS) é que aqueles perguntam o que *querem saber* e estes, o que *sabem perguntar*. Como mostram as instâncias acima (16 a 23), os (SS), às vezes, fazem uma pergunta, cuja resposta, para eles, é óbvia ("How old are you?"). No entanto, o objetivo não é saber a resposta mas praticar a (L2).

Uso da língua-alvo

Como já foi dito anteriormente, 50% dos (SS) são filhos de pais bilíngües. Os dados, no entanto, foram coletados apenas em situação formal. O que se verificou foi que, independentemente do tipo de família (bilíngüe ou monolíngüe), todos apresentam características bastante semelhantes, quanto ao uso das duas línguas, principalmente no que se refere à interferência interlingual:

(24) Ana: How old are you?

(25) Pedro: I have mil anos.

Nessa interação, Ana faz a pergunta em inglês-padrão. Apesar de ter ouvido a forma-padrão, Pedro utiliza, na resposta, uma construção interlingual em que 50% do léxico pertence a uma língua e 50%, à outra ("I have" e "mil anos"). Mas a construção sintática é do português ("I have mil anos", ou seja, "tenho mil anos"). O fato de Pedro se apoiar muito na (LM) encontra duas justificativas: a situação de aprendizagem e a prática, comum naquele contexto, de se alternar códigos irrestritamente. Passemos ao exemplo abaixo:

(o diretor entra na sala)

(26) D: Are you cold, Ana?

(27) Ana: Yes, yes!

(28) D: Think about warm things and you'll be warm!

(29) João: Ela já tá warm nessa blusa.

Essa foi a única interação que se deu entre um indivíduo "de fora" (o diretor da escola), adulto e falante nativo, e as crianças. Ele, ao perceber que Ana estava meio encolhida, iniciou a conversa. A garota confirma suas suspeitas, enfaticamente. Mediante isso, ele lhe dá uma sugestão ("pense em alguma coisa quente para você se aquecer"). Nesse momento, João (que é seu filho) entra na conversa, talvez por isto mesmo, dizendo que "ela já tá warm nessa blusa".

Vejam, agora, que tipo de interferência é esse. O léxico, na verdade, é predominantemente do português (90%). A sintaxe, no entanto, é do português, até a alternância de códigos ("warm") e, depois, do inglês ("nessa blusa"). A palavra "warm" funciona como gatilho para a interferência, desta vez, da língua estrangeira na (LM). Em português, dizemos que "ela está bonita com essa blusa" e que "ela está com uma blusa bonita" e não ("ela está bonita nessa blusa" e "ela está numa blusa bonita").

Tanto a interação acima como a abaixo revelam que João, assim como os outros (SS), à exceção de Lucas, transitam de uma língua para a outra sem hesitações e, em geral, sem pausas:

(30) (T): Do you have animals?

(31) João: Four dogs.

(32) Pedro: and cavalo, and vaca, and galinha (...)

Falantes bilíngües proficientes, segundo Ben-Zeev (apud Hamers, 1989: 91), desenvolvem uma grande sensibilidade para pistas perceptuais e estratégias, o que faz com que possam decidir qual das línguas usar. Embora os (SS) não sejam proficientes na língua-alvo e embora ainda estejam em processo de aquisição de (LM), é possível perceber, que eles transitam de uma língua para a outra, na maioria das vezes, com muita rapidez e segurança. Vejamos mais um exemplo:

(33) (T): What do you like to eat?

(34) João: Black beans.

(35) Ana: Black beans! (gritando)

(36) (T): And ... Just this?

(37) João: And rice (...) and brown beans (...) and batata frita.

Em (37), João faz duas interrupções curtas, antes de dois itens lexicais compostos ("brown beans" e "batata frita"). Uma análise do "output" revela que cada uma dessas interrupções pode ter duas explicações: João está tentando pensar qual seria mesmo o seu prato predileto; e está selecionando a língua que vai usar para responder à pergunta de (T). No entanto, o que mais se destaca, no segmento acima, são as pausas (36 e 37). No primeiro caso, vemos que (T) faz uma pausa, aparentemente para estruturar ou reestruturar sua pergunta, antes de verbalizá-la, ou seja,

ao que parece, está sintonizada na forma. Ou talvez ela queira que o garoto fale mais, como sugere a conjunção "and", seguida de pausa.

Vejamos, agora, uma outra interação (38 a 44), que será analisada em conjunto com a anterior (33 a 37):

(38) (T): Do you like to play?

(39) João: Yes.

(40) (T): Yes what?

(41) João: Yes, I can.

(42) (T): No. DO you like (.....)

(43) João: Yes, I do! (gritando)

(44) Ana: Yes, I do! (gritando também)

Ambas as passagens acima refletem várias questões linguísticas e extra-linguísticas, que ocorrem com frequência nos dados. Destacam-se: o tópico (comida), um dos pontos centrais das entrevistas que os alunos simulavam através de role-play; sentenças curtas e "certinhas" (33 a 37), representativas do discurso de sala de aula; tomada de turno: as crianças são mais espontâneas que os adultos (não esperam sua vez para falar), como se verifica em (35 e 44); além disso, estão sempre atentas ao que o colega diz e, às vezes, imitam (35 e 44); a imitação é uma estratégia, usada para chamar a atenção para si mesmo e também para tomar o turno, ou seja, participar da conversa; além disso, revela um sentimento, muito humano, que vai se intensificar

na adolescência, de "belong, fit in" (fazer parte do grupo, se integrar); às vezes, usam outra estratégia para chamar a atenção para si, como em (35 e 44), à base do grito.

Competência lingüística

É uma das competências que compõem a competência comunicativa, como vimos anteriormente. Ao longo de todo o trabalho, analisamos a competência estratégica e a sócio-lingüística dos (SS), ambas intrinsecamente ligadas à sua competência lingüística, pois, sem o domínio dos componentes lingüísticos básicos, as outras competências não podem se manifestar totalmente. Por isso, vamos dedicar esta parte do trabalho, exclusivamente à competência lingüística. O foco recairá sobre tempos verbais, pronomes interrogativos e preposições, que tanto os (SS) como os (FN) de 3 e 4 anos usam para se comunicar, em (L2), em contexto de (AAB), e em (LM), em contexto natural de comunicação, como veremos a seguir.

Verbos e tempos verbais

O tempo verbal predominante é o presente simples embora tenha aparecido um caso de presente progressivo ("eu já tô helpando", que será analisado mais adiante em "Mistura de línguas"):

(45) João: Do you have brothers and sisters?

(46) Ana: I like to eat corn.

- (47) Pedro: I have dog.
- (48) Lucas: I want some water.
- (49) Lucas: May I sit here and not there?
- (50) Ana: Can you swim?
- (51) Ana: I am six years old.
- (52) Ana: Could you make a favor for me?

Como vemos, trata-se de orações simples (de 45 a 52): na afirmativa (46, 47, 48 e 51), compostas ou por sujeito, verbo e objeto, sendo que este pode ser um substantivo (47 e 48) ou um verbo (46) ou composta por verbo de ligação (51); ou na interrogativa (45, 49, 50 e 52), com o auxiliar "do", como em (45), ou através de um modal no presente (49, 50) ou no passado (52).

Em (LM), como aponta Crystal, crianças de 3 anos já usam o *modal* "can", como neste exemplo, "can I have one of those apples?" (p. 123), o *presente progressivo*, como em "him running" (p. 118) e o *passado*, em frases como, "And why did her have two sweets, mummy?" (p. 125) apesar de serem formas ainda emergentes. Esses exemplos mostram algumas das semelhanças entre a competência linguística dos (SS) e dos (FN) de três anos.

Pronomes interrogativos

São variados os pronomes interrogativos, usados pelos nossos sujeitos ("where, what, how, how many, who"). No entanto, todos aparecem em perguntas curtas (de 53 a 58), com as

seguintes estruturas: PR + (N) + AUX + S + V + (Obj.), nas instâncias (53, 56, 57, 58); PR + (ADJ) + V (de ligação) + S (54 e 55):

(53) Ana: Where do you go ...?

(54) João: How old are you?

(55) Ana: Where is my pasta?

(56) (T): How do you say batata frita?

(57) Lucas: How do you say "tiburón" in English?

(58) João: What color do you like?

Quanto à produção de (FN) de três e quatro anos (e até de 2;8), muito semelhante à dos (SS), apresentamos, em seguida, alguns exemplos de Crystal, contendo pronomes interrogativos [entre parênteses, constam a idade da criança e o número da página de onde foi extraído o exemplo]: "Where you going with that red shovel?" (3; p. 111), "Why you do that for?" (3; p.111); "What's that, mummy?" (2;8; p. 122); "Why is it a jackdaw?" (2;8; p. 122); "Why did he give?" (3; p. 125); "Whose is that is?" (3; p. 128). Como se pode ver, é bem mais variado o uso desses pronomes em (LM).

Preposições

Devido à dificuldade inerente ao uso das preposições, especialmente em inglês (L2/LE), elas costumam ser adquiridas, sem desvios (quando o são), em estágios avançados do processo.

Apesar disso, desde o início, os aprendizes são expostos a elas porque, para expressar determinadas relações sintáticas entre as palavras, fica difícil fazê-lo sem sua ajuda.

Quanto à aquisição de preposições, é importante salientar que, devido à sua complexidade e também à sua utilidade, para expressar determinadas relações entre pessoas e/ou objetos, umas acabam sendo adquiridas logo e outras, raramente (como é o caso de "underneath"). As que costumam ocorrer, mais cedo, na produção de aprendizes de (L2/LE) são aquelas em que há uma correspondência direta entre (LM) e (L2), como por exemplo "with" (= companhia), como mostra o exemplo abaixo:

(59) Ana: So play **with** me.

No entanto, se o sujeito usa uma forma não-padrão na (LM), como é o caso de "um copo com água", esta forma pode interferir na (L2), como mostra o exemplo abaixo:

(60) Ana: A cup **with** water.

Um outro par de preposições, que costuma aparecer sem desvios, até mesmo no início do processo de aquisição, é "to"/"para", em contextos específicos, como os que se seguem:

(61) João: I like to go **to** the beach.

(62) Ana: I like to come **to** school (...)

(63) João: I like to go **to** the beach.

As formas interlinguais só vão começar a aparecer quando os aprendizes forem expostos a construções do tipo "give someone a gift/ give a gift to someone" e "buy someone a present / buy a present for someone), que, aos olhos do falante nativo de português não fazem o menor sentido, já que o parâmetro, que serve de comparação são as construções equivalentes do português ("dar um presente **para** alguém" e "comprar um presente **para** alguém). É difícil, para o falante de português, perceber a diferença entre "give a gift to" (= entregar diretamente para a pessoa) e "buy a gift for" (= comprar um presente para dar a alguém). Vejamos dois outros exemplos: "give someone a piece of pie" (= "to give a piece of pie to someone"), ou seja, entregar em suas mãos; "save him a piece of pie" (= "to save a piece of pie for him"), ou seja, "guardar para ele". Para o aprendiz de (L2) e principalmente o de (LE), compreender e adquirir essas formas leva muito tempo porque, a (LM) sempre se intromete no meio, desta vez, para impedir ou dificultar a aquisição.

Assim que "for" começa a surgir, com sentido diferente do seu equivalente, em português ("por"), dificuldades e, conseqüentemente desvios, tendem a aparecer. Vejamos, por exemplo, as expressões "do someone a favor / do a favor for someone" e "fazer um favor a alguém". Em inglês, a idéia é "do something good for someone", ou seja, "on his behalf"; em português, é "conceder alguma coisa boa a alguém", ou seja, "oferecer, dar". A quem damos ou concedemos alguma coisa? A alguém. No entanto, em registro informal, "para" já vem, há muito, sendo usado em lugar de "a" ("fazer um favor para alguém"). Devido à diferença entre a ótica do inglês e a do português, o que se verifica, através de aprendizes de inglês como (LE), é que o português interfere ("to do a favor to someone"), principalmente em fases iniciais. Com base nisso, o que

se pode afirmar é que os (SS) demonstram ter uma certa vantagem sobre os aprendizes de inglês como (LE), com certeza, devido à exposição maior à língua e também devido à idade dos aprendizes. A pesquisa na área mostra que os adultos se voltam muito para as formas da língua; as crianças, não (como mostraremos mais adiante). Como se pode observar, a partir dos exemplos abaixo, os (SS) já conseguem usar, sem desvios, a preposição "for", nestes contextos específicos:

(64) Ana: Could you make a favor **for** me?

(65) Ana: So, dance **for** me.

A preposição mais freqüente, nas duas línguas, é "of/de" embora, em inglês, exista um complicador para os aprendizes de português ("from" com o sentido de "origem"). No entanto, no início do processo de aquisição de inglês (LE/L2) e também (AAB), como mostram os exemplos abaixo, a relação de posse se expressa, via de regra, por meio dos possessivos (66, 67 e 68):

(66) João: This is my desk.

(67) Pedro: This is my chão.

(68) Ana: What's your favorite place?

Outra preposição muito freqüente, em inglês, é "in", que, na produção de aprendizes brasileiros, aparece, sem desvios, apenas em estágios bem iniciais, antes de os aprendizes serem expostos a "on" e "at".

(69) João: Where do you live?

(70) Ana: I live **in** an apartment.

(71) Lucas: How can I say "tiburón" **in** English?

(72) (T): Você quer dizer "tubarão"?

(73) Lucas: Yes.

(74) (T): It's shark.

Depois de conhecerem "on" e "at", os aprendizes brasileiros começam a misturar estas duas com "in". De fato, essas três são as mais difíceis de serem entendidas e usadas, sem desvios, até por falantes proficientes. Essa dificuldade, como aponta Henriques (2003: 86), tem a ver com a relação entre língua e cultura, isto é, com a forma como os falantes nativos **vêm** a relação entre objetos, pessoas e eventos e a forma lingüística, usada para **expressar** essa relação:

English prepositions are very "difficult" to Brazilian learners because they tend to view the TL [target language] from their NL [native language] perspective. In Portuguese, as far as semantics, prepositions are much simpler than in English. To express the relation between a person and vehicles, places or points in spaces, there is just one preposition ("em") and the contracted forms ("no, na; nos, nas"), which must agree with the noun in gender and number ("no navio, nas bicicletas, etc.). In other words, the Brazilian way of relating people and things reveals a specific cultural perspective. To Portuguese-speaking individuals, the point of reference is the agent of the action, that is, "I, we, they, it, etc.". Therefore, places, containers, surfaces and points

in space are viewed as "places where someone (or something) is". Wherever I am, I am "in" ("em"): "no carro, na rua, nas bicicletas, no ponto de ônibus"; "wherever it, it's "in": "na parede" (on the wall), "na gaveta" (in the drawer), "no ponto de ônibus" (at the bus- stop). That is why Brazilian learners, most especially at early stages, tend to generalize by using "in" to replace "on" and "at".

Como se depreende, a partir da citação acima, o português é menos marcado que o inglês, ou seja, enquanto, em português, apenas uma preposição ("em") estabelece três tipos de relações de sentido entre as palavras ("dentro", "na superfície de" e "num determinado ponto no espaço"), em inglês, uma língua muito mais marcada, são necessárias três preposições diferentes ("in", "on" e "at", respectivamente). Segundo Eckman (1985; apud McLaughlin (1987: 91), essa propriedade das línguas ("markedness") está ligada diretamente à transferência/ interferência. Assim, se uma forma da língua-alvo é marcada, e a forma equivalente na (LM) do sujeito não é, ocorrerá interferência. Isso explica o problema que o aprendiz, falante de português como (LM), tem com as preposições do inglês.

Vejamos um exemplo representativo, extraído dos dados dos (SS), em que aparece um caso de interferência da (LM) na (L2) bem peculiar. Trata-se, de fato, de dois tipos de interferência. O primeiro é **intralingual** (uma forma da LM interfere em outra da própria LM). Por exemplo, em português padrão, a preposição "em" indica o "lugar em que se está" ("estou no cinema") e "a", "direção a algum lugar" ("vou ao cinema"). No entanto, há umas cinco décadas atrás, as crianças começaram a adotar uma construção intralingual ("vou no cinema") que passou a ser, cada vez mais aceita no português falado (do Brasil). Hoje, as duas formas co-ocorrem, uma no registro formal ("ir a") e a outra, no informal ("ir no"). Apesar de a gramática

desconhecer esta última, ela é usada indiscriminadamente, por adultos, letrados ou não, e também por crianças. Estas, hoje em dia, já não são mais corrigidas, ao dizerem que "vão no cinema", ou seja, a forma-padrão está, aos poucos, virando história.

O segundo tipo de interferência é chamado de **interlingual** (uma forma da LM interfere na L2). Em português (e em inglês), no registro formal, a preposição "a" ("to"), indica "em direção a" e a preposição "em", o "lugar onde se está" (que, em inglês, pode ser "at" ou "in", dependendo da situação). Em (78), abaixo, Ana usa a preposição "in", para responder a uma pergunta com o verbo "to go" (75), ou seja, "in" está sendo usada com o sentido de "to". Em outros termos, Ana transfere para a (L2), o mesmo caso de interferência intralingual de "quero ir no shopping" (em vez de "quero ir ao shopping").

(75) João: Where do you like to go, Ana?

(76) Ana: Shopping Iguatemi.

(77) (T): Mall.

(78) Ana: **In** the mall Iguatemi.

Finalmente, para concluir esta análise sobre o uso das preposições pelos (SS), vejamos uma última interação, em que, devido ao contexto, surge um caso de desvio da forma-padrão (80), e um de interferência do português no inglês (79 e 81), inclusive na fala da professora:

(79) João: What do you like to do **on** weekend?

(80) Ana: I like to come to school **for** visit.

(81) (T): **On** weekend?

Para se exprimir, em inglês americano, há duas formas: "on weekends" (padrão) e "on the weekend" (coloquial). Em (79 e 81), João e (T) usam uma forma interlingual "on weekend", uma influência direta do português ("no fim de semana"), apesar de a preposição estar correta. Para responder à pergunta de João (79), Ana usa "to", com o sentido de "direção a algum lugar". No entanto, ao expandir sua frase, ela comete um desvio (80). Em inglês, a preposição correta seria, "to". Esse é um caso bastante complicado, até em (LM), já que se trata de regência verbal, em que "cada caso é um caso". Aprende-se (ou se adquire) isso em doses homeopáticas, através de "ensaio e erro". Nesse sentido, errar é importante porque revela que o aprendiz está tentando, está evoluindo, está a caminho da aquisição plena. Com base nesse desvio de Ana (80), pode-se afirmar que ela (apesar de ser filha de pais monolíngües), é a mais competente dentre os brasileiros, ou seja, já usa uma construção (80) em que aparece uma preposição com o sentido de propósito. Apesar de ela usar a preposição "for" (em vez de "to"), o valor semântico de ambas é o mesmo (propósito). Quanto a João (que é filho de americano), apesar de ser também muito competente, nos nossos dados não consta registro de um caso semelhante ao de Ana (8).

Processo de aquisição consecutiva de duas línguas pelos (SS)

Os falantes bilíngües equilibrados (BB) adquirem as duas línguas simultaneamente, diferentemente dos (SS), que começaram a ter maior contato com a segunda língua em situação formal. Mesmo nas famílias em que um dos pais é bilíngüe, o português acabou sendo a língua

dominante, em casa. Devido a isso, os (SS) são mais proficientes na (L1) que na (L2). Vale ressaltar que isso também ocorre em aquisição de (L2), em imersão, em fases iniciais e intermediárias do processo, em famílias, cujos pais sejam falantes de uma outra língua. Passemos, agora, a outros dois exemplos, extraídos dos nossos dados:

(82) Pedro: Você falou! Ah, não sei. Só sei que você gosta de black beans igual eu.

(83) Pedro: Black beans. I want eat black beans. Cê também né teacher?

O segmento (82), como mostramos anteriormente, contém a maior sentença (15 palavras) dentre as que apareceram nos dados. Também é a mais complexa devido às seguintes ocorrências: expressão idiomática ("só sei que"), cuja aquisição é tardia (em L2/LE, ocorre em estágios avançados do processo); uso do registro informal da língua ("igual eu"), o que se adquire em situação natural de comunicação (ou em imersão); e uso de verbo irregular sem desvio ("sei"), o que, em (L2), por exemplo, começa a aparecer, depois que o aprendiz convive, em imersão, com falantes nativos, pelo menos, por um ano. A sentença (83) também contém duas formas, características do português falado ("cê" e "né"), que são incorporadas, pelo aprendiz de (L2)--ou pelo aprendiz de (LE) que tenha uma motivação integrativa e/ou que tenha, ao mesmo tempo, chance de interagir com falantes nativos.

Tudo isso ajuda a mostrar o nível de competência dos (SS) em inglês. Em outros termos, até que eles se expressem, em inglês, da forma como Pedro se expressa em português (83), vai

demorar alguns anos. Como não existem pesquisas nessa linha, só nos resta especular e sugerir um tópico para pesquisas futuras. Seria útil uma investigação que acompanhasse um pequeno grupo de sujeitos, como os (SS), por uns quatro ou cinco anos, a fim de verificar como se desenvolve o seu processo de aquisição do inglês, em contexto (AAB). A hipótese é que, como acontece com a aquisição de linguagem, essas crianças, depois de terem vencido as primeiras barreiras com a nova língua, passem a evoluir rapidamente, a ponto de chegarem a se expressar, ao final desses anos, como (BB), isto é, falantes bilíngües equilibrados ("balanced bilinguals").

Situação de aprendizagem

Grosso modo, os (SS) aprendem e usam o inglês em situação formal (sala de aula), que, no entanto, tem características diferentes da situação dos aprendizes de inglês como (LE). Isso porque os (SS) usam a língua para se comunicar (os outros, quase nunca). Além disso, os (SS) ficam na escola a manhã toda, onde têm a chance de ouvir e de falar inglês, inclusive com falantes nativos, já que se trata de uma escola bilíngüe. Os outros aprendizes (LE) têm um contato esporádico com a língua (de duas a quatro horas por semana) e, via de regra, através de exercícios escritos sobre gramática, pois as classes costumam ser muito numerosas (de 20 a 30 alunos). Em função dessas diferenças, os (SS) acabam tendo maiores chances de usar, de fato, algumas funções da linguagem, o que os outros aprendizes raramente ou nunca têm (como por exemplo, perguntar se alguém viu algum de seus objetos escolares ("Ana: Where is my pasta?"), falar de suas preferências (Lucas: "[my favorite place is] my home"), dar sugestões (Ana: So,

dance for me!), etc., ao passo que os outros, praticamente só produzem a partir de estímulos externos (textos, livro didático ou perguntas do/a professor/a).

Forma/função

Em (L2), as crianças, primeiro, aprendem a falar para depois, em ambiente formal, aprenderem sobre o sistema da língua [o que acontece também em (LM)]. Trata-se, portanto, de aquisição/ aprendizagem de línguas. Em (LE), é o contrário. Crianças e adultos começam a aprender a nova língua, via de regra, em situação formal, onde, na grande maioria dos casos, são expostas, em primeiro plano, às formas da língua e, em segundo, ao uso para a comunicação (que se dá primordialmente via simulação). Por isso, trata-se de aprendizagem/ aquisição (Henriques, 2003: 21-2). Em (AAB), os (SS) aprendem a usar a língua e, simultaneamente, *como* usá-la, em sala de aula em uma escola bilíngüe. Trata-se de aquisição, porque a escola incentiva o uso das duas línguas e, principalmente o uso do inglês nas aulas de inglês.

A diferença que existe entre a aprendizagem em (LE) e (AAB) é que, em não-imersão, a ênfase recai sobre o sistema da língua, através de exercícios orais e escritos, centrados na forma (a gramática). Em semi-imersão, a situação dos (SS), a ênfase recai sobre a função e sobre a forma, do ponto de vista da professora (que sempre corrige os aprendizes). As crianças, no entanto, estão centradas principalmente na função porque querem se comunicar. A seguir, veremos, primeiro, algumas interações entre as crianças e também entre elas e a professora (de 84 a 98):

(84) (T): What about the interview?

(85) Pedro: Yes, yes, yes, yes.

(86) Ana: What do you like to eat?

(87) Pedro: Black beans. I want eat black beans. Cê também, né, teacher?

(88) Ana: Who is your best friend?

(89) Pedro: João.

(90) (T): Hummm!

(91) Pedro: Mas eu ainda tenho um monte de best friends.

(92) Ana: Could you make a favor for me?

(93) Pedro: What?

(94) Ana: Could you make a favor for me?

(95) Pedro: Yes (...) Yes, I can.

(96) João: This is my desk.

(97) Ana: This is my desk.

(98) Pedro (sentado no chão): This is my chão.

Como mostram os segmentos acima, as crianças estão sempre centradas no conteúdo (85, 87, 89, 91, 93, 95 e 98). Por isso mesmo, elas transpõem com desembaraço todos os obstáculos referentes à forma (87, 91, 98).

Vejamos, agora, como (T) se centra, às vezes, na mensagem, a partir das interações a seguir. Na primeira (99 a 102), (T) está centrada no conteúdo da mensagem. Ela quer saber como é que Pedro sabe que ela gosta de feijão preto (101). Talvez por isso (ou talvez até por nem ter percebido o uso do infinitivo sem "to" depois de "want"), ela não o corrige, tornando este momento da aula em uma interação entre ela e Pedro. Na segunda (103 a 107), (T) está tão concentrada no assunto da conversa que ela se expressa com espontaneidade em (105), exprimindo surpresa [ao usar uma interrogativa sem a inversão do auxiliar], e em (107), alegria, felicidade pela manifestação de carinho, por parte do aluno:

(99) Ana: What do you like to eat?

(100) Pedro: Black beans. I *want eat* black beans. Cê também né teacher?

(101) (T): How do you know, Pedro?

(102) Pedro: Você falou! Ah, não sei. Só sei que você gosta de black beans igual eu.

(103) (T) Where do you like to go?

(104) João: I like go go to the school.

(105) (T): You like to go to the school. Really? Why?

(106) João: I like because you are here.

(107) (T): Because am I here? Uau! (ela abraça João)

No entanto, em vários momentos da aula, (T) se concentra muito na forma, como mostra a passagem abaixo (108 a 111):

(108) Ana: Can you swim?

(109) Pedro: Yes, I can't.

(110)(T): Yes, I can't? Yes, I can or no, I can't.

(111) Pedro: Yes, I can.

Tanto a situação (formal, em sala de aula) quanto o próprio papel que ela representa fazem com que (T) se sinta na obrigação de corrigir. Além disso, é preciso lembrar que existe um elemento de fora ali, observando tudo: a pesquisadora. Sua presença também pode ter levado (T) a cobrar mais dos alunos porque, num certo sentido, ela também estava vivenciando uma situação de pressão. Ela queria causar uma boa impressão. Queria que seus alunos demonstrassem um desempenho muito bom porque seria através disso, que seu trabalho seria possivelmente "avaliado". Seja qual for o motivo, os dados mostram que sua atenção recai muito sobre a forma, como exemplificaremos mais detalhadamente, a seguir.

Erros e correção

Desempenham um papel importante exatamente por se tratar de ensino formal. No entanto, como os sujeitos são crianças, tanto a correção, feita pela professora, constantemente, tanto os "erros" que cometem durante as interações não representam, para as crianças, o mesmo

que para os adultos (em LE), já que estes estão sempre mais atentos às questões lingüísticas. Os (SS), como foi mostrado acima, se concentram mais nas mensagens. A professora, por outro lado, sempre que percebe o erro, interrompe com correções (98):

(112) João: Where do you like to go, Ana?

(113) Ana: Shopping Iguatemi.

(114) (T): Mall.

(115) Ana: In the Mall Iguatemi.

Quando não percebe, deixa passar em branco. Talvez ela não tenha notado o "erro" de Ana (100), devido à distância entre "to go" (112) e o lugar (115) que ela gosta de ir. Além disso, em (115), aparece um outro caso que (T) deixa de corrigir, referente à ordem de palavras ("Mall Iguatemi" em vez de "Iguatemi Mall"). Não se pode afirmar exatamente se esses lapsos acontecem porque (T) decide (A) não interromper a conversa para corrigir ou porque ela (B) não consegue perceber. No primeiro caso, (T) ganha um ponto; no segundo, perde.

No entanto, a impressão que se tem é que, em (115), (T) não corrigiu porque não percebeu pois, como mostram as passagens abaixo, ela faz questão de apontar os erros dos alunos quanto à gramática (120, 126, 129 e 132), ao léxico (114), acima, e à fonologia (124):

(116) (T): Could you make a favor for me?

(117) João: Yes.

(118) (T): Yes, I (...)

(119) João: Can.

(120) (T): COULD you make (...)

(121) João: Yes, I can.

(122) Ana: What color do you like?

(123) Pedro: I like brack, brack.

(124) (T): BLACK! (brava)

(125) Pedro: Two dog.

(126) (T): DOGS. (brava)

(127) Ana: Can you swim?

(128) Pedro: Yes, I can't?

(129) (T): Yes, I can or no, I can't.

(130) Ana: Could you make me a favor?

(131) Pedro: Yes (...) Yes, I can.

(132) (T): Yes, I (...) could.

Estratégias conversacionais:

Douglas Brown (1980: 178) as define como "the conscious employment of verbal or nonverbal mechanisms for communicating an idea when precise linguistic forms are for some

reason not readily available to the learner at a point in communication", ou seja, trata-se do uso consciente de determinados mecanismos (verbais ou não-verbais) que o aprendiz utiliza para comunicar uma idéia, no momento em que, por algum motivo, as formas lingüísticas precisas não se encontram disponíveis, no momento da comunicação. As estratégias têm, portanto, as seguintes características: (1) são conscientes, isto é, são usadas para resolver algum problema que o aprendiz venha a ter no momento de se expressar; e (2) as estratégias surgem para solucionar problemas no nível lexical. Elas diferem das interferências porque (1) estas se realizam no nível sintático; e, além disso, (2) o aprendiz não exerce um controle consciente sobre elas; elas simplesmente surgem.

"Code-switching" (alternância de códigos)

Existe uma diferença entre alternância de códigos e mistura de línguas (cf. item abaixo). Segundo Ellis (1996: 28-29), a alternância de códigos consiste no uso alternativo da (LM) e da (L2) dentro de um mesmo segmento de fala ("the alternative use of the L1 and L2 within a discourse"), como mostram os exemplos abaixo:

(133) Ana: What do you like to eat?

(134) Pedro: Black beans. I want eat black beans. Cê também, né, teacher?

(135) Ana: Where's the fita? Where's the tape?

O que causou a alternância (134) foi a vontade de Pedro em se comunicar. Ao perceber que não saberia fazer aquela pergunta ("Cê também, né, teacher?"), em inglês, resolveu pedir socorro à (LM). O exemplo (135), acima, é representativo por se tratar de alternância de códigos, isto é, se realiza no nível lexical. Ao mesmo tempo, pode ser visto como tradução, já que na primeira pergunta, Ana usa uma palavra em português; em seguida, passa para o inglês. Ao que parece, "fita" serve de gatilho para "where's the tape?" talvez porque, sem um determinante, ela possa remeter a "fita de cabelo", "fita K-7" ou "fita de vídeo"). Por isso, ela resolveu esclarecer.

Mistura de línguas

Ainda segundo Ellis (idem: *ibidem*), a mistura de línguas implica no uso da (LM) e da (L2) na construção de uma mesma sentença ("use of both the L1 and L2 in the construction of the same sentence"):

(136) Pedro: Give meu paper.

(137) Ana: Where's my pasta?

(138) Pedro: A interview é for me?

(139) Pedro: Eu já tô helpando!

Como se observa, os segmentos acima se constituem em orações simples e curtas (menos de 5 palavras). Apesar disso, a (LM) dos (SS) se misturam à (L2) em todos eles. Muito particularmente os segmentos (136, 138 e 139) ficam no limiar entre a mistura de línguas e a

interferência. Em (139), por exemplo, a única palavra que aparece, em inglês, é o verbo, apesar de o morfema preso ser do português. Melhor dizendo, a mistura de línguas é um tipo de interferência, já que, em ambos os casos, a (LM) e a (L2) aparecem imbricadas.

Pedidos de esclarecimento

Trata-se de uma estratégia cooperativa, isto é, um dos interlocutores expressa sua dúvida e pede ao outro que esclareça. O foco, no entanto, se dirige sempre para o conteúdo da mensagem, como vemos abaixo:

(140) Pedro: What?

(141) (T): Você quer dizer "tubarão"?

(142) (T): On weekend?

Em (140), Ana havia perguntado a Pedro se ele podia fazer um favor para ela. Por não ter entendido a pergunta, o garoto pediu um esclarecimento. Em (141), ao ouvir a pergunta de Lucas ("How do you say "tiburón" in English?"), (T) alterna códigos e, ao mesmo tempo, procura esclarecer se ele se refere a "tubarão", antes de responder. Em (142), ao ouvir Ana dizer que gosta de ir à escola no fim de semana, (T) fica surpresa e tenta esclarecer se ela quis realmente dizer isso ou não.

Esse tipo de estratégia, como se observa, é usada por interactantes, que interagem naturalmente, de sujeito para sujeito. Surge a partir de uma necessidade de um deles de negociar

o sentido. Por isso, não costuma ocorrer em sala de aula de (LE), pois em não-imersão, os papéis são muito bem delineados: o professor é quem, geralmente, faz as perguntas. O aluno, ao perguntar, via de regra, pede explicações sobre gramática ou vocabulário ou algum tipo de ajuda com textos, etc. Nesse sentido, percebe-se, mais uma vez, a diferença entre a situação de aprendizagem de (LE) e dos aprendizes em (AAB).

Conclusão

A partir da análise acima, conclui-se que a situação de aprendizagem dos (SS) apresenta algumas semelhanças com aquisição de (L2), aprendizagem de (LE) e também com aquisição bilíngüe (AB), devido aos seguintes fatores: (1) como em (L2), os (SS) usam a língua-alvo para se comunicarem; (2) como em (LE), os (SS) são expostos à língua-alvo em situação formal; e (3) os aprendizes, em (AB), são crianças, ainda em processo de aquisição de (LM); os (SS) também são crianças (6/7 anos), ainda em processo de (LM).

Mas, a situação de aprendizagem dos (SS) também apresenta características distintas em relação à aquisição de (L2), aprendizagem de (LE) e aquisição bilíngüe, pelos seguintes motivos: (1) a situação de aprendizagem dos aprendizes de (L2) é de imersão total, na língua e na cultura; a dos (SS) é de semi-imersão, já que usam a nova língua primordialmente em ambiente escolar; (2) em (LE), a situação de aprendizagem se caracteriza como "não-imersão", ou seja, os aprendizes aprendem, via de regra, sobre o sistema da língua; são poucas as interações significativas, em sala de aula, devido ao grande número de alunos na sala e ao número reduzido de horas-aula; em (AAB), os sujeitos são expostos à nova língua durante todo o período escolar, pois estudam em escola bilíngüe; além disso, como mostram os dados, os (SS) usam a língua-alvo para se comunicarem com os colegas e com a professora; e (3) apesar de os (FB) e os (SS) serem crianças, o seu desenvolvimento cognitivo destes últimos é superior ao dos primeiros; o que diferencia os dois grupos de sujeitos é a idade; enquanto os (FB) adquirem duas línguas simultaneamente, os (SS), o fazem consecutivamente.

Essas especificidades influenciam diretamente a aquisição/ aprendizagem da língua-alvo em função do "input" recebido (primordialmente de falantes de inglês como L2, como é o caso da professora), que influencia diretamente a produção dos (SS). Disso, resultam a forte interferência da (LM) na língua-alvo, a mistura de línguas e a alternância de códigos, conforme mostramos acima.

Para finalizar, ao retomarmos os objetivos desta pesquisa, constata-se que (1) a situação de aprendizagem dos (SS) é de semi-imersão (devido aos fatores apontados acima); (2) a interação entre os (SS) possui características do discurso de sala de aula (correção, ênfase na forma) e da comunicação natural (foco na mensagem, principalmente por parte das crianças); e (3) o uso alternado da (LM) e da (L2) resulta em uso de estratégias conversacionais, presentes, em geral, na fala de falantes bilíngües, que possuem uma competência maior em uma das línguas, a (LM).

BIBLIOGRAFIA

- Allwright, R. L. (1984) "The Importance of Interaction in Classroom Language Learning", **Applied Linguistics**, 5 (No. 2), 156-171.
- Baker, C. 1996. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. England: Multilingual Matters.
- Beardsmore, Hugo Baetens (1982) **Bilingualism: Basic Principles**. Great Britain: J. W. Arrowsmith.
- Bédard, N.(1998). **Como Interpretar os Desenhos das Crianças**. São Paulo: Isis.
- Brown, D. (1994). **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy". In J.C.Richards and J.R.Schmidt, **Language and Communication**. (2-27). London: Longman.
- Canale, M. and M. Swain (1980) "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing," **Applied Linguistics** 1. (no. 2), 2-43
- Cazden, Courtney (1988) **Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clyne, M. (1987) 'Constraints on code-switching - How universal are they?'. **Linguistics** 25, pp. 739-764.
- Crystal, David (1986) **Listen to your Child**. England: Penguin Books.
- Cummins Jim and Merrill Swain (1986) **Bilingualism in Education**. London: Longman.
- Damen, L. (1987) **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom**. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Ellis, Rod (1996) **The Study of Second Language Acquisition**. Oxford: OUP.
- Ervin-Tripp, S. M., (1973). **Language acquisition and communicative choice**. Stanford: Stanford University Press. (92-129)
- Fantini, A E. (1985) **Language Acquisition of a Bilingual Child**. Clevedon: Multilingual Matters.

- Fishman, J.A. (1978). Positive bilingualism: Some overlooked rationales and forefathers. In J.E. Alatis (Ed.), **Georgetown University Roundtable on Languages and Linguistics**, Washington, DC: Georgetown University Press.
- Fishman, J. A (ed.) (1972) **Readings in the Sociology of Language**. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers. (555-584)
- Genesse, Fred (1987) **Learning through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education**. New York: Newbury House.
- Grosjean, F. (1982) **Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Gumperz, J.J. (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, Edward T. (1990) **Beyond Culture**. Garden City: Anchor Books.
- Hamers, Josiane F. and Michel H. A. Blanc (1989) **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harding, Edith and Philip Riley (1997) **The Bilingual Family: A Handbook for Parents**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Henriques, Eunice R. (2003) "Aquisição/aprendizagem de línguas", **Aquisição, aprendizagem, ensino de línguas**. BH, MG: PUC Minas Virtual, pp. 9- 27.
- _____ (2003) "A Comprehensive Analysis of FL and L2 Learners' Interlanguage: Early Stages", **Aquisição, aprendizagem, ensino de línguas**. BH, MG: PUC Minas Virtual, pp. 59-90.
- Hornberger, N. F. (1996) **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University.
- Imedadze, N. (1967). 'On the Psychological Nature of Child Speech Formulation Under Conditions of Exposure to Two Languages'. *Int. J. of Psy*, 2, 129-132
- Kessler, C. (1988) "Language Acquisition in Bilingual Children." In N. Miller. **Bilingualism and Language Disability**. London: Chapman and Hall.
- Macnamara, J. (1967) "The Bilingual's Linguistic Performance." **Journal of Social Issue**, 23. (58-77)

- Mackey, W. (1972) *The Description of Bilingualism*. In J.A Fishman **Readings in the Sociology of Language**. The Netherlands: Mouton & Co. N. V. Publishers.
- McLaughlin, Barry (1987) **Theories of Second Language Learning**. Great Britain: Edward Arnold.
- Meisel, J. (1987). "Early Differentiation of Language in Bilingual Children." **Germanisches Seminar**. Deutch Fremdsprache. Universitat Hamburg.
- Miller, N. (org.) (1988) **Bilingualism and Language Disability**. London: Chapman and Hall L
- Pires, Gilcélia Santana (1999) "Aquisição da morfologia verbal do português por um falante do finlandês: o papel do *Code-Switching*". Tese de mestrado. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Richards, J.C. and Schmidt, J.R. (1983). **Language and Communication**. London: Longman.
- Romaine, S. (1995). **Bilingualism**. Oxford: Blackwell.
- Salas-Muñoz, Ximena C. (1990) "Segunda-feira não é lunes: code switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a espanhol e português." Tese de Mestrado. Campinas, S.P.: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Skutnabb-Kangas (1981) **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. England: Multilingual Matters.
- Suzuky, M.E. (1990). "O japonês em situação de pseudo-imersão". Tese de Mestrado. Campinas, S.P.: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
- Taeschner, T. (1983) **The Sun is Feminine: A Study on Language acquisition in Bilingual Children**. Berlin; New York: Springer-Verlag.
- Volterra, V. and T. Taeschner (1978) "The Acquisition and Development of Language by Bilingual Children", **Journal of Child Language**, vol. 5 (243-264).
- Weinreich, Uriel. (1970) **Languages in Contact**. Paris: Mouton, 1970.

ANEXOS

- 1) Desenho de Pedro (pág. 89)
- 2) Desenho de João (pág. 91)
- 3) Desenho de Lucas (pág. 93)
- 4) Desenho de Ana (pág. 95)







