



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROCESSOS DIALÓGICOS NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**

**RAQUEL CARVALHO MOTA E SILVA**

**Brasília-DF, julho de 2011**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROCESSOS DIALÓGICOS NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**

**RAQUEL CARVALHO MOTA E SILVA**

**Brasília-DF, julho de 2011**

**RAQUEL CARVALHO MOTA E SILVA**

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROCESSOS DIALÓGICOS NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

**Comissão Examinadora:**

**Professora Doutora Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Professora Doutora Silviane Bonaccorsi Barbato**

Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília

**Professora Doutora Teresa Cristina Siqueira Cerqueira**

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

**Brasília, julho de 2011.**

**RAQUEL CARVALHO MOTA E SILVA**

**AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE: PROCESSOS DIALÓGICOS NO  
TRABALHO PEDAGÓGICO**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Cristina Massot Madeira Coelho.

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cristina Massot Madeira Coelho (Orientadora)**

Universidade de Brasília

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Silviane Bonaccorsi Barbato**

Universidade de Brasília

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Teresa Cristina Siqueira Cerqueira**

Universidade de Brasília

**Brasília, julho de 2011.**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a execução dele, em especial a minha família por todo o apoio que sempre me deram.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me iluminar e me guiar sempre durante toda a minha vida, dando-me forças principalmente neste momento para que eu pudesse continuar e alcançar mais essa conquista.

Ao meu pai, minha mãe e minhas irmãs por todo amor e apoio que sempre me deram, por estarem sempre ao meu lado e acreditarem em mim.

À professora Cristina por todos os ensinamentos, orientação, incentivo, carinho e apoio durante a realização deste trabalho.

À Lara, Priscila e Marina por toda amizade e companheirismo nessa jornada de formação universitária.

A todos os meus amigos que me apoiaram e me incentivaram nessa profissão que escolhi.

Às professoras, colegas de profissão, com quem trabalhei durante minha formação e que tanto me ensinaram da prática de sala de aula.

E aos professores da Faculdade de Educação por todos os ensinamentos que ajudaram em minha formação.

## SUMÁRIO

<b>DEDICATÓRIA</b> .....	v
<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	vi
<b>SUMÁRIO</b> .....	vii
<b>RESUMO</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE 1 - MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	3
<b>PARTE 2 - MONOGRAFIA</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I- Referencial teórico</b> .....	10
1.1 Aquisição da linguagem.....	10
1.2 Aquisição de segunda língua.....	25
1.3 Bilinguismo e educação bilíngue.....	36
1.3.1 Bilinguismo.....	36
1.3.2 Educação bilíngue.....	41
<b>CAPÍTULO II - Metodologia</b> .....	45
2.1 Metodologia utilizada.....	45
2.2 Caracterização da escola.....	47
2.3 Caracterização da turma.....	48
2.4 Descrição da rotina geral da sala de aula.....	49
<b>CAPÍTULO III – Análise e Discussão dos resultados</b> .....	51
<b>CAPÍTULO IV – Considerações Finais</b> .....	69
<b>PARTE 3 - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b> .....	71
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	72
<b>APÊNDICES</b> .....	75

SILVA, Raquel Carvalho Mota e. **Aquisição de segunda língua em contexto de educação bilíngue: processos dialógicos no trabalho pedagógico**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2011.

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo identificar de que forma a interação social e os processos dialógicos nela presentes podem auxiliar no processo de aquisição de uma segunda língua, em um contexto de educação bilíngue. Para isso, exploram-se no referencial teórico algumas teorias a respeito da aquisição da língua materna e da segunda língua, com ênfase na perspectiva histórico-cultural, além de questões referentes aos processos dialógicos presentes na interação da criança com seu interlocutor. Em seguida, traz-se uma discussão a respeito do bilinguismo e da educação bilíngue, aqui concebida como aquela em que pelo menos duas línguas são utilizadas nos momentos de instrução, sendo a segunda língua utilizada como meio de ensino de conteúdos diversos e não como uma matéria específica. A pesquisa foi realizada por meio de observações feitas em uma sala de aula de uma escola bilíngue, com crianças na faixa dos cinco anos de idade. Foram observadas as interações dessas crianças com as professoras, analisando as trocas comunicativas ocorridas entre elas na língua-alvo, além do uso de estratégias por parte das professoras para proporcionar a participação das crianças no diálogo. Concluiu-se pela análise das observações que a aquisição de uma segunda língua torna-se muito mais fácil de ocorrer quando, dentro um ambiente instigante de imersão na língua-alvo, as trocas comunicativas são significativas para a criança e o interlocutor sabe estimular a participação dela no diálogo.

**Palavras-chave:** aquisição da língua, processos dialógicos, educação bilíngue.

SILVA, Raquel Carvalho Mota e. **Aquisição de segunda língua em contexto de educação bilíngue: processos dialógicos no trabalho pedagógico**. Brasília – DF, Universidade de Brasília/Faculdade de Educação. Trabalho Final de Curso (TFC), 2011.

## **ABSTRACT**

The objective of the present work was to identify how dialogic processes during social communication may help in the process of a second language acquisition in a bilingual education context. In order to achieve our aim, we reviewed theories on first and second language acquisitions, emphasizing the historic-cultural perspective, and also some issues on child-interlocutor dialogical processes. Bilingual education is exposed as a kind of education in which at least two languages are used during learning activities and a second language is used as a way of teaching different contents and not only as a specific subject. Data were collected in a bilingual school, through observations of a five year-olds classroom. The children-teacher interactions were closely observed and communicative exchanges in the target language, as well as the teacher's strategies to initiate and to keep children participating in the dialogue were analyzed. We can conclude that the second language acquisition is easier to occur when the communicative exchanges are meaningful to the children and the interlocutor knows how to motivate children's participation in the dialogue, all of this occurring in a stimulant environment of immersion context.

**Key words:** Language acquisition, dialogic processes, bilingual education



## APRESENTAÇÃO

Os pais atualmente têm se preocupado cada vez mais e mais cedo com o futuro profissional de seus filhos. Como o conhecimento de duas ou mais línguas tem se tornado algo muito valorizado no mundo do trabalho, tem crescido o interesse dos pais para que seus filhos aprendam precocemente uma segunda língua. Conscientes desse fato, as escolas têm procurado investir nessa área. Assim, surgem no Brasil cada vez mais escolas voltadas para o ensino de línguas desde a mais tenra idade, tanto as próprias escolas regulares, como cursos especializados e também escolas com uma visão de educação bilíngue, como é o caso do contexto de pesquisa deste presente trabalho.

Devido tamanho crescimento da oferta de cursos de línguas estrangeiras, sobretudo o inglês, e de escolas bilíngues para crianças, além do crescimento também do interesse de pais por esse tipo de ensino, torna-se necessário investigarmos melhor sobre essa temática, até mesmo porque ainda são poucos os trabalhos no Brasil que enfocam a educação bilíngue infantil.

Dessa forma, o presente trabalho tem por objetivo geral identificar, com base na perspectiva histórico-cultural, como a interação social entre pares e os processos dialógicos nela presentes podem auxiliar no processo de aquisição de uma segunda língua, em um contexto educacional de imersão na língua-alvo, ou seja, em um ambiente de educação bilíngue. Para aprofundar essa temática serão explorados os seguintes objetivos específicos:

- verificar o uso de estratégias por parte das professoras para proporcionar e manter as crianças no diálogo;
- averiguar as habilidades que as crianças observadas possuem na segunda língua e investigar possíveis progressos;
- discutir a possibilidade de uma educação bilíngue para crianças no contexto brasileiro.

Para isso, será investigada uma turma de crianças de uma escola bilíngue da cidade de Brasília (DF), observando suas interações com as demais crianças, professores e funcionários, analisando as trocas comunicativas e como elas podem contribuir para a aquisição da segunda língua. Para isso, serão consideradas principalmente as categorias dialógicas propostas por Lemos (1982) para a aquisição da língua materna, verificando se elas também se aplicam na aquisição da segunda língua. Além disso, também será observada a presença ou não de *inputs* facilitadores do processo de aquisição da língua, propostos nos trabalhos de Ellis (1985) e nas pesquisas de Borges e Salomão (2003).

A escolha da escola investigada se deu pelo fato de apresentar uma proposta interessante de educação bilíngue, em que há um processo de imersão na língua inglesa, no qual as crianças vivenciam a língua em quase todos os momentos da rotina escolar. Além disso, a presente autora deste trabalho é professora assistente da turma observada, o que auxilia para a pesquisa, pelo fato dela estar acompanhando as crianças de perto, diariamente desde o início do ano.

O presente trabalho se divide em três partes:

A primeira trata-se de um memorial educativo no qual é apresentada uma parte da trajetória educacional da autora, abordando aspectos não só acadêmicos, como também afetivos, que a influenciaram na realização deste presente trabalho.

A segunda parte corresponde à monografia em si e está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz o referencial teórico que serviu de base para a pesquisa, que por sua vez está dividido em três momentos: o primeiro traz um panorama de algumas correntes teóricas sobre a aquisição da linguagem, com uma ênfase maior na perspectiva histórico-cultural, incluindo uma discussão a respeito dos processos dialógicos; o segundo traz um panorama semelhante ao primeiro, mas focalizando agora a aquisição da segunda língua, apresentando também uma discussão a respeito dessa aquisição em ambientes naturais e em ambientes instrucionais; o terceiro e último aborda uma discussão acerca do conceito de bilinguismo e algumas de suas características e também algumas colocações a respeito da educação bilíngue. O segundo capítulo apresenta a metodologia utilizada para a pesquisa. O terceiro capítulo traz a análise e discussão dos dados coletados, com base no referencial teórico apresentado. E no quarto capítulo serão feitas as considerações finais abordando alguns pontos conclusivos aos quais a pesquisa chegou.

A terceira parte do trabalho é constituída pelas perspectivas profissionais da autora, uma reflexão acerca de suas intenções profissionais e educacionais futuras.

## PARTE 1

### MEMORIAL EDUCATIVO

Sou Raquel Carvalho Mota e Silva, brasiliense, sempre morei nessa linda cidade. Nasci em pleno feriado nacional, 15 de novembro de 1988. Sou filha de pais maranhenses, José Nazareno e Ana Isabel. Tenho duas irmãs mais velhas, Laura, estudante de Letras Português pela Universidade de Brasília, e Maria, graduada em Medicina Veterinária por esta mesma Universidade. É impossível falar de mim sem fazer uma referência à minha família, minha base, afinal, devo muito de minha educação e formação a essas quatro pessoas. Elas representam muito do que sou hoje.

Aos quatro anos de idade minha mãe decidiu matricular-me na mesma escola em que minhas irmãs já estudavam. Cursei o Jardim I e Jardim II no colégio Stella Maris, localizado em Taguatinga (DF), cidade onde morava. A escola era relativamente perto da minha casa, mas sempre íamos e voltávamos de carro com nossa mãe. Estudava no período da manhã e duas vezes por semana fazia natação no período vespertino. A escola era bastante ampla, mas a parte da educação infantil ficava separada das demais instalações da escola e, por isso, eu não explorava todo aquele ambiente que a escola oferecia.

Em dezembro de 1994, aos seis anos de idade, eu e minha família nos mudamos para um apartamento localizado na Asa Norte – onde moro até hoje – e, conseqüentemente, eu e minhas irmãs tivemos que mudar de escola. Fomos para o colégio Sagrada Família. Lá cursei o Jardim III (alfabetização), a 1ª e 2ª séries. Era uma escola católica e uma das melhores em que estudei.

Tenho ótimas lembranças dessa época. Poucas, mas boas. Minha professora da alfabetização era maravilhosa. Seu nome era Suely. Impossível esquecer aquela que me introduziu ao mundo da leitura, que me abriu as portas para um mundo totalmente novo e fascinante. Foi uma grande emoção para mim quando aprendi a ler, queria ler tudo que via pela frente. Quando eu saía de carro com meus pais, empolgava-me para ler todas as placas e *outdoors* que via na rua. Talvez tamanha emoção que senti seja um dos motivos de ter feito o curso de pedagogia, para que eu possa fazer outras crianças sentirem o que senti e, conseqüentemente, também me sentirei realizada.

Desde muito pequena eu sempre fui uma excelente aluna, sempre estive entre os melhores da classe. Na primeira série, inclusive, houve uma solenidade de entrega de algumas

menções honrosas para os três melhores alunos de todas as turmas do ensino fundamental da escola. Eram elas: destaque de bom comportamento, destaque de aprendizagem e conteúdo e aluno que mais frequentava e pegava emprestados os livros da biblioteca. Eu ganhei as três em primeiro lugar, o que me deixou muito feliz e meus pais muito orgulhosos.

Quando estava na segunda série, minha professora precisou se mudar para o Rio de Janeiro e outra veio para substituí-la. Fiquei muito triste ao saber de sua saída e foi difícil aceitar a nova professora, uma das freiras da escola. Confesso que nunca gostei muito dessa nova professora e falava para minha mãe que não gostava de ter aulas com uma freira. O desgosto pela “aula com a freira” talvez nem seja pelo fato de ela ser freira como eu afirmava, mas mais provavelmente por ela não ser a minha “Tia Eliza”, a quem tinha me apegado tanto.

Devido a questões financeiras, no ano seguinte meus pais precisaram me colocar em uma escola pública. No ano anterior minhas irmãs já haviam saído da escola particular, mas eu continuei, pois minha mãe não conseguiu vaga para mim em alguma escola que lhe agradasse. Entretanto, quando estava indo para a terceira série, minha mãe acabou conseguindo uma vaga em uma escola pública bem reconhecida na época: a Escola Classe 106 Norte. Foi a primeira vez que estudei no período vespertino, com o qual demorei um pouco a me adaptar.

Essa escola era realmente muito boa, com várias propostas de eventos culturais, como apresentações temáticas de cada turma ao final de cada mês, passeios para os mais diferentes lugares, projetos como Turista Aprendiz, em que as duas escolas faziam uma espécie de intercâmbio com troca de cartas entre os alunos e depois uma visita a outra escola. Fizemos essa atividade com uma escola do Gama. Lembro-me de muitos detalhes e acontecimentos dessa minha passagem pela E.C. 106 Norte. Uma escola onde aprendi muito e me ajudou em meu crescimento e formação. Essa escola atendia apenas até a quarta série, e por isso fiquei lá apenas dois anos.

Na quinta série, portanto, houve a necessidade de mudar de escola novamente, a quarta escola em que estudei. Fui para a Escola Classe 306 Norte, onde voltei a estudar no período matutino. No começo estava com um pouco de medo da temível quinta série, afinal, agora seriam vários professores e mais matérias. Apesar de tanto receio, porém, acabei me adaptando rapidamente. Continuei, como sempre, sendo uma excelente aluna, geralmente a que mais se destacava em sala de aula. Devido a isso, meus colegas geralmente pediam minha ajuda na realização de algum exercício e eu adorava explicar para eles, especialmente quando era matemática. Já existia aqui em mim um desejo de ensinar.

Eu gostava muito de quase todas as matérias, especialmente Matemática. Geografia, História e Ciências também me fascinavam. Português era uma das matérias que não me agradava muito, mas isso não influenciava minhas notas, que continuaram sempre muito boas. Eu gostava muito de ler, mas as aulas de português eram tão centradas na gramática tradicional que acabou criando em mim um desgosto pela disciplina.

Na quinta série, fazíamos as aulas de Educação Física e Educação Artística no horário contrário da aula, duas vezes por semana, na Escola Parque 304/305 Norte. Lá tínhamos a opção de escolhermos a cada semestre as disciplinas que faríamos. No primeiro semestre, fiz basquete e papel machê e no segundo vôlei e percussão. Na sexta série, porém, os pais em reunião com a direção da escola decidiram retirar a parceria da escola com a Escola Parque e essas aulas passaram a ser ministradas na própria escola. Eu particularmente achei melhor, pois não precisava mais ter que ir duas vezes por semana fazer essas aulas, já que elas passaram a ocorrer no próprio horário de aula. O lado ruim é que não tínhamos mais a opção de escolha do que queríamos fazer como disciplina.

A Escola Classe 306 Norte atendia apenas até a sexta série. Assim, novamente tive que mudar de escola. Fui para o Centro Educacional GISNO, onde terminei meu ensino fundamental e médio. Minha mãe ficou um pouco temerosa com essa mudança, pois estava saindo de um colégio pequeno para um bem maior. Mas esse colégio era bem ao lado da minha casa e minha irmã mais velha já havia estudado lá, e aos poucos ela foi aceitando melhor a ideia.

Minha sétima e oitava série foram tranquilas, tive professores ótimos e professores não tão bons assim. Continuei com minhas notas boas (nunca abaixo de oito). Um grande problema que enfrentava, não só nessa série, mas nos anos anteriores também, era a minha grande timidez que atrapalhava minhas relações sociais. Porém, com o tempo fui superando isso e passei a relacionar-me melhor com as pessoas.

Na sétima série comecei a estudar Inglês no Centro Interescolar de Línguas de Brasília. A princípio não tinha muito interesse em estudar essa língua, fiz porque minha mãe me matriculou por achar importante e minhas irmãs também estudavam inglês nessa escola. Porém com o tempo fui me apaixonando pela língua e hoje sinto prazer em estudá-la e falá-la. Além disso, vejo o quanto ela foi importante para mim, na medida em que trabalho atualmente em uma escola bilíngüe, onde o inglês foi essencial para tal ocorrido. E também foi este fato que acabou me motivando na realização deste presente trabalho. Ganhei gosto por estudar não só o inglês, mas também outras línguas. Após formar-me no curso de inglês, em

2007, comecei a estudar espanhol nessa mesma escola e pretendo fazer posteriormente outras línguas também.

Voltando ao Centro Educacional GISNO, tenho boas e más recordações dessa escola. As melhores recordações são das amizades que lá criei. O terceiro ano foi o mais especial nesse quesito. Foi um ano maravilhoso, onde vivenciei muitas coisas novas, momentos de muita alegria ao lado de amigos, alguns dos quais carrego até hoje. Nessa escola, conheci minhas grandes melhores amigas que levarei comigo para o resto da vida. E nossa amizade se fortaleceu muito neste último ano e vem crescendo cada vez mais.

Tive sorte de encontrar nessa escola excelentes professores, com alguns dos quais ainda mantenho certo contato. Porém, também tive a infelicidade de ter vários professores ruins, que pouco ou nada explicavam da matéria. Além também de ter deparado com alguns professores autoritários, com a crença de serem os detentores da verdade absoluta.

No ensino médio sinto que passei despercebida pelas matérias de Química e Biologia. Matérias que acho interessante, mas infelizmente meus professores não ajudaram em meu processo de aprendizado dessas disciplinas. Formei-me e infelizmente pouquíssimo me recordo do que vi nessas disciplinas.

Tive muita sorte, porém, com meus professores de Física e a de Inglês, um de História e de Geografia excelentes também. Tive alguns professores de Matemática e Português bons, outros nem tanto. Mas uma professora que nunca vou me esquecer foi a de Artes Plásticas do segundo e terceiro ano. Uma matéria que não me agradava muito na época, mas que essa professora fez com que eu passasse a me interessar cada vez mais. Ela sabia como motivar-me e entreter-me na aula. Guardo até hoje muito dos seus ensinamentos, não só da disciplina em si, mas de vida também. Fascinava-me sua capacidade de tornar uma aula tão interessante e rica.

Continuei sendo a boa aluna que sempre fui com exceção das aulas de educação física que não me agradavam. Inclusive a única nota abaixo de oito que tirei em toda minha vida escolar foi justamente nessa disciplina. Por ser uma boa aluna, cada vez mais os colegas vinham até mim para tirar dúvidas de exercícios ou até mesmo para realizar a famosa “cola”, copiando meu exercício. Raramente eu permitia isso, às vezes só para alguns amigos mais próximos. Mas adorava explicar algum exercício para eles, especialmente na área de exatas.

Muitos colegas meus falavam que devido a essa minha facilidade para explicar as matérias, eu deveria ser professora e aquilo ficava martelando em minha cabeça. Achava uma profissão bem interessante, mas confesso que tinha certo preconceito em relação a ela. Ouvia

tanto as pessoas falarem mal, por ser uma profissão mal remunerada, cansativa e com pouco *status* social, e assim questionava-me se esta era a melhor opção para mim.

Essas ideias foram perpassando em minha cabeça até chegar o terceiro ano, no qual onde deveria finalmente escolher o curso na prova do PAS. E aquela ideia de fazer pedagogia continuava em minha cabeça. Desde criança quando me perguntavam o que queria ser quando crescesse, a resposta estava na ponta da língua: professora. Resposta muito comum entre as meninas na época. Além disso, adorava brincar de escolinha, dando aula para meus ursinhos de pelúcia ou para as “paredes”, utilizando um quadro-negro de brinquedo que tinha, ou improvisando com papel colado na parede. Fiz isso até grande, por volta dos últimos anos do ensino fundamental. Sentia prazer também em explicar os conteúdos para meus colegas sempre que eles precisavam de ajuda.

Somado a esses fatores, havia o fato de eu adorar crianças e querer trabalhar em algo relacionado a isso. Percebe-se, portanto, a presença em mim desde muito cedo da vontade de fazer pedagogia. Porém, para eu admitir isso demorou um pouco, pelo próprio preconceito das outras pessoas e meu também. No meu segundo ano, comecei a conversar com uma grande amiga minha, que cursava pedagogia na época, para compreender um pouco mais sobre o curso e aos poucos fui aceitando e percebendo que era isso mesmo que eu queria fazer.

Decidi finalmente e coloquei a opção para pedagogia tanto para o PAS quanto para o vestibular. Minha família me apoiou em minha decisão, pois acreditavam que eu sabia o que era melhor para mim e o que me faria feliz. Uma semana antes da prova do vestibular, fiquei sabendo que havia passado na prova do PAS. Foi uma felicidade imensa, e como já estava junto de meus amigos ao saber da notícia, já comemorei com eles ali mesmo. E nem realizei a prova do vestibular.

Entrar na UnB era um sonho, afinal uma universidade de grande renome. Sentia-me tão feliz e orgulhosa por estar lá dentro. Queria experimentar todas as possibilidades que a Universidade oferecia. Sentia como se aquele lugar fosse mágico e eu muito importante por poder estar lá dentro. Aos poucos, com a rotina, tamanho encantamento foi se dissipando.

No primeiro semestre fiquei um pouco temerosa, pois era tudo muito diferente do que já havia vivenciado. Era uma nova rotina e ritmo muito diversos os quais eu estava acostumada e demorei um pouco para adaptar-me ao grande número de leituras, seminários e trabalhos tão diferentes daqueles propostos pelo meu ensino médio. Hoje, olhando para trás, vejo que tinha tanta preocupação por tão pouco, pois agora vejo que esse primeiro semestre foi o mais tranquilo de todos.

No segundo semestre resolvi fazer a matéria que tinha mais expectativa de cursar: educação infantil. Apesar de ela ser optativa apenas do quinto semestre, resolvi adiantá-la, pois esse sempre foi o meu interesse. Encantei-me com a disciplina e inclusive tive a oportunidade de fazer um trabalho de campo para a produção de uma monografia sobre um tema a nossa escolha. Ao adentrar em uma sala de educação infantil de verdade, ler textos a respeito e ouvir a professora falar de maneira apaixonante sobre essa temática, não tive mais dúvidas: era essa área que gostaria de seguir. E foi o que fiz ao longo de todo o curso. Por isso, fui cursando todos os meus projetos III e IV com essa temática de fundo, além de, nas demais disciplinas, realizar trabalhos voltados para essa área, sempre que possível.

Dentre as matérias obrigatórias, muitas me agradaram e com as quais aprendi muito, especialmente as do MTC - Departamento de Métodos e Técnicas - pois são mais ligadas à atuação direta em sala de aula, o interesse de minha formação. Matérias como Educação Matemática, Ensino de História, Identidade e Cidadania, Ensino da Língua Materna entre outras, foram de extrema importância para minha formação e atuação em sala de aula. Outras matérias obrigatórias, porém, cursei pelo que o próprio nome diz, por serem “obrigatórias”, mas não eram minha fonte de interesse. Porém, apesar de não me agradarem, sempre procurei tirar bons proveitos de todas as disciplinas.

Quanto às optativas, soube aproveitá-las bem para acatar meus interesses e ajudar mais ainda em minha formação. Fiz algumas disciplinas de outros departamentos como de Letras, Psicologia, Música e Artes Plásticas que foram essenciais para minha formação. Essa flexibilidade proporcionada pela UnB para a realização de disciplinas de outros cursos é excelente por propiciar uma maior troca de saberes entre as mais diferentes áreas do conhecimento.

Em novembro de 2008, quando estava terminando meu quarto semestre, consegui meu primeiro estágio em escola. E o melhor de tudo: uma escola de educação infantil. No final deste ano trabalhei como auxiliar administrativa da escola, mas no ano seguinte, assumi como professora de Inglês, Artes e Informática em todas as cinco turmas da escola no período vespertino. Trabalhei com crianças dos dois aos seis anos de idade. Percebia cada vez mais que era essa profissão que gostaria de seguir.

Conheci excelentes professoras nessa escola, com as quais aprendi muito. Apesar de questionar muito a metodologia da escola, pois se diferencia muito da concepção de educação significativa que tenho construído através dos meus estudos na faculdade de educação. Ao entrar em sala de aula, também percebi uma distância muito grande entre o que aprendia na universidade e o que precisava aplicar com meus alunos. Encontrei algumas dificuldades no

início e senti que a Universidade proporcionava poucas oportunidades de aplicação na prática das teorias por nós aprendidas em sala de aula. Com o tempo, após mais tempo de estudo e de atuação em sala de aula, consegui realizar melhor essa relação entre teoria e prática e hoje sou capaz de aplicar em sala de aula o que aprendi no meu curso de Pedagogia.

No final do ano de 2009, surgiu a oportunidade de estagiar em uma escola bilíngue. Apesar do aperto no coração de deixar a antiga escola em que trabalhava, pois havia criado um vínculo muito grande com algumas professoras, alunos e com a própria diretora, decidi por aceitar essa nova oportunidade. Afinal, eu poderia juntar duas grandes paixões minhas: o trabalho com a educação infantil e o uso da língua inglesa.

Comecei o estágio em janeiro de 2010 cheia de expectativas. Estava apreensiva por ter que lidar com o meu inglês enferrujado de três anos sem uso. Além disso, era tudo muito diferente, a escola bem maior em relação à que havia trabalhado anteriormente e uma metodologia bem diferente com a qual eu estava acostumada. Porém, logo de início senti-me muito acolhida e fui adaptando-me rapidamente ao método da escola e inclusive recuperando o meu inglês.

Assumi o cargo de professora auxiliar de uma turma de cinco anos de idade, uma das minhas faixas etárias preferidas, tanto no ano de 2010, quanto no presente ano. As professoras com quem trabalhei – tanto as de inglês, quanto a de português – são excelentes e me ensinaram muito, tornaram-se muito especiais para mim. Sinto-me bastante acolhida nessa instituição e vejo grandes possibilidades de crescimento dentro dela.

Foi pelo meu trabalho nessa escola que comecei a me interessar por estudar o processo de aquisição da língua pela criança, em especial a aquisição de uma segunda língua. Muitas dúvidas surgiram em mim quando comecei a trabalhar nessa escola e logo veio o desejo de aprender mais sobre a educação bilíngue, tanto como uma forma de sanar essas dúvidas, quanto, conseqüentemente, entender melhor o trabalho realizado por mim e pelas demais professoras. Sinto necessidade de compreender melhor cada detalhe desse processo pelo qual uma criança adquirindo uma segunda língua passa, como forma de melhorar minha própria prática em sala de aula.

Assim, foi a partir dos questionamentos da minha própria prática de sala de aula de uma escola bilíngue que decidi enveredar por esse caminho de estudos e leituras a respeito da aquisição de uma segunda língua na infância e do próprio ensino bilíngue, o que impulsionou essa minha pesquisa monográfica.

## **PARTE 2**

### **MONOGRAFIA**

#### **CAPÍTULO 1**

#### **REFERENCIAL TEÓRICO**

##### **1.1 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM**

Os estudos sobre a linguagem já são realizados há muito tempo. Muitos linguistas já estudaram e continuam estudando sobre o processo de aquisição da língua. Apesar de que, como afirmam Fromkin & Rodman (1993), o processo de aquisição de uma língua está longe de ser totalmente compreendido, pois ainda se conhecem apenas alguns aspectos da constituição neurológica e biológica do ser humano que explicam a capacidade da criança em adquirir linguagem. Sem mencionar os aspectos sociais abordados por algumas correntes teóricas que também não são ainda totalmente compreendidos.

Os estudos sobre a linguagem decorrem de muitas correntes teóricas diferentes acerca da aquisição da linguagem pela criança, cada uma com seus princípios próprios. Com o objetivo de compreendermos essas mudanças de paradigmas, será apresentado de forma breve um panorama de algumas dessas correntes teóricas sobre a aquisição da linguagem e suas principais ideias, até chegarmos ao interacionismo social, que veremos um pouco mais detalhadamente, na medida em que seus princípios melhor se aplicam a uma pesquisa realizada em sala de aula, tal qual a aqui apresentada, por levar em conta princípios da interação entre pares, possíveis de serem observadas num ambiente escolar.

As várias correntes teóricas discutem principalmente se a aquisição da linguagem é decorrente de fatores naturais, inatos ou se provém do ambiente, ao ainda, segundo algumas correntes, se é uma interação entre esses dois fatores.

A corrente de pensamento empirista, da qual o comportamentalismo se originou, não considera, segundo Del Ré (2006), a mente como um componente fundamental na compreensão e explicação do processo de aquisição. O que interessa para essa corrente é o fato de o conhecimento ser derivado da experiência. Além disso, considera a presença de uma capacidade inata no ser humano de formar associações entre estímulos ou entre estímulos e respostas.

A corrente comportamentalista, cujo grande representante teórico é Burrhus Frederic Skinner, acredita ser a aprendizagem de uma língua semelhante ao aprendizado de qualquer outra habilidade ou comportamento humano, como aponta Scarpa (2001). Ou seja, os mesmos mecanismos que controlam o aprendizado dos demais comportamentos humanos, servem igualmente para o aprendizado de línguas. Esses mecanismos nesta abordagem teórica são os chamados estímulo, resposta e reforço. Assim, para a teoria comportamentalista tradicional “a criança é uma ‘tabula rasa’, i.e. ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por estímulo-resposta (E-R), imitação e reforço” (DEL RÉ, 2006, p. 18).

Santos (2006) explica como ocorre esse processo de estímulo-resposta-reforço e dá um exemplo concreto de como isso pode se manifestar no aprendizado de uma língua. Para o comportamentalismo, a existência de um estímulo externo provoca uma resposta externa do indivíduo. Essa resposta pode ser reforçada positivamente, levando o comportamento a se manter; reforçada negativamente, eliminando o comportamento; ou não ter nenhum reforço, o que acaba levando também a um desaparecimento do comportamento. O exemplo dado por Santos (2006) desse processo na aquisição da língua é quando uma criança vê uma mamadeira (estímulo) e diz “papá” (resposta). Se ela conseguir a mamadeira (reforço positivo) aprenderá que quando quiser comida deve dizer “papá”. Se por outro lado ninguém lhe entregar a mamadeira (reforço negativo) aprenderá que precisará usar outra tática, ou outra palavra para conseguir comida.

Muitas críticas surgiram às propostas comportamentalistas e Santos (2006) explicita algumas delas. Segundo a autora, um problema para essa corrente teórica é como explicar o fato de sermos capazes de produzir e compreender sentenças nunca ouvidas anteriormente, já que a língua, segundo o comportamentalismo, seria aprendida por um processo de imitação e reforço.

Outros dois questionamentos colocados para as teorias comportamentalistas são a rapidez do processo e a questão da competência. No primeiro caso, questiona-se como essa teoria é capaz de explicar a rapidez do processo de aquisição da linguagem, na medida em que uma criança de quatro anos já domina a maior parte das regras da língua e já é competente nesta. Entretanto, um aprendizado por imitação, como sugerido pelo comportamentalismo, exigiria um tempo muito maior de exposição à língua para conseguir tamanho repertório linguístico. Já no segundo caso questiona-se como a teoria comportamentalista é capaz de responder a questão da competência que a criança desenvolve na língua. Se a aquisição da língua ocorre por um processo de imitação de frases que as crianças ouvirem do ambiente ao seu redor, como explicar o fato de elas serem capazes de produzir enunciados nunca ouvidos

antes por elas? É o fato, por exemplo, de quando as crianças dizem *fazi*, *cabeu*, ao invés de *fazer*, *coube*. Os adultos não fazem esses tipos de construções, mas as crianças, na tentativa de compreender as regras da língua, realizam analogias e tentativas de uso dela para internalizá-la posteriormente. Porém, apesar de diferente da forma utilizada pelo adulto, compreendermos perfeitamente o que a criança quer dizer (SANTOS, 2006).

Num período de grandes críticas ao comportamentalismo, cujo foco é no ambiente, surgem novas correntes teóricas buscando explicar o processo de aquisição da linguagem por uma nova proposta, utilizando-se de novos princípios, bem divergentes da corrente empirista, base do. O foco agora não é mais no ambiente, mas sim no que é inato, natural. Essas novas teorias, conforme aponta Del Ré (2006), admitem a existência da mente e atribuem a ela a responsabilidade pela aquisição.

Uma dessas teorias que surgem para contrapor-se ao comportamentalismo é o gerativismo, ou inatismo. Difere-se do comportamentalismo na medida em que não considera o processo de aquisição da linguagem como algo decorrente apenas do ambiente externo, mas sim advindo também de uma capacidade inata de aprendizado das línguas. O fato de quase todas as crianças, com exceção apenas daquelas que possuem algum déficit neurológico, possuírem capacidade de adquirir linguagem, levou muitos linguistas a acreditarem que a habilidade de aprender uma língua é devida, pelo menos em parte, à existência de uma programação genética específica da raça humana, como explicam Harding-Esch e Riley (2003). Essa hipótese é sustentada pelo fato das crianças apresentarem características no seu desenvolvimento linguístico muito parecidas: “elas passam por um número de estágios em idades previsíveis e a ordem com que elas adquirem as várias estruturas e funções da língua também é bastante regular”<sup>1</sup> (HARDING-ESCH & RILEY, 2003, p. 18).

Para o inatismo, a aprendizagem da linguagem é independente da cognição e de outras formas de aprendizado. São várias as propostas inatistas que buscam explicar esse componente inato e independente da cognição. Noam Chomsky, grande representante dessa corrente teórica, traz duas propostas básicas. Em uma delas, formulada em 1965, apresentada por Santos (2006), Chomsky propunha a existência de um dispositivo de aquisição da linguagem (em inglês LAD - *Language Acquisition Device*) inato ao indivíduo, mas ativado a partir de sentenças ouvidas de seu meio (*input*), gerando como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta. O LAD é formado por um conjunto de regras e a partir do contato com as sentenças de uma determinada língua, a criança seleciona as regras que

---

<sup>1</sup> Tradução livre da autora

funcionam nesta língua em particular e desativa as demais. Essas regras estão presentes na Gramática Universal (GU), inata a toda criança e que compreende as regras de todas as línguas

Já a proposta de Chomsky formulada em 1981, conhecida como Teoria de Princípios e Parâmetros, modifica um pouco o conceito da Gramática Universal. Nessa nova concepção, a GU é formada por princípios, ou seja, “leis” invariantes que se aplicam a todas as línguas e por parâmetros, “leis” cujos valores variam entre as línguas. Dessa forma é possível explicarmos as diferenças entre as línguas e também as mudanças presentes em uma mesma língua. A criança deve escolher, a partir do *input*, o valor que cada parâmetro deve tomar (SANTOS, 2006).

Portanto, para o inatismo, segundo Scarpa (2001), o LAD é visto como algo inerente apenas a essa faculdade humana, não tendo relação com os demais sistemas cognitivos humanos como a memória ou a percepção, por exemplo. A aquisição da linguagem, nessa abordagem, não dependeria destes outros mecanismos cognitivos e muito menos da interação social. Porém, teorias surgidas posteriormente vêm contrapor-se a essa concepção inatista. Elas acreditam na existência sim de uma relação entre aprendizado da linguagem e as demais formas de aprendizado humanas, como já vimos anteriormente. É importante ressaltar, porém, que o inatismo, apesar de não considerar a importância da interação social, não nega totalmente a influência do ambiente. O inatismo defende que o indivíduo precisa do *input* advindo do ambiente para poder ativar seus mecanismos internos de aquisição da linguagem. Porém, é apenas essa influência que ele exerce; a interação social não é considerada, para os inatistas, como algo relevante neste processo.

Essas novas teorias, porém, chamadas por alguns de construtivistas pelo fato de partirem do pressuposto de que a criança constrói a linguagem, trazem essa nova concepção de aquisição da linguagem, contestando com a autonomia do dispositivo de aquisição da linguagem ou da própria Gramática Universal propostas pelo inatismo, na medida em que se acredita que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança (SCARPA, 2001)

Uma dessas propostas teóricas que se contrapõe ao inatismo Chomskiano, e ao próprio comportamentalismo, é o cognitivismo de Piaget. Essa teoria, segundo Del Ré (2006), assim como a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky que veremos mais adiante, não está interessada na aquisição da linguagem em si, mas na relação entre linguagem e pensamento.

A proposta teórica de Piaget, chamada de cognitivismo

vincula a linguagem à cognição, i.e., a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do desenvolvimento do raciocínio na criança. Piaget [...] propõe que o sujeito constrói estruturas (conhecimento) com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele, no momento da interação. Contudo, de acordo com ele não basta que a criança seja apenas “exposta” à interação social, ela deve também estar “pronta”, no que se refere à maturação. (DEL RÉ, 2006, p. 22)

Vemos, portanto, que para Piaget a aquisição e desenvolvimento da linguagem ocorrem na interação da criança com o ambiente físico ao seu redor. Porém, para que a criança consiga responder aos elementos presentes nesse ambiente, é necessário que ela tenha certas estruturas biológicas desenvolvidas previamente.

Para isso, Piaget propôs quatro estágios de desenvolvimento da criança: sensório-motor (zero a dois anos), fase que precede a linguagem; pré-operatório (dois a sete anos), fase das representações, dos símbolos; operatório-concreto (sete a doze anos), estágio de construção da lógica e operatório-formal (doze anos em diante), fase do raciocínio e da dedução (DEL RÉ, 2006). Ressalta-se, porém, que essas idades propostas por Piaget são apenas uma base, não é algo definitivo. Assim, a criança pode demorar mais ou menos para atingir algum desses estágios sem significar necessariamente algum déficit ou superdotação.

Para Piaget, o aparecimento da linguagem se dá na superação do estágio sensório-motor, quando ocorre o desenvolvimento da função simbólica e da representação. Essas duas funções, somadas a outros três processos, estão estritamente ligadas e colaboram para a superação do egocentrismo radical presente no período sensório-motor, em que o sujeito não vê uma separação entre ele e o objeto, não reconhece suas próprias ações. Esses processos são a noção de permanência do objeto; a descentralização das ações em relação ao corpo próprio, em que o sujeito começa a perceber-se como senhor de seus movimentos e a coordenação gradual das ações. Esses três processos tornam possível a compreensão e uso efetivo do símbolo. Quando isso acontece, a criança, por exemplo, pode utilizar-se de uma caixinha de fósforo para representar um caminhãozinho. Somente quando isso acontece torna-se possível para a criança o desenvolvimento da linguagem, já que para Piaget a linguagem é um sistema simbólico de representações (SCARPA, 2001).

Outro ponto interessante de se destacar na teoria cognitivista, é o que aponta Del Ré (2001). Para Piaget existem duas categorias da linguagem: uma é a egocêntrica, na qual a fala da criança é centralizada em si mesma, sem objetivo de obter uma comunicação. Nesse caso, a criança não leva em consideração a presença de um interlocutor, pois não há uma função social nesta fala. É a típica fala da criança consigo mesma. Já a outra categoria, chamada de socializada, é a fase que a criança começa a interagir com o ambiente, seja por meio de

perguntas, respostas etc. Porém, a autora ressalta que, apesar de Piaget mencionar esse aspecto social no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem infantil, ele não leva em consideração o papel do outro nesse processo, pois segundo Piaget, a maturação (estágios) ocorre de forma individual.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky contrapõe-se a esse pensamento de Piaget, mostrando o papel do outro nesse processo. Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origem social e externa, por meio das trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Essas estruturas construídas socialmente e externamente sofrem um processo de interiorização e de representação mental, geralmente por volta dos dois anos de idade (SCARPA, 2001).

Segundo Vygotsky, todo conhecimento, incluindo a própria linguagem, é construído socialmente pela aprendizagem nas relações com os outros. Dessa forma,

o adulto tem, aqui, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto regulador/mediador de todas as informações que as crianças recebem do meio. Essas informações são sempre intermediadas pelos que as cercam e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual. É desse modo que a criança se desenvolve na interação com o outro e aprende com ele (adulto) aquilo que em breve ela será capaz de fazer sozinha. Contudo, a aquisição de habilidades depende da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), i.e., uma fase de transição entre aquilo que ela é capaz de fazer sozinha e o que ainda não é capaz de realizar por si só, mas pode fazê-lo com o auxílio de alguém mais experiente, como a mãe, o professor, outros adultos, colegas mais velhos etc. (DEL RÉ, 2006, p. 23).

Para Vygotsky, segundo Oliveira (1998), a linguagem possui duas funções básicas: o intercâmbio social e o pensamento generalizante. A primeira refere-se à linguagem como forma de comunicação do indivíduo com seus semelhantes, é a necessidade da comunicação que inicialmente impulsiona o desenvolvimento da linguagem. Já a segunda função, corresponde à linguagem como forma de ordenação do real e é essa função do pensamento generalizante que torna a linguagem um instrumento do pensamento.

A teoria de Vygotsky, portanto, como pudemos analisar, atribui uma importância essencial à interação social no processo de aquisição e desenvolvimento não só da linguagem, mas de todas as demais funções psíquicas superiores. E entender a relação entre pensamento e linguagem é essencial para compreendermos esse processo e inclusive melhor entendermos essa segunda função da linguagem proposta pelo autor.

Sobre essa relação pensamento e linguagem (ou fala), Vygotsky (1993) afirma que a princípio há uma separação entre ambos, ou seja, pensamento e fala possuem raízes genéticas diferentes. Assim, há uma fase pré-verbal do pensamento e uma fase pré-intelectual da fala. A

primeira caracteriza-se por uma inteligência prática, como o uso de instrumentos para a resolução de problemas simples. Nesse caso, há uma “independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala” (p. 36,37). No caso da fase pré-intelectual da fala, são reações vocais, como o balbúcio e o choro, ou as próprias primeiras palavras, que correspondem a estágios de desenvolvimento da fala sem relação alguma com a evolução do pensamento. A linguagem é pré-intelectual no sentido que ela não tem ainda função de signo, ou seja, funciona apenas como meio de expressão de emoções ou uma comunicação difusa com o outro, não indicando significados específicos e compreensíveis de forma precisa por um interlocutor, como aponta Oliveira (1998).

Vygotsky (1993) aponta, porém, que em um dado momento da vida da criança, por volta dos dois anos geralmente, as linhas de evolução do pensamento e da fala se encontram e se unem, iniciando uma nova forma de comportamento. Dessa forma, a partir desse momento em que a fala passa a servir ao intelecto e os pensamentos podem ser verbalizados, temos o pensamento verbal e a fala racional. Duas características interessantes aparecem nessa nova fase: uma curiosidade repentina da criança pelas palavras e, conseqüentemente, uma grande ampliação de seu vocabulário, de forma rápida e com grandes saltos. Agora, nessa nova fase,

a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos, ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras. A fala, que na primeira fase era afetivo-conotativa, agora passa para a fase intelectual. As linhas do pensamento e da fala se encontram (VYGOTSKY, 1993, p.38).

É interessante destacar que para Vygotsky (1993), apesar de haver uma junção entre pensamento e fala num dado momento da vida, nem sempre essas duas linhas estarão juntas em todos os momentos. Para exemplificar melhor, Vygotsky faz uma comparação esquemática onde devemos imaginar o pensamento e a fala como dois círculos que se intersectam. O pensamento e a fala só irão se coincidir nas regiões sobrepostas, dando origem ao pensamento verbal. Porém, ele não engloba todas as formas de pensamento, nem todas as formas de linguagem. Para Vygotsky, existe uma área de pensamento que não apresenta nenhuma relação direta com a linguagem, como por exemplo, as ações que requerem o uso de uma inteligência prática ou próprio pensamento instrumental. Assim como nem todas as formas de atividade verbal são derivadas do pensamento, como, por exemplo, a linguagem estritamente emocional ou a recitação de frases decoradas.

Portanto, a fusão pensamento e linguagem é limitada a uma área específica, havendo assim, em crianças e adultos, um pensamento não-verbal e uma fala não-intelectual, sendo influenciados apenas indiretamente pelos processos do pensamento verbal (VYGOTSKY,

1993). Entretanto, apesar de continuar existindo no indivíduo o pensamento não-verbal e a fala não intelectual, “o pensamento verbal passa a predominar na ação psicológica tipicamente humana” (OLIVEIRA, 1998, p. 47).

Entretanto, para a criança dar esse salto em direção à constituição do pensamento verbal não basta apenas ela falar com as outras pessoas, é preciso ocorrer um processo gradual de internalização da linguagem. Nesse processo, a criança passa por três fases, segundo Vygotsky (1993): fala exterior, fala egocêntrica e fala interior, que Oliveira (1998) descreve brevemente cada uma delas. Num momento inicial da aquisição da linguagem, a criança utiliza a linguagem externa disponível em seu meio, com a função de se comunicar. Posteriormente, em certo período de seu desenvolvimento, a criança começa a se utilizar da linguagem egocêntrica, em que fala alto consigo mesma, independente da presença ou não de um interlocutor. Aos poucos a criança vai desenvolvendo o discurso interior, uma forma interna de linguagem, dirigida ao próprio sujeito. Funciona como um discurso sem vocalização, voltado para o pensamento, auxiliando o indivíduo nas suas operações psicológicas. Por ser um diálogo consigo mesmo, a fala (ou discurso) interior tem características próprias, divergindo consideravelmente da fala exterior.

Assim, para Vygotsky, segundo Oliveira (1998), a fala egocêntrica funciona como um procedimento de transição, pois o discurso já possui a função que terá como discurso interior, porém ainda tem a forma da fala socializada, pois é externa.

Essa questão da fala egocêntrica é um ponto chave de divergência das teorias de Piaget e de Vygotsky. Diferentemente de Piaget, em que a fala egocêntrica não tem função no pensamento e acaba desaparecendo quando a criança se socializa, para Vygotsky essa fala tende a internalizar-se. A criança também se utiliza da fala egocêntrica como um auxiliar externo para resolução de problemas e tarefas, ajudando-a a superar dificuldades (SANTOS, 2006). Para Piaget, portanto, trata-se de um processo individual, onde a criança passaria sozinha pelo processo de internalização, enquanto para Vygotsky, a fala egocêntrica da criança é essencialmente social, pois depende da reação das outras pessoas, como aponta Del Ré (2006). “Piaget postula uma trajetória ‘de dentro para fora’, enquanto Vygotsky considera que o percurso é de ‘fora para dentro’” (OLIVEIRA, 1988, p. 53).

Os trabalhos de Vygotsky avançaram muito no estudo de como a criança constrói seu próprio conhecimento na interação com o mundo, por meio da mediação do outro. Suas reflexões e trabalhos serviram de base para muitas outras pesquisas com enfoque bastante semelhante. Podemos falar, portanto, no interacionismo social que concebe a criança como um sujeito ativo, aquele que constrói seu próprio conhecimento (mundo e linguagem) pela

mediação do outro. Assim, o desenvolvimento linguístico da criança dá-se pela interação social e pela troca comunicativa dela com o outro, seja um adulto ou outra criança. (DEL RÉ, 2006)<sup>2</sup>

Para essa postura teórica, a fala a que a criança está exposta (chamada de *input*) é de fundamental importância para o processo de aquisição da língua. O *input* linguístico, segundo Luque & Villa (1995), citado por Borges e Salomão (2003), corresponde a toda experiência linguística proporcionada pelo uso da linguagem nas interações sociais, especialmente aquelas na comunicação direta com o próprio sujeito, sendo o *input* a principal fonte de informação sobre a própria linguagem, a cultura e o papel da linguagem na cultura para o sujeito.

Vários são os estilos de *input* existentes, porém, segundo Snow (1996) (apud Borges e Salomão, 2003) não existe um consenso entre os autores sobre quais os estilos de *input* são favoráveis à aquisição da linguagem, apesar de haver um número grande de evidências sobre os estilos de *input* que podem facilitar o desenvolvimento linguístico infantil e quais podem inibi-lo.

Borges e Salomão (2003) buscaram apresentar alguns desses *inputs* facilitadores do processo de aquisição da linguagem e também aqueles que de certa maneira podem funcionar como inibidores do percurso “normal” desse processo. Essa pesquisa foi feita com base em vários estudos de diversos autores e serão apresentadas aqui as conclusões a que Borges e Salomão chegaram sobre os estilos de *input* que facilitam o processo de aquisição da linguagem.

Dentre os estilos de *input* considerados como facilitadores do desenvolvimento linguístico são apresentados a contingência da fala materna, a apresentação de *feedbacks* (repetição e reformulação) e as solicitações (clarificações e questões). A primeira refere-se à sensibilidade da mãe (considerando aqui a representante da figura materna, quando a mãe em si não existir) em articular-se com o conteúdo ou tópico das expressões da criança, procurando fornecer uma continuidade na conversação. Proporciona, dessa forma, uma maior

---

<sup>2</sup> É de conhecimento da autora deste trabalho a polêmica existente a respeito das terminologias utilizadas para referir-se a teoria de Lev Vygotsky, devido a diferenças nas diversas traduções de seus escritos. Alguns autores se referem a ela como sendo “interacionismo social”, como é o exemplo de várias obras lidas para a execução deste trabalho. Outros, visando uma ampliação da compreensão das ideias de Vygotsky, têm chamado sua teoria de histórico-cultural. Para fins deste trabalho, porém, será mantida a nomenclatura “interacionismo social” utilizada pelos autores pesquisados, quando estes se referem aos seus estudos posteriores, porém baseados na obra de Vygotsky. Em outros momentos, entretanto, será utilizado o nome “teoria histórico-cultural”, principalmente aos que se referirem diretamente aos trabalhos de Vygotsky. Posteriormente, em pesquisas futuras de aprofundamento da temática deste trabalho, a autora pretende aprofundar-se mais nessa discussão da nomenclatura da obra de Vygotsky, buscando outros referenciais teóricos que embasem essa discussão, visando uma melhor compreensão dessa polêmica.

participação da criança na conversação, o que favorece o desenvolvimento da linguagem. Já o segundo ponto, referente à apresentação de *feedbacks* de repetição, dá a oportunidade à criança de reinterpretar sua fala e é efetivo para manter a criança na conversação. Nessa repetição, o adulto pode modificar, enriquecer ou corrigir o enunciado infantil e isso leva a criança a fazer uma relação entre sua forma de linguagem e a forma utilizada pelo adulto, fazendo comparações, auxiliando-a na aquisição da linguagem. Outra forma de apresentação de *feedbacks* é por meio da reformulação do enunciado da criança, em que esta tem a oportunidade de ver versões corrigidas ou alternativas de sua fala e poder utilizá-las posteriormente.

A solicitação por clarificação, ainda segundo a pesquisa de Borges e Salomão (2003), é feita pelo interlocutor adulto quando a criança produz algum enunciado de forma mal elaborada. Funciona como uma forma da criança reformular e reorganizar sua fala de acordo com as regras do sistema gramatical de sua língua. Já as solicitações com a função de emitir questões proporcionam às crianças produções e narrativas mais longas e coerentes. Além de que leva a criança a ter um papel mais efetivo na conversação, na medida em que ela torna-se capaz de iniciar o diálogo.

Dentro da questão do *input*, existe um ponto interessante a se destacar, referente ao estilo de fala que o adulto (em especial a mãe) dirige à criança pequena. Sabemos que a forma que as mães falam com seus bebês difere-se em muitos aspectos da fala que esta dirige a crianças mais velhas e a adultos. Esse estilo de fala é conhecido pelo termo inglês *motherese*, o nosso “manhês”. Segundo Borges e Salomão (2003), o *motherese* tem função de envolver a criança na interação, com o objetivo de estabelecer uma comunicação com ela. Scarpa (2001) destaca, porém, que esse tipo de fala não é presente em todos os povos do mundo, mas é muito presente na maioria das culturas ocidentais, brancas e de classe média. Apesar de não estar presente em todos os povos por ser algo cultural, a fala *motherese* é bastante presente em nossa sociedade brasileira e traz consequências importantes para o desenvolvimento linguístico infantil – de acordo com o interacionismo social – e por isso é importante a compreendermos melhor.

Nesse tipo de fala, a mãe (ou o cuidador mais próximo da criança) realiza diversas mudanças na fala a fim de tornar a linguagem mais acessível para a criança. Scarpa (2001) cita algumas dessas mudanças, ocorridas em nível fonológico, morfológico, sintático, semântico ou pragmático:

(a) Entonação exagerada, reduplicação de sílabas, velocidade de fala reduzida, vozes diferenciadas (nível fonológico);

- (b) Frases mais curtas e menos complexas. Expansões sintáticas a partir de uma palavra dita pela criança, ou “tradução” do gesto feita por ela (nível morfossintático);
- (c) Referência espacial e temporal voltada para o momento da enunciação (nível pragmático);
- (d) Palavras de conteúdo lexical mais corriqueiro (nível semântico);
- (e) Paráfrases, repetições ou retomadas das emissões infantis (nível morfossintático);
- (f) Tendência a enfatizar palavras essenciais numa frase (nível semântico) (Snow, citado por Borges e Salomão, 2003).

A vantagem desse tipo de fala, para o interacionismo social, é comentada por Maratsos (citado por Borges e Salomão, 2003). O *motherese* é de grande importância nos primeiros anos de vida na medida em que a criança pequena não é capaz de responder a sentenças muito complexas e dessa forma não consegue participar do diálogo, criando-se um modelo não efetivo de interação da criança com o ambiente linguístico o que pode acarretar dificuldades no desenvolvimento da linguagem. Por outro lado, se as sentenças são menores e mais simples, a criança é capaz de compreendê-las e assim participar comunicativamente no diálogo. É importante ressaltar que apesar da vantagem de se utilizar frases mais curtas e simples com a criança pequena, o adulto tem que saber adaptá-las para o nível linguístico da criança, de forma que seja um nível um pouco mais elevado que o da criança promovendo sua participação no diálogo, ao mesmo tempo em que promova seu avanço linguístico.

Pode-se considerar aqui a posição de Snow (1977), que explica ser a simplicidade sintática da fala materna um artefato da simplicidade semântica, ou seja, a fala materna apresenta-se sintaticamente simples para que a criança a compreenda, e é uma fala que corresponde ao nível de interesses, compreensão, habilidades cognitivas e linguísticas da criança. Ademais, como apontam L. Gleitman, Newport e H. Gleitman (1984), nem as sentenças muito simples, nem as sentenças muito complexas seriam mais informativas para a criança, uma vez que esta seleciona o material linguístico disponível de acordo com seu nível de compreensão. (BORGES E SALOMÃO, 2003, p. 329)

Por meio dessas modificações da fala da mãe, a criança é inserida em um ambiente onde suas emissões vocais são interpretadas pelo adulto interlocutor, no caso aqui a mãe, e passam a ganhar significado. A criança é afetada pela fala dirigida a ela. A partir do momento em que se atribui significado às emissões vocais da criança, ela é vista como autora e destinatária, como um verdadeiro parceiro conversacional (DEL RÉ, 2006). Quando o adulto dá significado às vocalizações infantis, seus diferentes choros, gestos, ele está considerando a criança como um parceiro de comunicação, respondendo e interagindo com ela, inserindo-a, portanto, no diálogo, auxiliando-a, dessa forma, em seu desenvolvimento linguístico.

Segundo os estudos de Bruner (citado em Borges e Salomão, 2003), a interação adulto-criança auxilia no desenvolvimento linguístico da criança, na medida em que o adulto promove o que o autor chama de *scaffolding* (andaimagem). Neste processo, o adulto responde contingentemente ao enunciado produzido pela criança, encorajando-a e instruindo-a a produzir sentenças mais elaboradas e funcionalmente mais corretas. Assim, a criança constrói progressivamente essas comunicações e aos poucos o adulto vai retirando esse apoio, de acordo com o desenvolvimento da criança.

Scarpa (2001) também apresenta uma questão importante dos estudos de Bruner: como o bebê interagindo com o outro e com o mundo físico por meio de jogos é capaz de construir e internalizar as estruturas linguísticas. Para isso traz um exemplo explicativo:

A partir dos 6 meses de idade, a criança e o adulto engajam-se em jogos (empilhar blocos, esconder o rosto atrás de um obstáculo e depois mostrar a face etc.) que patenteiam instâncias de atenção partilhada e ação conjunta. Tais esquemas interacionais formam o espaço da partilha com o outro, no qual a criança vai desenvolver determinadas funções, quer linguísticas, quer comunicativas, primeiro em nível gestual e depois em nível verbal. Assim, pode-se traçar uma trajetória entre a ação conjunta adulto-bebê e o estabelecimento de papéis no discurso e no diálogo (pessoas gramaticais) mais ou menos da seguinte maneira: nos jogos referidos, o adulto instaura a brincadeira enquanto a criança observa (esconder o rosto, por exemplo). Assim, o adulto toma o papel do "agente" ou tomador do turno ("eu"), ao passo que a criança funciona como "paciente" e interlocutor ("tu"). Numa etapa posterior, a criança vai reverter os papéis: tomar a iniciativa de começar o jogo ou a etapa do jogo, isto é, tomar o papel do "falante", enquanto o adulto será o espectador, o "interlocutor" (SCARPA, 2001, p. 217)

Nesses jogos iniciais, portanto, o bebê, a partir da interação com o adulto, vai aprendendo as estruturas do diálogo. Participando de situações em que um momento é paciente e em outro é agente, compreende aos poucos a troca de turnos, essencial no estabelecimento do diálogo. A princípio esse desenvolvimento é pré-verbal, mas aos poucos vai tornando-se verbal.

Uma das vertentes do interacionismo social conhecida como "sociointeracionismo", defende a ideia, segundo Del Ré (2006), de que os papéis no diálogo e as categorias linguísticas instauram-se através da interação dialógica entre a criança e seu interlocutor. É um processo em que ambas as partes estão envolvidas concomitantemente, não há uma construção separada da criança e do outro. Os segmentos da fala adulta vão sendo incorporados pela criança, durante a fase de aquisição da linguagem, através de esquemas interacionais. "Essa proposta não se centraliza sobre o produto linguístico (o que a criança de um lado, e a mãe, de outro separadamente, dizem), mas no processo comum aos dois interlocutores" (SCARPA, 2001, p. 219).

A linguagem é vista nessa vertente como atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, ou seja, por meio da linguagem a criança se constrói como sujeito e o conhecimento do mundo e do outro é incorporado e segmentado. A linguagem e o conhecimento do mundo estão intrinsecamente interligados e passam pela mediação do outro (SCARPA, 2001).

Lemos, segundo Scarpa (2001), após uma revisão de seus estudos, passou a dar uma direção alternativa ao sociointeracionismo presente em seus textos até os anos 1980, chamando atualmente sua postura simplesmente de interacionismo. Nessa nova postura, Lemos recusa-se a ver a aquisição da linguagem como uma construção do conhecimento da língua (“desenvolvimento linguístico”). Não assume mais a ideia de que o conhecimento da língua leve a criança, em um dado momento, a passar de interpretado para intérprete, tornando-se um falante capaz de controlar sua atividade linguística. Um argumento utilizado para explicar essa ideia é o fato de a criança pequena ainda encontrar algumas posturas como hesitações, autocorreções e a presença da fala do outro em seu discurso e isso não permite que se fale em conhecimento pleno da língua. Assim, para Lemos a criança é inserida em uma estrutura da língua, a mesma da qual o adulto participa, e o que identifica as mudanças no processo de aquisição da linguagem são as diferentes posições da criança nessa estrutura, ou seja, as diferentes relações que ela estabelece com a língua.

Del Ré (2006) apresenta essas três posições propostas por Lemos, ressaltando que elas não são lineares, ou seja, não ocorrem necessariamente em uma ordem pré-determinada. Na verdade elas podem ocorrer conjuntamente, podendo estar subordinadas umas às outras em diferentes momentos do processo. Na primeira posição há uma dominância da fala do outro, ou seja, a criança é dependente da fala/interpretação do outro. Ela incorpora em sua fala, ao seu modo, fragmentos de expressões com as quais o adulto interpreta suas ações. É uma escuta da fala da mãe (ou do adulto interlocutor mais próximo) na fala da criança, não ocorrendo “erros” nessa fala. Na segunda posição, há uma maior complexidade dos fragmentos que migram da fala do adulto interlocutor para a fala da criança. Esta passa a governar em partes a progressão do diálogo, tornando-a menos submetida à fala imediata do outro, mas ainda não é considerada autônoma no diálogo. Outra característica dessa posição é a presença do “erro”, visto como indício de ressignificação pela criança de fragmentos incorporados da fala do outro. A exemplo desses “erros” pode-se citar situações em que a criança fala “eu fazi” ou “eu comei”. Aqui não ocorre mais a escuta da fala do adulto na fala da criança, já que os adultos não utilizam essas estruturas em suas sentenças, mas há sim uma ressignificação da fala do outro. Na terceira posição, a criança divide-se entre aquele que fala

e aquele que escuta a própria fala. Aqui a criança é capaz de reformular, retomar e interpretar a própria fala, além de reconhecer a diferença entre a sua fala e a do outro. No momento em que a criança assume sua própria fala – não sendo mais uma incorporação da fala do outro – e tem controle sobre sua atividade linguística ela é considerada como um falante, segundo as concepções de Lemos.

Os estudos e reflexões de Lemos levaram a investigações sobre os processos dialógicos da criança com seu interlocutor (seja um adulto ou outra criança). Segundo Lemos (1982), a criança em sua relação com a língua, em um primeiro momento, tem uma dependência dialógica da fala do outro. A autora aponta três processos dialógicos que a criança vivencia nessa interação, semelhantes às três posições da criança em relação à língua apresentadas anteriormente. São eles: o processo de especularidade, de complementaridade e de reversibilidade de papéis. No processo de especularidade há uma incorporação de parte ou de todo o enunciado do adulto.

Segundo Coudry (1988), baseada em Lemos, a especularidade não é uma simples reprodução ou repetição do modelo adulto. Na verdade é fruto de uma construção conjunta, decorrente da interação. Pode-se citar também a existência de uma especularidade diferida, em que a parte do enunciado do adulto que é incorporado à fala da criança provém de um turno anterior, mas não imediato. O processo de especularidade dá conta tanto do enunciado da criança, quanto do adulto, pois ambos assumem seu turno no diálogo, um incorporando pelo menos em parte o enunciado do outro, criando assim uma coesão e continuidade do diálogo. Isso é possível, pois o adulto interlocutor dá significado às expressões vocais e gestuais de criança, concebendo-a como um parceiro conversacional.

O processo da complementaridade se dá de duas formas: na complementaridade inter- turnos, a resposta da criança preenche um lugar semântico, sintático e pragmático instaurado pelo enunciado imediatamente precedente do adulto; na complementaridade intra- turnos a criança incorpora parte do enunciado do adulto imediatamente anterior e o combina com um vocábulo complementar. Num período inicial, esse vocábulo complementar é extraído de enunciados anteriores do mesmo diálogo ou interações dialógicas anteriores de natureza semelhante (LEMOS, 1982).

A partir desses processos iniciais cria-se uma estrutura dialógica, conduzindo a criança, aos poucos, para um processo mais complexo, chamado por Lemos de reciprocidade. Há aqui uma reversibilidade de papéis no diálogo entre a criança e o adulto, na qual a primeira começa a assumir papéis anteriormente pertencentes ao adulto, como por exemplo,

iniciar a interação, constituir o outro como interlocutor ou como aquele que deve assumir o turno seguinte, atribuir intenções, entre outros (COUDRY, 1988).

Semelhante a essa proposta de Lemos e utilizando-se de suas pesquisas como base para seu trabalho, Perroni (1992) em seu estudo sobre o desenvolvimento do discurso narrativo por crianças também o divide em três momentos, com alguns pontos bastante similares aos propostos por Lemos no seu estudo sobre as categorias dialógicas.

Num primeiro momento do discurso narrativo, chamado de protonarrativas, a criança não é capaz de construir sozinha textos que possam ser considerados como narrativas, ela depende muito do adulto interlocutor. Adulto e criança assumem papéis muito específicos um em relação ao outro desde as primeiras tentativas de narrar. Nesse primeiro momento, o adulto tem um papel predominantemente ativo, e cabe a ele fazer perguntas à criança, estimulando-a a respondê-las, favorecendo assim o surgimento do discurso narrativo. As perguntas referem-se geralmente à localização espacial do evento (ex: “Aonde você foi?”), às personagens (ex: “quem”, “com quem?”), e à ação propriamente dita (ex: “o que aconteceu?”, “o que você fez lá?”). Outra forma utilizada pelo adulto para tentar estimular o discurso narrativo infantil é ele assumir o papel da criança, relatando ele próprio o evento (PERRONI, 1992). Semelhante à especularidade de Lemos, aqui também a criança se utiliza de parte do enunciado do adulto, na sua tentativa de construir uma narrativa.

Num segundo momento, emerge a narrativa primitiva, em que o papel do adulto enquanto interlocutor ainda é de extrema importância para obtenção de um discurso narrativo por parte da criança. Porém, a criança aperfeiçoa-se na arte de narrar, havendo uma maior complexidade nas respostas dadas às perguntas do adulto e também um maior número delas, em que a criança acaba preenchendo um maior número de turnos no diálogo com o adulto. Nessas narrativas primitivas ocorre uma retomada do discurso do outro, tanto por parte da criança que incorpora em seu enunciado parte do discurso do seu interlocutor podendo haver complementos, quanto do adulto, que também retoma em sua fala enunciados da criança (PERRONI, 1992).

Conforme passa o tempo, a criança começa a tomar cada vez mais iniciativa para relatar eventos passados, o que constitui um passo importante para sua constituição como narrador, chegando ao terceiro momento proposto por Perroni (1992). Nessa última fase a criança torna-se mais ativa e autônoma na construção de narrativas, constituindo o adulto como um interlocutor. O papel do adulto também muda nessa fase, deixando de ser tão ativo na construção conjunta desses textos. Ele passa a reconhecer a criança como narradora e a si próprio como interlocutor.

Após essa análise de algumas das teorias de aquisição da linguagem, pudemos ver como o interacionismo social traz concepções que melhor se aplicam em uma pesquisa envolvendo crianças em uma sala de aula, na medida em que ela dá base para observações das interações das crianças e como isso auxilia no desenvolvimento da linguagem delas. Veremos no próximo item um pouco mais sobre teorias de aquisição da linguagem, porém, agora com o foco na aquisição de uma segunda língua, além de outros aspectos que envolvem essa questão.

## 1.2 AQUISIÇÃO DE SEGUNDA LÍNGUA

Após essas colocações sobre a aquisição da língua materna, serão discutidas algumas características da aquisição de uma segunda língua. Vários são os aspectos que envolvem essa questão: o ambiente e a idade em que a língua é adquirida, as interações vivenciadas, a qualidade do *input* recebido do ambiente, a motivação para o aprendizado, a utilidade da língua para o indivíduo, entre uma lista enorme de muitos outros aspectos. Isso evidencia o fato da discussão da aquisição de segunda língua enveredar-se por muitos caminhos. Deteremo-nos, para fins deste trabalho, em alguns pontos que se aproximam da pesquisa realizada.

Sobre este fato dos vários aspectos existentes, Ellis (1985) afirma que a aquisição de uma segunda língua não é um fenômeno uniforme ou previsível, na verdade é resultado de um número enorme de fatores, referindo-se de um lado as questões do aprendiz e de outro a situação de aprendizagem. Diversos são os resultados da combinação da interação desses dois conjuntos de fatores, afinal, diferentes aprendizes em diferentes situações aprendem uma segunda língua de diferentes maneiras. Apesar disso, há alguns aspectos que são estáveis e, portanto, generalizáveis, para um grande número de aprendizes. O termo “aquisição de uma segunda língua” é utilizado, portanto, para referir-se a esses aspectos gerais.

Assim como na aquisição da primeira língua, visto no capítulo anterior, várias são as teorias, modelos e princípios que procuram explicar a aquisição de uma segunda língua. Como já foi explicitado anteriormente, a base teórica deste trabalho será perspectiva histórico-cultural, na medida em que este traz hipóteses que melhor se aplicam e podem ser vistas no ambiente da sala de aula.

Algumas dessas teorias obtiveram local de destaque central nas pesquisas sobre aquisição de segunda língua e comentaremos brevemente algumas destas. Dentre as teorias de cunho ambientalista encontramos o próprio comportamentalismo que, segundo Paiva (2009),

assim como na aquisição da língua materna, concebe a aquisição da segunda língua como formação de hábitos, resultantes de estímulos e respostas na forma de uma repetição mecânica.

Outra estudo de cunho ambientalista é o Modelo de Aculturação, baseado nos trabalhos de John Schummam. Nesse modelo a aquisição da segunda língua é compreendida como um aspecto da aculturação, concebida como a integração social e psicológica do aprendiz com a cultura da língua alvo. Assim, para essa teoria, quanto menor o grau de distância social e psicológica que o aprendiz tem com o grupo da língua alvo, maior facilidade encontrará em adquirir essa língua. O inverso também é verdadeiro, quanto maior a distância, maior a dificuldade em adquirir a língua (ELLIS, 1985).

Para se contrapor às teorias ambientalistas, surgem as teorias inatistas, muitas delas inspiradas nos trabalhos de Noam Chomsky e sua teoria sobre a Gramática Universal. Uma dessas é a teoria dos Universais Linguísticos que, segundo Venturi (2006), postula a existência de aspectos linguísticos comuns a todas as línguas, genéticos e inatos no ser humano. Este componente é ativado pelo *input* do ambiente e é o responsável por desenvolver tanto a língua materna, quanto a segunda língua. No caso do ensino-aprendizagem de segunda língua, este estudo divide em itens marcados (aspectos gramaticais específicos de cada língua) e não marcados (estruturas encontradas em todas as línguas), em que os primeiros são mais difíceis de serem aprendidos pelos indivíduos.

Outro estudo inatista, que obteve grande importância na época em que foi formulado, é o Modelo do Monitor, de Stephen Krashen, descrito pela primeira vez nos anos 1970. Este modelo contém cinco hipóteses: hipótese da separação entre aquisição (inconsciente) e aprendizagem (consciente) da língua; hipótese do monitor, diferenciando o sistema de aquisição do sistema de aprendizagem; hipótese da ordem natural, em que a segunda língua desenrola-se em uma sequência previsível; hipótese do *input*, que deve ser compreensível, mas estar um pouco além do estágio em que se encontra o indivíduo e a hipótese do filtro afetivo. Suas ideias obtiveram grande influência na época em que o ensino da segunda língua passava por um processo de transição entre métodos de imitação e memorização de diálogos prontos, típicos das bases comportamentalistas, para um ensino com foco no significado e uso da língua. Surgiu mais ou menos nessa época um ensino comunicativo da língua, como os programas de imersão ou *content-based instruction* (instrução baseada em conteúdo) que veremos mais especificamente no capítulo seguinte (LIGHTBOWN & SPADA, 2006).

Segundo Paiva (2009), Krashen primeiramente denominou suas ideias de Modelo do Monitor, posteriormente de hipótese do *input*, em seu trabalho de 1985, e mais recentemente,

em 2004, passou a chamar de hipótese da compreensão. A autora também faz algumas críticas ao modelo proposto por Krashen, como o fato de a proposta desse teórico não ir além da aquisição de estruturas gramaticais e também a questão de ele conceber a aquisição da língua sob uma perspectiva linear, já que este afirma ser a estrutura gramatical adquirida sob uma ordem previsível, havendo uma relação de causa e efeito entre *input* e aquisição.

Como crítica às ideias de Krashen, surgem diversas teorias baseadas em uma perspectiva cognitiva e do desenvolvimento, como a hipótese da interação, defendida por Hatch (1978), Long (1983,1996), Pica (1994), Gass (1997) e outros, como aponta Lightbown & Spada (2006). As teorias interacionistas, como mostram essas autoras, não consideram que o *input* sozinho seja capaz de explicar a aquisição de uma segunda língua. Argumentam que a interação é uma condição essencial, se não suficiente, para haver esta aquisição. Essas pesquisas têm estudado de que maneira os falantes nativos ou professores modificam sua fala e suas interações de maneira a auxiliar o aprendiz a interagir na conversação ou compreender informações. Long (1983), como mostra Lightbown & Spada (2006), concorda com Krashen ao dizer que o *input* compreensível é necessário para a aquisição de segunda língua. Entretanto, diferentemente de Krashen, o foco é como tornar o *input* mais compreensível, não apenas fazendo mudanças nas formas linguísticas, mas procurando maneiras de estabelecer uma interação comunicativa, em que ambos, aprendiz e falante nativo (ou professor), trabalhando juntos, consigam uma compreensão mútua. Por meio dessas interações, os interlocutores são capazes de descobrir o que precisam para manter a conversação fluindo e tornar o *input* compreensível.

A perspectiva histórico-cultural, baseada principalmente nas ideias de Vygotsky, vai um pouco mais além do que as demais teorias interacionistas. A aquisição da língua nessa perspectiva não se dá apenas pelo processo de interação entre pares, mas principalmente pela mediação do outro. A criança começa a adquirir uma língua, seja a materna, seja a segunda língua, a partir de atividades colaborativas mediadas por outros membros da cultura que produzam sentido para os indivíduos participantes. Para a perspectiva histórico-cultural não há uma separação entre individual e social, na verdade o indivíduo emerge da interação social. Os aprendizes de uma língua a desenvolvem a partir da interação com o outro no mundo social (PAIVA, 2009).

Lightbown & Spada (2006) comentam que a teoria histórico-cultural de Vygotsky e as demais teorias interacionistas muitas vezes são comparadas, pelo fato de ambas olharem para o papel do interlocutor em auxiliar o aprendiz a compreender e ser compreendido. A diferença primordial, porém, é a ênfase dada por cada teoria ao processo cognitivo interno. As hipóteses

interacionistas de um modo geral enfatizam o processo cognitivo individual ocorrido na mente de cada aprendiz. A interação tem o papel de proporcionar acesso do aprendiz ao *input* necessário para ativar os processos cognitivos internos. Já na proposta histórico-cultural uma grande ênfase é dada às conversações em si mesmas, ocorrendo o aprendizado por meio da interação social dos interlocutores. Os processos cognitivos começam de forma externa, pela atividade social mediada pelo outro e eventualmente vão se internalizando no indivíduo.

Alguns pesquisadores como James Lantolf (2000), Richard Donato (1994) e outros, procuram estender os princípios da teoria de Vygotsky para a aquisição de segunda língua. Dessa forma, interessam-se em mostrar como aprendizes de uma segunda língua a adquirem quando colaboram e interagem com outros falantes (apud LIGHTBOWN & SPADA, 2006). Esse crescente interesse em aplicar a teoria de aprendizagem ligada ao nome de Vygotsky ao campo da aquisição da segunda língua começou a ganhar destaque por volta dos anos noventa, como aponta Martins (2007).

No caso da aquisição de segunda língua por crianças muito pequenas num contexto escolar, Martins (2007) aponta que, para a perspectiva histórico-cultural, o sucesso desta aquisição dependerá muito das experiências por quais essas crianças passam. Se essas experiências forem ricas e abrangentes, mais propensas estarão essas crianças para adquirir a segunda língua. E o professor tem que estar sensível às oportunidades surgidas dentro de sala de aula para poder transformá-las em experiências de aprendizagem para os alunos. Afinal

crianças aprendem uma língua através das interações sociais vivenciadas e constroem o seu sistema linguístico a partir da linguagem que ouvem do adulto e de outras crianças falantes. Elas aprenderão uma segunda língua, usando-a. No início, irão memorizar algumas frases e palavras na segunda língua. Algumas crianças começam a falar rapidamente, cometendo erros, como parte do processo de construção. Outras levam algum tempo, antes de se expressarem na segunda língua, mas uma vez prontas, falam e cometem menos erros. As expectativas dos pais devem contar com alguns meses para que o processo apresente os primeiros sinais de produção linguística. (MARTINS, 2007, p. 40).

Segundo Ellis (1985), as várias correntes teóricas procuram explicar a aquisição da segunda língua por dois fatores: a presença de um *input* da segunda língua disponível para o aprendiz e mecanismos internos de aprendizagem que justifiquem a forma como os dados da segunda língua são processados. A diferença está na ênfase dada em cada ponto por cada corrente teórica. O comportamentalismo, por exemplo, considera especialmente o primeiro ponto, dando ênfase ao papel do ambiente na aquisição da segunda língua. Já o inatismo privilegia o segundo ponto, concebendo o *input* apenas como um facilitador que ativa os mecanismos internos, verdadeiros responsáveis pela aquisição da segunda língua.

Diferente dessas duas correntes teóricas, o interacionismo social, ainda segundo Ellis (1985), concebe essa aquisição como resultado da interação de ambos os fatores, ou seja, das habilidades mentais com o ambiente linguístico. A interação entre fatores internos e externos é percebida através da própria manifestação verbal em que o aprendiz e seu interlocutor participam. Para essa corrente teórica, o importante não são as sentenças produzidas pelo aprendiz sozinho, mas sim aquelas construídas por ele coletivamente com seu interlocutor.

Ellis (1985), ao tratar sobre os efeitos do *input* e da interação na aquisição da segunda língua, os analisa sobre duas realidades: em ambientes naturais e na sala de aula. No estudo sobre a aquisição em ambientes naturais dois estudos são explorados: o *foreigner talk* e o discurso presente nas conversações entre falantes nativos e aprendizes da segunda língua. *Foreigner talk* é o termo utilizado para referir-se à forma de falar utilizada por falantes nativos ao se dirigirem a falantes não nativos. O nativo faz algumas modificações em sua fala (sentenças mais curtas, vocabulário mais simples, um maior uso do imperativo, repetição, etc.) visando um melhor entendimento por parte do aprendiz. Os motivos de se utilizar esse tipo de fala modificada são semelhantes aquele presente na fala *motherese*, vista no capítulo anterior, como sugere Hatch (1983), citado por Ellis (1985). O *foreigner talk*, assim como o *motherese*, serve para promover a comunicação, estabelecer um tipo especial de vínculo afetivo entre nativo e não-nativo e acaba funcionando também como uma forma pedagógica. O falante costuma simplificar e clarificar sua fala de acordo com o *feedback* recebido do aprendiz.

Já o estudo do discurso foca-se no diálogo construído conjuntamente por falante nativo e aprendiz. O *input* é determinado não só pelo falante nativo, mas também pelo próprio aprendiz, posto que o *feedback* dado pelo aprendiz no diálogo irá afetar a resposta do falante nativo, conduzindo a essa construção conjunta. Muitas vezes nessas interações os participantes encontram dificuldade para dar continuação ao diálogo, devido limitações que o aprendiz possui ainda na segunda língua. Para isso, os interlocutores utilizam o que se chama de negociação de significado. O nativo de um lado, utiliza-se de estratégias e táticas para evitar problemas, tais como a escolha de tópicos significativos para o aprendiz, checar sua compreensão, pedidos de clarificação, uso de fala mais lenta, repetição de frases, ênfase nas palavras-chaves da frase, entre outros. Já o nativo contribui para a negociação do significado através de sinais claros de compreensão ou não do que o nativo diz. Essa negociação torna o *input* mais compreensível, auxiliando na aquisição da segunda língua (ELLIS, 1985)

Como já foi dito anteriormente, Ellis (1985) fala do *input* e da interação na aquisição da segunda língua em ambientes naturais e formais (sala de aula). Vimos um pouco sobre este

primeiro e agora nos deteremos em alguns aspectos do segundo, pois em muitos pontos se diferenciam. A autora comenta que vários são os estilos e metodologias de ensino utilizadas nas salas de aula e, conseqüentemente, variados também são os estilos de interação e o *input* presente, assim os mais diversos resultados podem ser presenciados. Um estudo a respeito da comunicação em sala de aula bastante semelhante ao *foreigner talk* é o *teacher talk* (fala do professor). Esse estudo investiga o tipo de linguagem utilizado pelo professor tanto em sala de aula de línguas, quanto no ensino de matérias específicas em salas de aulas envolvendo aprendizes da segunda língua. No primeiro caso, os ajustes na língua ocorrem em todos os níveis e são semelhantes àquele ocorrido no *foreigner talk* (ex: frases com sintaxe mais simples, ajustes na pronúncia, léxico e gramática), além de ajustes interacionais também, alguns bastante semelhantes aos presentes na fala *motherese*. Porém, geralmente o tipo de ensino presente nessas salas de aula é com foco no professor, assim o aluno tem poucas oportunidades de se expressar oralmente. Já nas salas de aulas de matérias específicas, as mudanças são um pouco diferentes, uma vez que os ajustes são motivados para a troca de informações e não para o ensino de uma língua específica. O professor procura avaliar o nível médio da turma para ter uma base dos ajustes necessários a serem feitos. Esses ajustes englobam uma gramática mais simples, fala mais lenta, com mais e longas pausas e mais repetição também. Esse tipo de estudo, porém, foca apenas na contribuição do professor, desconsiderando o papel do aluno na construção do diálogo. O estudo da análise do discurso contribui nesse ponto, na medida em que considera não somente a fala de cada indivíduo, mas sim como a interação dessas diversas frases contribui para construir um diálogo conjunto.

Pelo fato de a pesquisa presente neste trabalho ocorrer em um ambiente escolar é interessante discorreremos um pouco mais sobre algumas questões a respeito da aquisição de segunda língua em ambientes de sala de aula. Lightbown & Spada (2006) trazem uma diferenciação entre ambientes naturais e ambientes instrucionais. A aquisição em ambientes naturais se dá pela exposição da língua no trabalho, em interações sociais, ou para a criança que está em sala de aula onde a grande maioria dos alunos são falantes nativos da língua alvo e as aulas são ministradas também nesta língua. Já as aquisições instrucionais são divididas pelas autoras em dois grupos. O primeiro trata de ambientes de ensino baseados na estrutura (*structure-based instructional*), em que as classes são voltadas para aprendizes de segunda língua ou de língua estrangeira. O foco é na própria língua, muito mais do que na mensagem por ela transmitida, e as aulas são geralmente centradas no professor, que busca ensinar regras gramaticais e vocabulário da língua alvo. O segundo grupo inclui as instruções comunicativas, baseadas em conteúdo (*content-based*) e baseadas em tarefas (*task-based*), cujo aprendizado

da língua em si também é um objetivo, porém o estilo da instrução é bem diferente. A língua é aprendida por meio de seu uso, já que a ênfase é dada na interação, conversação e uso constante da língua. Aprende-se na língua, ao invés de aprender sobre a língua. Nas classes comunicativas baseadas na tarefa, os tópicos da conversa são geralmente de interesse geral do aprendiz, enquanto que nas baseadas em conteúdo, normalmente são matérias como ciências ou matemáticas ministradas por meio da língua alvo. Pelo fato de o foco ser no significado, supõe-se que a língua será adquirida nesse tipo de ambiente de forma semelhante à aquisição natural.

O trabalho pedagógico dentro de uma sala de aula que trabalha com a aquisição de uma segunda língua, pode se enveredar por esses dois caminhos acima apresentados. Dependendo de qual dos dois tipos de instrução é adotado pela escola, os métodos utilizados e os resultados dele decorrentes podem se diferenciar bastante.

Algumas das características básicas desses tipos de ambientes podem ser vistas de forma resumida no quadro abaixo, que é uma adaptação do quadro presente em Lightbown & Spada (2006, p. 111):

<b>Características</b>	<b>Aquisição natural</b>	<b>Instrução baseada na estrutura</b>	<b>Instrução comunicativa</b>
<b>Aprendizado por etapas</b>	Não ocorre. O aprendiz é exposto a uma grande variedade de vocabulário e estruturas diferentes	Ocorre um aprendizado por etapas. Os itens linguísticos são apresentados um de cada vez e praticados de forma isolada.	Não ocorre. O aprendiz é exposto a uma grande variedade de vocabulário e estruturas diferentes
<b>Feedbacks aos erros cometidos pelos aprendizes</b>	Erros raramente são corrigidos.	Erros geralmente são corrigidos.	Pouca correção dos erros. Na relação aluno-aluno, porém, costuma ocorrer pedidos de clarificação e negociação por significado
<b>Quantidade de tempo disponível para o aprendizado</b>	Contato com a língua durante muitas horas por dia.	Aprendizado limitado, com poucas horas na semana.	Geralmente o tempo é pouco, apenas algumas horas por semana. Porém, em programas de imersão há uma quantidade maior de tempo disponível.
<b>Interação dos aprendizes com falantes nativos ou proficientes na língua alvo</b>	Ocorre com grande frequência.	Pouca. Geralmente somente o professor é um falante nativo ou proficiente.	Pouca. Geralmente somente o professor é um falante nativo ou proficiente.
<b>Variedades de tipos de linguagens e discursos</b>	Exposição aos mais diversos tipos de eventos linguísticos.	Estudantes experienciam poucos tipos de discurso linguístico e linguagens diferentes.	Pode haver uma variedade grande de tipos de discurso e linguagens

<b>Pressão para falar</b>	Não há muita, pois os falantes nativos costumam ser tolerantes com os erros cometidos pelos aprendizes que não interferem no sentido.	Há pressão para falar e escrever na segunda língua desde o início do aprendizado.	Pouca pressão para falar. No início da aprendizagem, há mais ênfase na compreensão, do que na produção.
<b>Acesso a <i>input</i> modificado</b>	Ocorre na interação entre duas pessoas. Se a situação envolve muitos nativos, não ocorre a modificação do <i>input</i> .	Professores modificam a fala para proporcionar compreensão	<i>Input</i> é simplificado pelo professor. Na relação aluno-aluno, o <i>input</i> pode conter erros que não ocorreriam em ambientes naturais.

Percebe-se que há uma grande diferença entre as questões presentes numa instrução baseada na estrutura da língua daquela encontrada em ambientes naturais. Por outro lado, a instrução comunicativa em muitos aspectos se assemelha à aquisição natural da língua e por isso ela tem sido bastante defendida como uma forma mais eficiente para ser utilizada em sala de aula de segunda língua.

Segundo Genesee (1987, apud Martins 2007) a aquisição de uma segunda língua por crianças costuma seguir um desenvolvimento sequencial consistente, passando por quatro períodos. No primeiro a criança costuma continuar utilizando a língua nativa mesmo inserida em ambiente e interações na segunda língua. Em um segundo momento, a maioria das crianças passa pela fase do “silêncio” ou período não-verbal, na qual trabalham ativamente na compreensão e no sentido da segunda língua, porém se recusam a se expressar oralmente. Neste momento, podem utilizar-se de linguagem não-verbal como gestos e mímicas para se comunicarem na segunda língua. No terceiro período, as crianças passam a usar “frases telegráficas” – série de palavras soltas aprendidas na segunda língua, manifestando-se, por exemplo, na nomeação de objetos na sala – e posteriormente o uso de “frases feitas” – frases utilizadas por professores e colegas na rotina de sala de aula e que são incorporadas e utilizadas pela criança. E o último período compreende a etapa em que a criança começa a produzir frases elaboradas na segunda língua, pois começa a desenvolver um entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical dessa língua. Nesse momento chegam a um controle na produção dessa nova língua e são capazes de começar a usá-la e progredir, ampliando o vocabulário e as estruturas gramaticais.

Outro ponto chave sobre a aquisição da segunda língua é a importância do fator motivação. O fato de o indivíduo sentir vontade de se comunicar naquela língua é crucial para que essa aquisição ocorra. Apesar de haver várias diferenças individuais no processo de aquisição da segunda língua, de um modo geral se a criança está verdadeiramente interessada nessa aprendizagem de uma nova língua, procurando oportunidades para ouvir e se comunicar

nela, além de ter um ambiente confortável e seguro para estabelecer suas interações sociais, mais fácil e rápida será essa aquisição da segunda língua pela criança. Por isso é importante que o ambiente escolar seja estimulante e acolhedor, propiciando oportunidades de uso da segunda língua em interações significativas, levando todos os alunos a um desenvolvimento mais fácil e rápido (MARTINS, 2007).

É comum também ocorrer nas crianças uma ansiedade no processo de aquisição de uma segunda língua em um ambiente escolar, como aponta Martins (2007). Nas pesquisas realizadas por essa autora, ela percebeu que as crianças em programas de imersão em uma segunda língua deparavam-se em alguns momentos com situações em que tinham alguma dificuldade de não compreensão e muitas vezes utilizavam-se da língua materna. É importante, porém, o professor compreender essa dificuldade e necessidade de em alguns momentos a criança utilizar sua primeira língua, mas tentar sempre ligar essa comunicação da criança de alguma forma com a língua alvo. Para isso, o professor deve utilizar estratégias diversas adjacentes ao uso da língua, como o uso de gestos, imagens, mímicas, sons, dando pistas para a criança sobre o significado do que está sendo dito.

Quando estamos falando da aquisição de segunda língua, é importante retornarmos a um conceito estabelecido por Krashen: a diferença entre aquisição e aprendizagem. Para este autor, segundo Schütz (2008), aprendizagem da língua envolve um estudo formal, incluindo um esforço intelectual e raciocínio lógico por parte do aprendiz da língua. Já a aquisição ocorre de forma mais natural, em situações reais e concretas de ambientes de interação humana, no dia-a-dia, em que o indivíduo desenvolve habilidades funcionais por meio de uma assimilação natural, intuitiva e inconsciente. Apesar do foco deste presente trabalho ser na perspectiva histórico-cultural, esta definição de Krashen não deixa de se aproximar dessa vertente. Como analisa Martins,

o conceito de aquisição definido por Krashen e sua importância para atingir proficiência numa segunda língua pode ser uma perfeita aplicação da visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que é resultado de sua história social. Enquanto Vygotsky fala de *internalização da linguagem*, Krashen usa o termo *aquisição da linguagem* e ambos estão baseados na interação com outras pessoas. Portanto, ainda que Vygotsky e Krashen apresentem teorias distintas, a aplicação de ambas ao ensino de segunda língua não são tão conflitantes e apresentam similaridades que fornecem recursos para a metodologia de ensino de segunda língua. (MARTINS, 2007, p. 49)

Infere-se a partir disso que a aquisição da língua (em oposição ao aprendizado formal) pode ser muito mais vantajosa na medida em que a língua vai sendo aprendida na prática, por meio de seu uso em interações significativas com outros falantes dessa língua. Pois como já

vimos anteriormente, muitas vezes esse aprendizado formal em sala de aula baseada na estrutura da língua (*structure-based instructional*) encontra muitos problemas, como a artificialidade dos ambientes, foco na memorização de palavras ou diálogos, metodologia centralizada no professor com poucas oportunidades para o aluno se expressar, entre outras questões.

A aquisição de uma segunda língua, segundo Lanchec (1977), exige a instalação de um novo código linguístico, de um novo sistema de codificação (articulação) e decodificação (audição) entre os significados (conceitos) e os significantes (imagens acústicas), sendo esse código independente do sistema utilizado até então.

Diversos estudiosos, porém, afirmam que a aquisição de uma segunda língua, ainda na infância, é bastante similar à aquisição da primeira língua. Segundo McLaughlin (apud Harding-Esch e Riley 2003) o processo de aquisição da língua é o mesmo em suas características básicas e em sua sequência de desenvolvimento tanto para crianças bilíngues, quanto para monolíngues, ou seja, uma criança bilíngue aprende duas línguas da mesma forma e na mesma ordem que uma criança monolíngue aprende uma. A única diferença é que a criança bilíngue tem a tarefa de distinguir entre os dois sistemas linguísticos, porém não há nenhuma evidência de que isso exige um processo especial. Na verdade

os mecanismos envolvidos na diferenciação das duas línguas por um bilíngue não são de natureza diferentes daqueles utilizados por monolíngues para fazer distinções dentro de seu sistema linguístico único. Assim, o bilinguismo não exige nenhum processo mental especial, mas apenas uma extensão e refinamento daqueles comuns a todos os falantes (HARDING-ESCH & RILEY, 2003, p. 54)<sup>3</sup>

Harding-Esch e Riley (2003) trazem uma série de similaridades entre o desenvolvimento da linguagem em crianças bilíngues e monolíngues: a idade em que começam a falar é praticamente a mesma; ambos começam produzindo palavras com sons mais simples de articular ('p', 'b', 'd', 'f', 'm', 'n'), deixando para depois sons mais difíceis ('ch', e 'j' - no caso do inglês "*jump*") e depois ainda os encontros consonantais e ditongos. Bilíngues e monolíngues estendem os significados de palavras para elementos que aparentemente são a mesma coisa (ex: no início se referem a todos os animais pequenos de quatro patas como "au-au", sendo um cachorro, gato, raposa etc.) e também ambos vão aos poucos incrementando seus discursos, começando com o uso de construções simples, passando depois para as mais complexas

Às vezes as crianças quando estão adquirindo duas línguas ao mesmo tempo, passam

---

<sup>3</sup> Tradução livre da autora

por um processo de mistura, ou seja, acabam usando em uma mesma frase palavras de ambas as línguas, fenômeno conhecido como *code-switching*. Alguns pais se preocupam com isso indagando se a aquisição da segunda língua não está confundindo a cabeça de seus filhos. Harding-Esch e Riley (2003) vêem dizer que não. Essa mistura entre as duas línguas faz parte do processo natural de separação das mesmas. Além disso, algumas crianças nunca ou muito raramente fazem essa mistura e a maioria quando mistura só o faz bem no início, mas gradualmente vão separando as duas línguas.

Sobre o desenvolvimento do bilinguismo na criança a descrição mais utilizada é a de Volterra e Taeschner (1978), citada por Harding-Esch e Riley (2003). Na primeira fase há apenas um sistema léxico (vocabulário), incluindo palavras das duas línguas, mas a criança utiliza uma palavra para cada significado. Por exemplo, uma criança bilíngue português-inglês utiliza a palavra “cachorro” para todos os cachorros grandes (inclusive o seu) e “*dog*” para cachorros pequenos. “Cachorro” e “*dog*” para ela são coisas com significados diferentes. Na segunda fase, a criança começa a separar dois vocabulários, mas aplica as mesmas regras gramaticais rudimentares para ambas as línguas. Nessa fase, a criança frequentemente insere palavras de uma língua numa sentença da outra língua. Um sinal claro de que a criança está desenvolvendo dois vocabulários distintos é quando ela é capaz de traduzir de uma língua para outra. E na terceira fase, as duas línguas encontram-se totalmente separadas, tanto a gramática, quanto o vocabulário.

Os autores não citam idades em que cada uma destas fases ocorre, até mesmo porque isso não é possível de se afirmar. Este processo de separação das línguas é muito relativo, varia de criança para criança, dependendo do contexto em que está inserida, em que ambientes e com que pessoas ela fala cada língua, em como os pais reagem em relação a esse processo de mistura, da quantidade e da qualidade das interações feitas em cada língua.

Nessa discussão a respeito da aquisição de segunda língua, acabamos entrando na questão de como ocorre o processo de aquisição da língua em criança bilíngues e monolíngues. É importante, portanto, compreendermos melhor o que é o bilinguismo e questões referentes a ele. Isso será mais detalhado no item seguinte.

## 1.3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

### 1.3.1 Bilinguismo

Quando se fala em aquisição de segunda língua, não se pode deixar de falar em bilinguismo. À primeira vista parece ser muito fácil conceituarmos “bilinguismo”. De forma geral todos nós compreendemos, a princípio, o que significa esse termo. Quando falamos que uma pessoa é bilíngue já nos vêm a mente o que isso significa. Porém, ao tentarmos dar uma conceituação mais precisa e global começam surgir os problemas. Isso porque o bilinguismo é algo muito relativo, varia de pessoa para pessoa. Existem, na verdade, vários tipos e níveis de bilinguismo, tornando complicada sua conceituação.

O estudo feito por Harding-Esch e Riley (2003) nos mostra um pouco dessa questão. Esses autores nos apontam um aspecto crucial: muitas pessoas costumam definir bilinguismo como a habilidade de falar duas línguas perfeitamente. Mas o que seria falar uma língua perfeitamente? Na verdade, nem mesmo um monolíngue fala sua língua de forma perfeita. Há termos específicos de certas áreas de conhecimento que não fazem parte do universo do indivíduo e por isso ele não conhece seus significados, mas nem por isso deixa de ser falante daquela língua. Portanto, se nem os monolíngues falam perfeitamente toda a sua língua materna, porque exigir isso dos bilíngues? O fato é que nós falamos parte de nossa língua materna, assim como o bilíngue fala parte de duas línguas.

Harding-Esch e Riley (2003) também apresentam alguns conceitos de bilinguismo segundo diversos autores, cada um com uma visão de bilinguismo um pouco diferenciada, não havendo um consenso. Entre as várias definições citadas pelos autores, eles trazem, por exemplo, a de Bloomfield (1933) que compreende o bilinguismo como um controle em nível nativo de duas línguas; Haugen (1953) definindo-o como a capacidade da pessoa de produzir sentenças completas e significativas em outra língua; já Mackey (1962) compreende o bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo; e Lam (2001) como o fenômeno de competência e comunicação em duas línguas.

Com essa breve amostra, de muitas outras definições existentes, podemos perceber a variedade de conceituações sobre o bilinguismo. Se formos tentar defini-lo fazendo uma espécie de junção desses vários conceitos apresentados, poderíamos definir o bilinguismo como competência de um indivíduo em se comunicar em duas línguas, produzindo sentenças completas e significativas, sendo dessa forma compreendido pelos nativos das línguas faladas.

E que, além disso, use com regularidade ambas as línguas em momentos alternados de sua vida diária, seja no trabalho, na escola, em casa etc.

Porém, essa definição também encontra seus problemas. Por exemplo, como definir essa competência? Que parâmetros utilizar para medir o nível de competência ideal para o indivíduo ser considerado bilíngue? Como definir esse “grau de regularidade” do uso da língua? Que aspectos da comunicação são considerados (expressão oral, expressão escrita, compreensão oral e compreensão escrita) e em que nível cada um?

Baker e Prys Jones (1998) expõem várias questões levantadas acerca do bilinguismo, reafirmando a dificuldade de uma conceituação precisa sobre esse tema. Tais questões são consideradas por diversos estudiosos, os quais buscam apresentar suas propostas para todas ou geralmente para partes delas. São esses os questionamentos levantados:

É o bilinguismo medido por quão fluente a pessoa é nas duas línguas? Os bilíngues devem ter a mesma competência de um falante monolíngue em cada uma de suas duas línguas? Se uma pessoa é considerada menos fluente em uma língua do que na outra, deveria essa pessoa ser considerada como bilíngue? São bilíngues apenas aqueles que possuem uma competência semelhante em ambas as línguas? A habilidade nas duas línguas é o único critério de avaliação do bilinguismo ou o uso dessas línguas também deve ser considerado? Nesse caso, se uma pessoa fala uma segunda língua fluentemente, mas raramente a usa poderia ser classificada como bilíngue. Mas e uma pessoa que não fala uma segunda língua fluentemente, mas a usa regularmente? E a pessoa que fala uma segunda língua, mas não é letrada nela? É o termo bilíngue um rótulo que as pessoas dão a si próprias? É o bilinguismo um estado de mudanças e variações conforme o tempo e as circunstâncias? Pode ser uma pessoa mais ou menos bilíngue? (BAKER & PRY JONES, 1998, p. 2)<sup>4</sup>

É por essa grande variedade de questões acerca do bilinguismo que encontramos tantas definições diferentes. Melhor então é considerarmos o que diz Lanchec (1977): para conseguirmos definir uma pessoa como bilíngue é necessário considerar todas as variáveis envolvidas, os aspectos genéticos, sociológicos e culturais.

Diante disso, percebemos como o fenômeno do bilinguismo é complexo e multidimensional. Por isso, várias são as variantes de bilinguismo existentes, onde alguma delas serão apresentadas aqui de forma breve. Uma delas é o bilinguismo receptivo (*receptive bilingualism*), apresentado por Harding-Esch e Riley (2003). Nessa variante a pessoa compreende uma segunda língua muito bem, porém não consegue ou não conseguirá falar nessa outra língua. É interessante citarmos essa situação porque ela é bastante comum. Existem diversas causas para o bilinguismo receptivo onde a mais importante delas é a mudança da língua (*language shift*). Significam aquelas situações onde um grupo está mudando entre o uso de uma língua passando ao uso de outra. Um exemplo bastante comum

---

<sup>4</sup> Tradução livre da autora

dessas situações são os grupos de imigrantes nos Estados Unidos. A criança imigrante geralmente usa a língua materna de seus pais apenas com eles ou às vezes somente com os avós, e com todo o resto da sua rede social comunica-se em inglês. Assim, ao invés de adquirir uma competência completa, adquire apenas uma competência parcial na língua materna de seus pais. Outra causa do bilinguismo receptivo são os pais que utilizam uma língua entre si e outra com a criança. Esta entende perfeitamente o discurso dos pais, mas não consegue falar nessa língua ou fala muito pouco que não dá para considerá-la como falante da língua. É uma situação bastante comum em famílias bilíngues. É interessante, porém, que se esses pais decidem voltar para o país de origem, a criança geralmente irá desenvolver a habilidade da fala naquela língua rapidamente e com pouca dificuldade.

Uma variante do bilinguismo receptivo é o bilinguismo assimétrico (*asymmetrical bilingualism*). Nesse caso o indivíduo fala a língua melhor do que a entende. Como exemplo Harding-Esch e Riley (2003) citam o caso de duas crianças bilíngues (francês e alemão). Elas aprenderam o alemão com o seu pai, enquanto estavam morando na França. Dessa forma não foram expostas aos mais variados sotaques, diferentes vozes e estilos de fala do alemão. Eles compreendem o alemão do pai perfeitamente, mas não de outro nativo com características diferentes do pai (idade, cidade de origem etc.).

Se olharmos para o caso do Brasil podemos perceber a existência de bilinguismo assimétrico em algumas situações. Por exemplo, há muitos cursos de inglês oferecidos voltados apenas para o inglês estadunidense (na verdade muitas vezes de uma única parte dos Estados Unidos). A pessoa acaba formando-se falando muito bem o inglês, mas se for para outro país que não os Estados Unidos (ex. Austrália, África do Sul, Cingapura etc.) ou até mesmo para outra parte do país com um sotaque diferente do ensinado no curso (ex. Texas) consegue ser entendido quando fala, porém pode não compreender o que os nativos dizem. Se a pessoa não buscar escutar diferentes sotaques e discursos da língua, pode acabar desenvolvendo o bilinguismo assimétrico.

Harmers e Blanc (2000, apud Megale 2005) também afirmam ser o bilinguismo um fenômeno multifacetado e que deve ser investigado como tal. Dessa forma, postulam seis dimensões que devem ser analisadas ao se definir bilinguismo:

- 1- Competência relativa na língua. Divide-se em bilinguismo balanceado (competência linguística igual em ambas as línguas) e bilinguismo dominante (competência maior em uma das línguas, geralmente a materna)

2- Organização cognitiva. Divide-se em bilinguismo composto (única representação cognitiva para duas traduções equivalentes) e bilinguismo coordenado (representações distintas para duas traduções equivalentes)

3- Idade de aquisição. Divide-se em bilinguismo infantil, bilinguismo adolescente e bilinguismo adulto, correspondendo à idade em que a segunda língua foi adquirida. Sendo que o bilinguismo infantil divide-se em bilinguismo simultâneo (ambas as línguas adquiridas ao mesmo tempo) e bilinguismo consecutivo (a aquisição da segunda língua ocorre depois da criança já ter adquirido as bases da primeira língua).

4- Presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente. Leva a divisão em bilinguismo endógeno (ambas as línguas são utilizadas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais) e bilinguismo exógeno (as duas línguas são oficiais, mas não utilizadas para propósitos institucionais).

5- *Status* das duas línguas. Divide-se em bilinguismo aditivo (ambas as línguas são valorizadas) e bilinguismo subtrativo (a língua materna é desvalorizada no ambiente social da aquisição).

6- Identidade cultural. Dependendo de como o indivíduo se identifica com a cultura pode ser classificado em bilinguismo bicultural (identificação positiva com os dois grupos culturais), monocultural (identifica-se e é reconhecido culturalmente por apenas um dos grupos), acultural (renuncia sua identidade cultural relacionada com a primeira língua e adota os valores culturais da segunda) e descultural (renuncia a sua identidade cultural da língua materna, mas falha ao tentar adotar os valores culturais do grupo da segunda língua).

Percebe-se assim quão complexa é a questão do bilinguismo e como é difícil defini-lo, afinal são muitos aspectos a serem considerados. Por isso há a existência de muitas pesquisas distintas, cada uma enveredando-se por um dos diversos aspectos desse fenômeno complexo e multifacetado que é o bilinguismo. Vemos que há vários tipos de bilinguismo, afinal são diversas as formas e contextos onde ele pode se desenvolver. Há, por exemplo, aquelas pessoas que nasceram em países de cultura bilíngue, a exemplo do Canadá; há aqueles nascidos em um país, mas que desde muito pequenos foram morar em outro, falando em casa uma língua com os pais e na rua outra; há pessoas que depois de adolescentes ou adultas foram morar em outro país; há famílias em que o pai fala uma língua com a criança e a mãe fala outra, entre outros. Estes são apenas alguns poucos exemplos dos diversos contextos bilíngues encontrados ao redor do mundo.

Porém, a questão de classificarmos uma sociedade como bilíngue também é um pouco relativa. Na verdade devemos distinguir o bilinguismo oficial de bilinguismo individual, como

nos mostram Harding-Esch e Riley (2003). Muitos países monolíngues (oficialmente) têm uma grande percentagem de falantes que utilizam duas ou mais línguas regularmente enquanto muitos países bilíngues ou multilíngues possuem apenas alguns falantes de duas ou mais línguas. Como exemplo do primeiro caso pode-se citar a Tanzânia, onde 90% da população utilizam regularmente pelo menos duas línguas, apesar de ser considerado como um país oficialmente monolíngue. Já o segundo caso, por exemplo, temos o Canadá, um país oficialmente bilíngue, mas onde somente 13% da população usam o inglês e o francês regularmente. Esses dados foram apresentados por Harding-Esch e Riley (2003). Devido a esses fatores acaba se tornando mais interessante falarmos, para fins deste estudo, em um bilinguismo individual.

Outra classificação muito importante de ser conceituada sobre o bilinguismo é aquela que o divide como bilinguismo elitista (*“elitist bilingualism”*) e bilinguismo popular (*“folk bilingualism”*). Como podemos ver em Harding-Esch e Riley (2003), o bilinguismo elitista tem sido definido como o privilégio de uma classe média, ou seja, são aquelas famílias com condições de pagar escolas internacionais, cursos especializados em educação bilíngue ou intercâmbios para seus filhos. O bilinguismo aqui decorre de uma opção familiar por diferentes razões, e não por uma real necessidade advinda de questões econômicas ou financeiras. Nesse caso também podemos chamar de bilinguismo eletivo (*“elective bilingualism”*). Já o bilinguismo popular ocorre de forma involuntária, a pessoa torna-se bilíngue por questão de sobrevivência. Isso ocorre, por exemplo, no caso de famílias que se mudam para outro país em busca de melhores condições de vida. Dessa forma precisam aprender a língua deste novo país para conseguir sobreviver, inclusive para conseguir um emprego.

Essa distinção é importante, pois segundo Martins (2007), há diferenças de prestígio, status e poder entre os dois, na medida em que o bilíngue popular (ou circunstancial) precisa adquirir uma língua por sobrevivência, para poder atingir conquistas na sociedade em que sua língua materna não é majoritária. Por outro lado o bilíngue eletivo decide tornar-se bilíngue para poder ter um diferencial no mercado de trabalho, obter maior prestígio social, maiores oportunidades profissionais e de estudo.

Existem algumas crenças diversas acerca da relação do bilinguismo com a questão da inteligência. Há aqueles que criticam bilinguismo dizendo que ele provoca uma confusão mental, enquanto outros afirmam que indivíduos bilíngues têm maiores capacidades cognitivas do que os monolíngues. Essa questão da influência do bilinguismo nas aptidões

intelectuais tem sido discutida e gerou várias posições contrárias desde antes da década de sessenta, segundo Lanchec (1977).

Na realidade não existe consenso na literatura das supostas consequências do bilinguismo. Não há demonstração se o bilinguismo tem consequências positivas ou negativas para a inteligência, para habilidades linguísticas, para realização educacional, para ajustamento emocional ou para funções cognitivas. Em quase todos os casos, resultados de pesquisas são contrapostos por outras pesquisas. (MCLAUGHLIN apud HARDING-ESCH & RILEY, 2003).

Essa busca da relação do bilinguismo com a inteligência passou por três grandes períodos, como nos demonstra Baker & Prys Jones (1998). Num primeiro momento, conhecido como o período do efeito negativo, entre o século XIX até meados dos anos 1960, acreditava-se que o bilinguismo tinha efeitos negativos na inteligência e pesquisas da época demonstravam isso. Pela década de 50 e 60, começam aparecer estudos demonstrando igual desenvolvimento cognitivo tanto de monolíngues, quanto de bilíngues. É a segunda fase, chamada de período neutro. Posteriormente surge o período do efeito positivo do bilinguismo, principalmente demonstrado pelas pesquisas de Peal e Lambert (1962)

As pesquisas atuais, em sua maioria, buscam não mais saber se as capacidades cognitivas de um indivíduo bilíngue são melhores ou piores do que as de um monolíngue, mas sim estão tentando analisar e descrever as características específicas do desenvolvimento de um bilíngue, procurando demonstrar em que eles se diferem dos monolíngues (HARDING-ESCH & RILEY, 2003).

### **1.3.2 Educação Bilíngue**

Apesar do crescente interesse pela educação bilíngue e o aumento do número de escolas com esse enfoque, ainda é difícil encontrarmos no Brasil pesquisas que falem sobre a educação bilíngue em língua inglesa. Como aponta Cortez (2007), a maioria das pesquisas encontradas no Brasil sobre educação bilíngue postula sobre a educação bilíngue de grupos indígenas. Ainda é muito restrita no Brasil a bibliografia sobre ensino-aprendizagem de outra língua em um ambiente em que a língua materna, língua alvo (o inglês neste caso) e a educação estejam em foco concomitantemente. De qualquer forma, apesar desta dificuldade, abordaremos alguns pontos da educação bilíngue de uma forma geral, não necessariamente citando o caso do Brasil.

Harmers e Blanc (2000), citado por Megale (2005), definem educação bilíngue como qualquer sistema escolar de educação em que, em um dado momento e período, a instrução seja planejada e ministrada em pelo menos duas línguas, ocorrendo de forma simultânea ou consecutiva. Para esses autores os programas em que a segunda língua ou língua estrangeira é ensinada como matéria e não utilizada para fins acadêmicos não podem ser considerados como programas bilíngues. Assim como também, os vários exemplos de submersão, em que crianças participam de programas ministrados na língua nativa de um grupo etnológico que não o seu e em que sua língua materna é ignorada por esse sistema educacional também não são consideradas como exemplos de educação bilíngue.

Arnau, Serra, Comet e Vila (1992, apud Boleiz Júnior, 2001), citado por Cortez (2007), concordam com Harmes e Blanc ao afirmarem que o termo educação bilíngue não se aplica ao ensino da segunda língua como “matéria”, mas ao ensino “na” segunda língua. Os objetivos desse tipo de educação são o bilinguismo e o biculturalismo. Nesse contexto, os aprendizes mantêm a primeira língua pelo suporte e status possuído por ela fora do sistema escolar, além do tratamento que a própria escola dá a essa língua e aprendem a segunda língua por meio de um processo natural, através das interações entre pares e uso constante da língua nos trabalhos com as matérias do currículo escolar.

Megale (2005), baseada na proposta de Harmes e Blanc, elenca três categorias que abrangem a grande maioria dos programas de educação bilíngue. A primeira categoria inclui os programas em que a instrução é dada em ambas as línguas de maneira simultânea. Na segunda, a instrução é fornecida primeiramente na língua materna e somente depois na segunda língua, quando os aprendizes estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos. E a terceira categoria abrange os programas em que parte da instrução é dada por meio da segunda língua e a primeira língua só é introduzida em um estágio posterior, primeiramente como uma matéria específica e depois como meio de instrução.

Assim como se fala em bilinguismo de elite e bilinguismo popular, a educação bilíngue também pode ser dividida, de uma forma generalista, nesses dois domínios, ou seja, educação bilíngue para crianças do grupo dominante e educação bilíngue para crianças de grupos minoritários. Segundo Megale (2005), a educação bilíngue para grupos minoritários geralmente engloba crianças provenientes de comunidades minoritárias, como, por exemplo, os grupos indígenas no Brasil ou grupos imigrantes hispânicos nos Estados Unidos. Já a educação bilíngue para crianças do grupo dominante compreende uma educação de caráter elitista, cujo objetivo geralmente é o aprendizado de um novo idioma e conhecimento de outras culturas, e algumas vezes a habilitação para completar estudos no exterior.

No caso da educação bilíngue de caráter elitista, existem dois tipos principais de programas: os programas de imersão e as escolas internacionais multilíngues. As escolas internacionais multilíngues, segundo Harmers e Blanc (2000, apud Megale, 2005), apresentam uma metodologia diferenciada e combinam duas ou mais línguas em seu programa educacional. Geralmente abrange crianças de várias culturas diferentes, cuja língua materna também se difere. Assim, a criança inicia o aprendizado na sua língua materna (se não houver na escola essa língua, elege-se outra nela presente para esse momento inicial) e posteriormente a segunda língua é introduzida. Em um determinado momento, as crianças são introduzidas a todas as línguas oferecidas pela instituição escolar. Nos programas de imersão, que melhor se aplicam à escola pesquisada, as crianças recebem toda ou parte de sua instrução na segunda língua. Segundo Grosjean (1982, apud Megale, 2005), nesses programas após esse momento de instrução inicial na segunda língua, a língua materna das crianças vai sendo introduzida gradativamente até tornar-se um segundo meio de instrução.

Na verdade, o termo imersão tem sido usado de diferentes maneiras, como aponta Cummins (1988). Ele foi usado originalmente no contexto dos programas canadenses de imersão francesa, que tanto se assemelham ao modelo de ensino bilíngue presente na escola pesquisada neste trabalho. Nesse contexto, o termo imersão é utilizado conforme a definição de Grosjean acima apresentada. Esses programas geralmente são voltados para classes dominantes. Os programas dos Estados Unidos, porém, geralmente utilizam o termo imersão para os programas voltados para grupos minoritários em que a criança é imersa na segunda língua sem nenhum suporte da sua língua materna. Porém, esses programas referem-se muito mais a uma submersão do que a imersão, pois a língua e cultura da criança são totalmente ignoradas. Este trabalho considera como programas de imersão somente o primeiro caso, em que ambas as línguas da criança têm sua importância dentro do contexto escolar.

Os programas de imersão francesa possuem três características principais. A primeira é que os professores são bilíngues e dessa forma compreendem o que as crianças falam em sua língua materna (o inglês, no caso desses programas canadenses de imersão francesa). A segunda é o fato de o professor modificar o *input* da segunda língua de diversas maneiras para facilitar a compreensão do aluno. E por último, há geralmente uma grande ênfase no desenvolvimento das habilidades na língua materna após os anos iniciais de imersão na segunda língua (CUMMINS, 1988).

Para Harmers e Blanc (2000, apud Megale, 2005), existem três tipos de imersão: na imersão inicial total, a instrução na segunda língua é dada durante todo o período da educação infantil e nos dois primeiros anos no ensino fundamental e a primeira língua vai sendo

paulatinamente introduzida até o tempo destinado à instrução em ambas as línguas ser o mesmo. O segundo tipo é a imersão inicial parcial em que ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução desde o início da vida escolar. E o terceiro tipo é a imersão tardia, na qual a instrução na primeira língua só é feita no Ensino Médio, dividindo tempo com a instrução em segunda língua que continua a ocorrer.

O número de escolas de educação bilíngue, em especial aquelas que propõem programas de imersão da criança na segunda língua, têm crescido bastante no Brasil. Cada vez mais os pais têm se interessado nesse tipo de ensino, visando principalmente um diferencial para os filhos no mercado de trabalho.

A aquisição de uma segunda língua proporciona uma gama de possibilidades, principalmente um amplo desenvolvimento social, já que há um aumento da rede comunicativa do aprendiz. A forma como essa segunda língua pode ser adquirida através das trocas comunicativas presentes nas interações sociais dentro de um contexto de educação bilíngue será apresentada a seguir, a partir da metodologia da pesquisa e posterior análise e discussão dos resultados.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA

#### 2.1 METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia utilizada para a presente pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa, a partir de um relato de experiência, pois essa abordagem melhor se aplica para uma observação de fenômenos interacionais dentro de um contexto de sala de aula. Segundo Reis (2008), a abordagem qualitativa procura descrever e compreender um problema específico, interpretando e dando significados aos fenômenos analisados. Além disso, esse tipo de abordagem concebe o ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados, sendo o pesquisador um instrumento-chave nesse processo.

De acordo com Moreira (2002, apud Oliveira 2009), a abordagem qualitativa dá ênfase na subjetividade, na medida em que o foco de interesse está na perspectiva dos sujeitos observados. Além disso, foca-se no processo e não no resultado e também reconhece que pode haver uma influência da pesquisa e do próprio pesquisador sobre a situação observada, pelo fato de haver uma interação desses fatores com os sujeitos observados.

A pesquisa também tem um caráter exploratório, por desenvolver e esclarecer ideias, trazendo uma visão panorâmica sobre a aquisição de primeira e segunda língua e do próprio bilinguismo e educação bilíngue. Essas características definem bem uma pesquisa exploratória. Segundo Gonsalves (2005), a pesquisa exploratória oferece dados elementares que servirão de suporte para a realização de estudos mais aprofundados sobre o tema. De acordo com Reis (2008), esse tipo de pesquisa proporciona uma visão geral acerca de um determinado problema. Pelo tema ser geralmente pouco explorado, a pesquisa exploratória busca aproximar-se mais da temática, aprofundando alguns conceitos preliminares, proporcionando uma visão mais abrangente e assim possibilitando mais pesquisas a partir dela.

Como procedimento instrumental, a pesquisa aqui presente utilizou a observação participante em campo, pelo fato da autora já estar inserida no ambiente pesquisado e dessa forma conhece bem o contexto da sala de aula, sua rotina, bem como os sujeitos ali presentes. Por já fazer parte do grupo, foi possível analisar todas as características dos participantes da pesquisa, sendo possível perceber realmente as relações ali estabelecidas e também as

possíveis influências que o grupo pesquisado pôde sofrer. Segundo Oliveira (2009), no procedimento da observação participante há uma imersão do pesquisador no ambiente pesquisado. Assim, ele tem livre trânsito no local, podendo interagir com os sujeitos da pesquisa.

Quando o investigador está inserido no ambiente, como é o caso da observação participante, é impossível ele não se envolver na situação da pesquisa, ou seja, não é possível ele negar sua subjetividade para que ela não interfira no ambiente. Por isso, a pesquisa deve assumir um caráter construtivo, interpretativo e dialógico, proposto pela Epistemologia Qualitativa. Nessa perspectiva, a motivação dos sujeitos e seu envolvimento com a pesquisa tornam-se momentos essenciais para o trabalho do pesquisador. Este tem que participar e provocar os sujeitos visando a manter-se ativo num diálogo, pois dessa forma pode introduzir novos aspectos aos problemas objetos da pesquisa. Assim, a pesquisa vai desafiando-o a desenvolver novas construções teóricas que, por sua vez, geram novos momentos empíricos. Os processos de construção teórica acompanham o tempo todo o trabalho do pesquisador (GONZÁLEZ REY, 2001).

Para esse enfoque da Epistemologia Qualitativa, ainda segundo González Rey (2001), tantos os aspectos formais quanto os informais são vistos como importantes para a pesquisa. Como aspectos formais da pesquisa, considera-se os momentos programados pelo pesquisador previamente antes de ir à campo. Já os aspectos informais, caracterizam-se como aquelas situações não esperadas, surgidas como expressão da própria situação social da pesquisa.

As observações ocorreram durante os meses de maio e junho deste ano, sendo registrados diálogos de treze dias de aula. Observou-se apenas o momento da aula em inglês, pois a pesquisa busca analisar a aquisição da segunda língua e durante a aula em português as crianças utilizam apenas a língua materna.

Foram observados os diálogos ocorridos entre professora e alunos, focalizando aqueles em que se percebia um maior envolvimento dos dois interlocutores, em que ambos alternavam-se nos turnos do diálogo. Esses diálogos foram devidamente registrados, caracterizando também o contexto em que ocorreram. A partir desses diálogos mais densos, procurou-se verificar de que forma a professora, outros colegas e o próprio contexto de ensino-aprendizagem auxiliaram para a manutenção dos diálogos na segunda língua, visando perceber de que forma essas trocas comunicativas podem contribuir para a aquisição da segunda língua.

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A observação foi feita em uma escola particular, localizada em Brasília, Distrito Federal. A escola é uma franquia e utiliza uma metodologia bilíngue de ensino. Possui diversas unidades em vários estados do Brasil e outras em vários países.

A filosofia da escola defende a estimulação da criança em todos seus aspectos: intelectual, físico, emocional e social. Acredita na escola como um ambiente estimulante, seguro e agradável para os educandos. Procura ensinar através da manipulação, exploração e experimentação de objetos reais, pois dessa forma a criança vai aprendendo naturalmente. Vê a criança como centro da aprendizagem e construtora do seu próprio conhecimento.

A escola possui dois programas a serem seguidos: o programa de inglês e o programa de português, ambos elaborados por especialistas na área. Na educação infantil as aulas são ministradas todas em inglês, com exceção do último ano, em que além da imersão no inglês, cerca de 30% da aula é destinada a um conteúdo curricular com enfoque na pré-alfabetização em português. No ensino fundamental as aulas são ministradas metade em inglês (Ciências Exatas e Biológicas e a própria Língua Inglesa) e metade em português (Ciências Humanas e a Língua Portuguesa). Assim as crianças podem desenvolver suas habilidades nas duas línguas enquanto estudam todas as matérias e assuntos contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação.

A educação infantil trabalha com centros de aprendizagens. A turma é dividida em centros onde as crianças experimentarão de diversas maneiras o conteúdo abordado. Dessa forma o trabalho fica mais fácil de ser realizado, na medida em que se trabalha com um grupo menor de crianças. Os centros geralmente comportam no máximo seis crianças e podem ser supervisionados (pela professora regente ou pela professora assistente) ou livres (sem acompanhamento direto das professoras).

A escola atende crianças dos dois aos nove anos de idade (até o quarto ano do ensino fundamental), mas pretende expandir, aos poucos, até o nono ano do ensino fundamental. A escola é ampla, com dois andares, tendo quinze salas de aula, uma sala de leitura, um auditório pequeno, três parquinhos onde as crianças são divididas pelas turmas, uma lanchonete, sala dos professores, secretaria, recepção, sala da administração, salas para reuniões e cozinha.

### 2.3 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Foi observada uma turma de Intermediate Kindergarten no período vespertino, onde as crianças estão na faixa das cinco anos de idade. A turma é composta por dezenove alunos, sendo dez meninos e nove meninas. A grande maioria é proveniente de família de classe média ou classe média alta. A maioria das crianças entrou na escola no ano anterior, com exceção de cinco que ingressaram nessa escola este ano, sendo um menino e quatro meninas. Desses, três meninas estão estudando em escola pela primeira vez. Percebe-se, portanto, uma diferença do tempo de exposição à língua inglesa entre algumas crianças da sala de aula.

Algumas crianças ainda encontram dificuldade para compreender a língua inglesa, especialmente as crianças novas, mas também algumas crianças antigas. Porém, a maioria da turma consegue entender os comandos da professora, especialmente os mais recorrentes, ligados às questões de rotina. As crianças fazem pouco uso da língua inglesa para se comunicar. Geralmente só o fazem com frases da rotina como, por exemplo, pedir para beber água ou ir ao banheiro ou quando as professoras solicitam que se fale inglês. Há a exceção de uma única aluna que sempre procura falar em inglês com as professoras de forma espontânea e quando não sabe uma palavra ou expressão ela pergunta e a repete em inglês. Porém a interação desta aluna com os colegas ocorre sempre em português. Não foram identificadas em todo o tempo de observação interações aluno-aluno realizadas em inglês, estas ocorreram somente em português.

A turma possui três professoras: duas regentes (uma para inglês e outra para português) e uma professora assistente, chamada também de “TA” (*Teacher Assistant*), que é o cargo ocupado pela autora deste trabalho.

## 2.4 DESCRIÇÃO DA ROTINA DA SALA DE AULA

Esta tabela mostra como geralmente ocorre a rotina diária da classe:

	Hora	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português	13:30 –14:00	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha	Rodinha
	14:00 –15:00	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades	Atividades
Inglês	15:00 –15:30	<i>Circle time</i>	<i>Circle time</i>	<i>Circle time</i>	<i>Circle time</i>	<i>Circle time</i>
	15:30 –16:00	Parquinho	Parquinho	Educação Física*	Parquinho	Lanche
	16:00 –16:30	Lanche	Lanche	Parquinho	Lanche	Aula de música*
	16:30 –17:00	Centros	Centros	Lanche	Centros	Parquinho
	17:00 –17:30	Centros	Centros	Centros	Centros	Centros
	17:30 –18:00	Centros ou atividades em grupo	Centros ou atividades em grupo	Centros	Centros ou atividades em grupo	Centros ou atividades em grupo

\*As aulas de educação física e música são ministradas por outros professores e realizadas em inglês.

As crianças que chegam mais cedo se dirigem à área do parquinho onde fazem atividades sentadas nas mesas como desenho, blocos, jogos, massinha etc., sob a supervisão de algumas professoras assistentes. Às 13h30min a professora assistente e a professora de português buscam as crianças e as levam para a sala de aula. As crianças já têm a autonomia para guardarem suas mochilas nos ganchos do lado de fora da sala de aula e pegarem suas agendas, pastas e copos/garrafas e colocarem nos locais pré-estabelecidos. Sempre o primeiro momento da aula é a rodinha. Quase todas as crianças já adquiriram o hábito de após pegar seu material na mochila sentarem-se na linha vermelha que tem no chão para esperar a professora começar a rodinha de conversa. Poucas são as que precisam esperar o comando da professora para o fazerem.

Após a rodinha, as crianças vão fazer a atividade do dia. O programa de português às vezes trabalha com uma atividade só para o grupo inteiro e não dividida em centros, como o programa de inglês. Eles têm dever de casa de português todas às segundas-feiras e de inglês às quartas-feiras.

Às 15h00min se inicia a aula em inglês com a outra professora. Também começa com o “circle time” (hora da rodinha). Este é o momento em que a professora trabalha com os principais conceitos que serão colocados em prática e testados depois nos centros pelas crianças. Trabalha-se o calendário móvel (data, dias da semana, meses e o ano) e o “100 Chart” (um quadro com os números de 1 a 100 representando os dias de aula. Cada dia coloca-se um adesivo no próximo número. Quando chegar ao 100º dia de aula haverá uma festa na sala de aula). Além dessas atividades às vezes a professora canta uma música, explica algo com desenhos no quadro, mostra algum slide no computador, lê uma história, enfim, realiza diferentes atividades sobre o tema da unidade que estão trabalhando.

Depois do “circle time” as crianças vão para o parquinho onde ficam por meia hora. Em seguida voltam para a sala de aula e lancham. As crianças que vão terminando de lanchar e escovar os dentes, ficam no centro de leitura lendo os livros que estão ali disponíveis.

Ao término do horário do lanche, a professora pede para as crianças fazerem o “clean up” (arrumação) e sentarem na área do “circle time”. Explica as atividades que serão feitas no dia e onde cada criança vai ficar, enquanto a professora assistente organiza os centros. Dependendo das atividades, o tempo dos centros pode variar. Às vezes é possível terminar os centros no mesmo dia e às vezes fazem-se apenas dois em um dia e os outros dois no dia seguinte. O final da tarde fica disponível ou para o fechamento dos centros, ou para alguma atividade em grupo, como, por exemplo, a leitura de uma história, brincadeiras direcionadas pelas professoras ou brincadeiras livres no “drama center” (centro de teatro ou brincadeiras de faz-de-conta).

Ao término da aula, a professora chama as crianças uma a uma para pegarem suas agendas, copos e pastas, quando houver dever de casa, organizarem suas próprias mochilas e esperarem na fila para poderem ir embora.

## CAPÍTULO III

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

À luz do referencial teórico, considera-se que a escola pesquisada proporciona educação bilíngue, na medida em que duas línguas (o português e o inglês) são utilizadas nos momentos de planejamento e instruções das aulas. O português, como a língua materna da grande maioria dos alunos da escola e de todos da sala observada, tem seu prestígio e valor dentro e fora da escola e por isso é mantida facilmente pelos alunos. Já a segunda língua, no caso o inglês, é adquirida de forma natural através das interações dos alunos com seus pares e principalmente com os professores que utilizam essa língua constantemente com as crianças, dentro e fora da sala de aula. Ressaltando também que todos os funcionários da escola, com exceção das professoras de português e do pessoal da limpeza e manutenção, são fluentes na língua inglesa, proporcionando um verdadeiro ambiente de imersão nessa língua, auxiliando em seu processo de aquisição.

Essa escola, portanto, trabalha sob a perspectiva de um programa de imersão inicial total na segunda língua, conforme a divisão proposta por Harmers e Blanc (2000, apud Megale, 2005). Isso ocorre, pois a instrução é dada toda na segunda língua, o inglês, desde o início, durante quase todo o período da educação infantil. E a instrução na primeira língua é introduzida posteriormente, primeiramente com apenas 30% da aula destinada a essa língua no último ano da educação infantil e depois o tempo da aula é dividido igualmente para cada uma de ambas as línguas, durante todos os primeiros anos do ensino fundamental.

A escola também pode ser classificada como fornecedora de uma educação bilíngue elitista, na medida em que a opção por um aprendizado de uma segunda língua se deu por escolha das famílias, visando, na maioria dos casos, um diferencial educacional e até mesmo profissional para seus filhos.

De acordo com as dimensões em que o bilinguismo pode ser dividido, proposto por Harmers e Blanc (2000, apud Megale 2005), percebe-se que as crianças da sala de aula observada, estão desenvolvendo um bilinguismo dominante, já que possuem uma competência maior na língua materna. Além disso, podem ser classificadas como vivenciando um bilinguismo infantil consecutivo, pois estão adquirindo a segunda língua ainda quando crianças, porém depois de já terem adquirido a primeira. Visto que a maioria das crianças entrou no programa de imersão da língua há um ano e meio, quando tinham três ou quatro

anos de idade, ou seja, todas já haviam adquirido noções e competência em sua língua materna quando começaram o processo de aquisição da segunda língua.

O tipo de instrução utilizada pela escola, de acordo com a divisão apresentada por Lightbown & Spada (2006), é uma instrução comunicativa, pois a segunda língua é aprendida por meio das interações, conversações e uso constante da língua. Além disso, as crianças estão expostas aos mais variados vocabulários, estruturas, tipos de linguagens e discursos, havendo, porém, uma simplificação do *input* por parte do professor e uso de estratégias de manutenção do diálogo. Há também pouca correção de erros cometidos na língua e uma ênfase primeiramente na compreensão, para depois exigir uma produção, havendo assim pouca pressão para falar a segunda língua.

Pode também ser classificada como uma instrução baseada em conteúdo (*content-based*), pois as disciplinas de matemática e ciências do ensino fundamental são ministradas em inglês, assim como os conteúdos presentes no currículo de educação infantil. Por outro lado, também percebemos a presença de instruções baseadas em tarefas (*task-based*), pois muitos dos tópicos das conversas, especialmente na educação infantil, são de assuntos de interesses das crianças. A língua inglesa é utilizada em todos os momentos, tanto durante os trabalhos com os conteúdos em si, quanto nos momentos lúdicos.

A escola, portanto, concebe que a aquisição do inglês ocorre de forma natural, por meio das interações entre pares, dos diálogos construídos conjuntamente nesse ambiente de imersão na língua inglesa. O foco não é no ensino “da” segunda língua, mas sim em uma instrução “na” segunda língua que conseqüentemente conduz a aquisição desta. Porém, em alguns momentos foi observado o uso pelas professoras de uma instrução sobre as estruturas da língua inglesa. Isso ocorreu geralmente em momentos que as professoras perceberam que as crianças repetiam os mesmos “erros” gramaticais constantemente e decidiram interferir como forma da criança poder analisar sua fala e tentar incorporar esse novo conhecimento a ela.

Como exemplo dessa situação, podemos citar um momento em que a professora assistente (TA) ensina a algumas crianças a respeito do uso do pronome possessivo em inglês. A professora assistente, durante o horário do lanche, conversa com algumas alunas em uma das mesas. Lembrando que os nomes aqui utilizados são fictícios.

(01)

- TA - Whose is this dish?  
 V - É da Paula  
 TA - Oh, it's Paula's.  
 V (*risos*) - A Ms. te chamou de Paulas.  
 B - É um monte de Paulas.  
 TA - No kids. I said like this, because this (*mostra o pote*) belongs to Paula. The dish belongs to Paula. It's hers, so I say it is Paula's. Because it belongs to her.  
 V,P,B (*risos*)  
 TA - Like this (*mostra a maçã de outra aluna*). This belongs to Bruna, so we say it is Bruna's.  
 V - And this? (*mostra seu suco*)  
 TA - It is Valéria's.  
 P - And this? (*mostra seu biscoito*)  
 TA - It is Paula's.  
 V,P,B (*risos*)  
 TA - And this? (*mostra a lancheira da Bruna*)  
 V - Bruna's.

Outra situação que ocorreu algumas vezes foi com a aluna J. . Ela constantemente ao fazer uma pergunta usa a palavra “because”, ao invés de “why”. Foram observados três momentos em que as professoras tentaram explicar para a aluna, de forma mais formal, o uso correto da palavra “porque” em inglês. Em momentos anteriores, as professoras já haviam utilizado algumas vezes a estratégia de reformulação da frase utilizada pela aluna, esperando que ela, ao ver a versão corrigida de sua sentença, pudesse incorporá-la e utilizá-la em seu discurso. A situação abaixo exemplifica esse uso da reformulação.

(02)

- J - Ms, what you're doing?  
 TA - I'm just writing something.  
 J - Because?  
 TA - Why am I writing?  
 J - É.  
 TA - It's just something that I need to show to Ms. T.

Essa estratégia de reformulação é apresentada por Borges e Salomão (2003) como um dos *inputs* facilitadores do processo de aquisição da linguagem. Porém, apesar do seu uso em alguns momentos, não se percebeu uma mudança rápida no discurso da criança. Foi nesse momento que as professoras utilizaram uma explicação estrutural da língua, como podemos ver nas duas situações abaixo

(03)

- J - Ms, can draw?  
 T - No, not now.  
 J - Because?  
 T - Is not because, it's why!  
 J - Why?  
 T - Because we are going to do the centers now.

(04)

- J - Ms, because you not going to rehearsal today?  
 TA - Because Ms. M. is not here today.  
 J - Because?  
 TA -J., we don't say "because", we say "why". When you're making a question you say "why", when you giving the answer you say "because". So you need to ask "why", not because. "Because" is just for the answer, ok? So... why...  
 J - Why Ms. M. is not here today?  
 TA - I don't know, I think she's sick.

Os períodos de desenvolvimento da aquisição de uma segunda língua propostos por Genesee (1987, apud Martins 2007) também puderam ser observados. Porém, percebe-se uma mistura entre esses períodos na maioria das crianças, em especial entre o primeiro e o terceiro. As crianças, em sua grande maioria, ainda utilizam muito o português, língua materna, na maior parte do tempo, o que caracteriza esse primeiro período proposto por Genesee. Porém, apesar desse uso constante do português, todas as crianças em algum momento tentaram utilizar a segunda língua, seja através das frases feitas, seja tentando formular frases sozinhas. Podemos inferir, portanto que a maioria das crianças se encontra no terceiro período, o das "frases telegráficas" e/ou "frases feitas", sendo que algumas já se encontram ao final deste, na medida em que também tentam formular seus próprios enunciados.

As crianças utilizam em inglês muitas frases presentes no dia-a-dia, as chamadas "frases feitas", correspondentes ao terceiro período, como quando pedem para beber água, ir ao banheiro ou amarrar os sapatos. Percebeu-se também o uso em alguns momentos de "frases telegráficas", principalmente por parte dos alunos novos. Todos os exemplos aqui apresentados dessa fase foram de alunos novatos na escola.

Um exemplo desse acontecimento ocorreu durante uma atividade em que cada criança estava criando um livro sobre aranhas. As crianças desenharam a primeira página do livro e depois falaram para a professora o que estava acontecendo. Nessa mesma época, as crianças estavam ensaiando há quatro dias uma peça de teatro, em que cada uma era um animal

diferente. Assim, durante a atividade do livro sobre aranhas, a professora assistente pergunta a aluna M o que ela havia desenhado.

(05)

TA - Ok, M. what is happening here, what did you draw? Let's see, once upon a time... what happened?

M - Spider spinning the web and sheep came and a white shark and rooster, whale and cat.

A aluna exemplifica muito claramente a fase das “frases telegráficas”, em que ela simplesmente utiliza uma série de palavras soltas aprendidas na língua, colocando-as juntas em uma sentença. Todos esses animais por ela utilizados em seu enunciado faziam parte da peça que estavam ensaiando, porém nenhum deles, com exceção apenas da aranha, estava em seu desenho.

A situação (06) também exemplifica bem essa fase. Durante uma atividade de avaliação de vocabulários já adquiridos pelas crianças, a professora assistente aponta para uma cadeira e pergunta para a aluna:

(06)

TA - What's this?

H - Sit down?

TA - No, this thing that you're sitting down on.

H (*faz sinal negativo com a cabeça*)

TA - This is a chair.

H - Ah tá.

TA - What is this? (*aponta para a cadeira*)

H - Chair.

O fato de H. referir-se a cadeira como “sit down”, mostra claramente que ela está na fase das “frases telegráficas”, pois apenas repete expressões comuns da rotina da sala de aula. A expressão “sit down” é utilizada diversas vezes por dia pelas professoras, inclusive quando pedem as crianças para se sentarem nas cadeiras. H. acaba fazendo a relação dessa expressão tão comum com a nomeação do objeto “cadeira” em si.

Outra situação que também exemplifica esse terceiro período proposto por Genesee (1987, apud Martins 2007) ocorreu enquanto as crianças estavam esperando na fila para ir ao parquinho e um dos alunos dirige-se a professora assistente e pede para ir ao banheiro.

(07)

- L - Ms, I want pee.  
 TA - Ok, you can go.  
 L (*para um colega*) - Eu queria ir no banheiro e falei assim para a Ms. “I want pee”! (*sorri*)

*Depois de alguns minutos, quando já estavam na fila para ir para o parquinho ele fala para a professora:*

- L -Ms, eu já fui pee e water! (*sorri novamente*)

Nessa situação também podemos notar a importância do fator motivação para a aquisição da segunda língua. L. sente vontade de se expressar nessa nova língua e se sente feliz e realizado por estar conseguindo se comunicar nela. Isso fica evidente pela alegria com que ele conta ao colega que falou em inglês com a professora. Como aponta Martins (2007), essa motivação intrínseca é um fator crucial para que a aquisição de uma segunda língua ocorra. Se a criança está interessada de verdade nessa aprendizagem e encontra um ambiente propício para que ela aconteça, mais fácil e rápida será essa aquisição.

Algumas crianças da sala, porém, já tentam formular frases sozinhas de forma espontânea, o que conduz a classificação delas como pertencentes ao final do período das “frases telegráficas” ou até mesmo já encontrando-se no quarto período. Um exemplo de uma criança que já se encontra no quarto período, aquele em que a criança começa a produzir frases elaboradas na segunda língua, é a aluna J.. Isso porque esta aluna sempre fala em inglês com a professora regente e com a professora assistente, de forma espontânea. Ela tem bastante autonomia no diálogo, apenas perguntando algumas palavras em português quando não tem conhecimento do vocabulário. Quando isso ocorre, ela pergunta às professoras como se diz aquela palavra em inglês e após a resposta, incorpora a palavra em seu enunciado.

Como exemplo, podemos citar duas situações. Na primeira, J. estava brincando no parquinho, pendurada de cabeça para baixo em um dos brinquedos. A professora assistente estava passando por perto e começa a conversar com J.

(08)

- TA - J., are you a bat?  
 J - No, I sleep... ahn, como é cabeça para baixo, ahn, head...  
 TA - Upside down.  
 J - Yeah, I upside down.  
 TA - So, you're sleeping upside down?  
 J - Yeah.

Na segunda, ela estava conversando com a professora assistente em uma das mesas do centro de atividades na sala de aula.

(09)

- J - Ms, how say “tenta adivinhar” in English?  
 TA - Try to guess.  
 J - Ms, try to fess...  
 TA - Try to guess. G, g...guess  
 J - Try to guess who is going to pick up?  
 TA - Who is going to pick you up today?  
 J - Yes.  
 TA - I don't Know. Your mommy?  
 J - No.  
 TA - Your daddy?  
 J - No. How say “tia” in English?  
 TA - Aunt.  
 J - My aunt is going to pick up me today.

Foram notadas nas observações, também, o uso de estratégias por parte das professoras para manter e proporcionar uma maior participação das crianças na conversação. Foram notadas tanto as estratégias de negociação de significado, apresentadas por Ellis (1985), como o uso de repetições, uma fala mais pausada, checagem de compreensão da criança e ênfase nas palavras chaves da frase; quanto também os *inputs* considerados facilitadores do processo de aquisição da linguagem apresentados pelas pesquisas de Borges e Salomão (2003), que de certa forma alguns se aproximam aos apresentados por Ellis (1985). Dos *inputs* apresentados nas pesquisas de Borges e Salomão (2003), foram notadas nas observações situações em que as professoras utilizaram *feedbacks* de repetição e de reformulação e também solicitações por clarificação.

Como exemplo de *feedbacks* de repetição pode-se citar a própria situação (9), quando a professora assistente em seu terceiro turno, repete a sentença anterior de J. apenas modificando a estrutura de “pick up” para “pick you up”. A criança percebe essa mudança e tenta incorporá-la em seu sétimo turno, quando agora diz “pick up me”.

Como exemplo de reformulação, temos a situação em que J. conversa espontaneamente em inglês com a professora assistente durante o horário do parquinho

(10)

- J - Ms, I'm the more big of the girls.  
 TA - Yes, you're taller than the other girls.  
 J - What's taller?  
 TA - Is that, that you're bigger than them, you're *more tall* (*faz gesto com a mão mostrando altura*). You're taller than them, you're the tallest.  
 J - Oh, I'm taller than the other girls.  
 TA - That's right

No primeiro turno da professora assistente ela reformula a frase de J., trocando a expressão “more big” por “taller”, para seguir a norma da língua inglesa. J. percebe essa reformulação e modifica seu enunciado posteriormente (terceiro turno), utilizando a palavra “taller”, dita pela professora.

O uso da solicitação por clarificação também pode ser percebido em alguns momentos. Essa estratégia é utilizada quando a criança produz algum enunciado de forma mal elaborada e o interlocutor interfere para que a criança possa reformular e reorganizar sua fala de acordo com as regras do sistema gramatical da língua. Duas situações podem ser citadas para exemplificar esse ponto. A primeira ocorreu com a aluna J. quando esta estava correndo na hora do parquinho e ao parar começa a conversar espontaneamente em inglês com a professora assistente.

(11)

- J - Ms, wait. I'm so slow today.  
 TA - You're slow? (*com entonação de não ter compreendido*)  
 J - Ahn... tô tão cansada hoje.  
 TA - Oh, you're tired today.  
 J - Yes, I'm tired.

A professora havia entendido o que J. havia dito no primeiro turno (“I'm slow today”), mas repete frase com ar de dúvida para que a própria aluna pensasse sobre seu enunciado e pudesse reformulá-lo por conta própria. O que ela consegue fazer no seu segundo turno, utilizando-se da língua portuguesa e, posteriormente, o faz em inglês, utilizando como base o enunciado do segundo turno da professora (“you're tired today”) para formular o seu terceiro turno (“I'm tired.”).

Outra situação em que nota-se a solicitação por clarificação ocorreu com a aluna A. em uma atividade em que ela fez um desenho e depois contou para a professora o que havia desenhado.

(12)

- TA - Ok A., what did you do on your weekend?  
 A - Onc (*não compreensível*) ime play to my brother.  
 TA - What?  
 A - Onc (*não compreensível*) ime play to my brother.  
 TA - Sorry, I cannot understand, can you say again?  
 A - [Onces sassipon sa sime] play to my brother.  
 TA - Oh, once upon a time. Ok, now I understood. Once upon a time (*risos*)  
 Did you play with your brother?  
 A (*sinal afirmativo com a cabeça*)

Nesse caso a professora faz o pedido de clarificação por realmente não ter compreendido o que a criança havia dito, diferente da situação (11) citada anteriormente em que o pedido se deu para que a criança pudesse reformular seu enunciado na forma correta da língua.

Já as estratégias de negociação de significado, apresentadas por Ellis (1985), como o uso de uma fala mais pausada e a ênfase na palavra chave da frase podem ser visualizadas nas situações (13) e (14). Na situação (13), A. estava sentada no colo da professora assistente no parquinho ao final do dia, esperando seus pais chegarem para buscá-la.

(13)

- TA - A., what do you want to do?  
 A - Só to esperando meu papai e mi...  
 TA - What do you want to do? (*fala mais pausadamente, com ênfase na palavra "want"*)  
 A - Mommy and daddys.  
 TA - Oh, you're waiting for your mommy and your daddy?

(*uma outra criança pergunta algo para TA. Um pouco depois ela volta a conversar com A.*)

- TA - So, A. what do you want?  
 A - I want mommy and daddys.  
 TA - Oh, so good! You're speaking English! (*TA abraça A.*)

Na situação (14), L. havia ficado de "time out" (termo usado para quando a criança é colocada para pensar após ter desobedecido algum dos combinados da turma) por cinco minutos no parquinho por ter batido em dois colegas. Durante esse tempo, ele começa a cantar e brincar com mãos, quando a professora assistente intervém.

(14)

TA - L., why are you here?

L - Quê?

TA - Why are you here? (*ênfase na palavra "why"*)

L - Por quê?

TA - Yes.

L - Porque o D. estava correndo e fugindo de mim, aí eu não gostei.

TA - No, you're here because you hurt your friends and you know you cannot hit. Here at school, we cannot hit (*ênfase na palavra "hit", seguida do gesto de bater feito em seu próprio braço*). And you're sitting down here to think about what you did (*ênfase na palavra "think", seguida de gesto apontando para a cabeça com o dedo*). So if you're singing or playing, that means you not thinking (*gesto apontando para a cabeça*). And if you're not thinking about what you did, you cannot go back to play.

L - Ok.

Para facilitar o processo de compreensão da língua por parte das crianças, a professora além de realizar essas mudanças na fala, utiliza algumas outras estratégias, como o uso de imagens (muitas vezes apresentadas no computador), gestos, mímicas, sons, desenhos no quadro para facilitar e dar pistas à criança a respeito do significado do que está sendo dito. Na situação (14) acima, visualizamos o uso de gestos por parte da professora para auxiliar o aluno a compreender o que estava sendo dito.

É importante ressaltar que as crianças aqui pesquisadas estão adquirindo uma segunda língua, mas já possuem os conhecimentos linguísticos na sua língua materna. Dessa forma elas já têm um aparato de comunicação e sabem que se utilizarem a língua materna na comunicação com as professoras serão compreendidos por essas. Muitas vezes, por isso, muitas crianças podem não se sentirem motivadas a tentarem falar na segunda língua, pois não vêem uma necessidade real. Assim, a professora precisa utilizar de estratégias que incentivem as crianças a utilizarem a segunda língua. Entretanto, nas observações realizadas, poucas estratégias foram presenciadas que estimulassem o uso da língua inglesa por parte das crianças. Alguns momentos observados foram em alguns dias que a professora durante a rodinha pediu que as crianças só falassem em inglês com ela e quando essas falavam em português, ela pedia que a criança repetisse em inglês. Caso não soubesse, a professora a ajudava, muitas vezes falando a frase e pedindo para a criança repetir.

Podemos ver isso na situação (15) em que o aluno E. levanta a mão durante a rodinha pedindo para falar.

(15)

- E - Ms, depois de Wednesday, minha vó vai chegar.  
 T - Oh, your grandma will arrive after Wednesday.  
 E - Humrum.  
 T - And where is she? Is she traveling?  
 E - Ela mora em Goiânia e tá vindo pra cá. Vai ficar lá em casa.  
 T - Where she's going to stay?  
 E - Na minha casa.  
 T - Where?  
 E - My house.  
 T - Oh, good. Guys you should try speak in English, we are in English class now, ok?

Pouco depois outra criança pede para falar:

(16)

- P - Ms, depois de amanhã...  
 T - English please... after tomorrow...  
 P - After tomorrow ahn, my dog...anh... my, my dog... minha vó vai trazer meu cachorro.  
 T - Your grandma will bring your dog?  
 P ( *sinal afirmativo com a cabeça* )  
 T - Can you say this in English?  
 P - Ahn... my grandma... grandma... get my dog.  
 T - Excellent.

Outros momentos em que o uso da língua inglesa foi solicitado pelos alunos foram nas atividades chamadas de *journals* (diários), realizadas todas as segundas-feiras. Nessas atividades, as crianças deveriam desenhar o que haviam feito no final de semana e depois falar em inglês para a professora o que haviam feito. Ela escreve no desenho exatamente o que a criança falou, justamente para ter uma ideia da evolução da oralidade da criança na língua inglesa, mesmo que seja numa atividade simplória.

Após essa análise geral de alguns aspectos observados e colocados aqui à luz do referencial teórico, pode-se partir agora para a análise das categorias dialógicas propostas por Lemos (1982). Em diversas situações das interações das crianças com as professoras foram notadas a presença dessas categorias. É claro que existem algumas diferenças, pois Lemos pensou nessas categorias para a aquisição da língua materna, em que a criança, a princípio, na fase da especularidade, ainda não possui um aparato linguístico bem desenvolvido para se comunicar. Quando as pensamos para um processo de aquisição de segunda língua, não podemos ignorar o fato de que a criança, no caso da turma observada que se encontra na idade média dos cinco anos, já adquiriu a primeira língua e pode se utilizar dela para se comunicar.

Assim, se a criança não consegue estabelecer um diálogo na segunda língua, recorre ao uso da língua materna para ser compreendida.

De qualquer forma, pudemos ver uma aplicabilidade dessas categorias na aquisição da segunda língua. Para isso, porém, considerou-se que enquanto a criança utiliza a língua materna para se comunicar em situações da segunda língua, ela se encontra ainda na primeira fase proposta por Lemos, chamada de especularidade, em que ainda é totalmente dependente da fala/interpretação do adulto. Nesse momento, para conseguir se comunicar na segunda língua, a criança repete palavras ou frases usadas pelas professoras em algum turno anterior, seja imediato ou não.

Foram observadas situações em que ocorreram essa dependência da fala do outro, característica básica da especularidade. Um exemplo do processo da especularidade na segunda língua é a situação (17). As crianças estão todas brincando no centro do faz-de-conta (*drama center*), quando A. para de brincar e fala com a professora assistente.

(17)

- A - Ms, tô cansada de brincar.  
 TA - Why A.?  
 A - É que eu não quero mais brincar.  
 TA - But why? What happened?  
 A - Nada, só que não quero mais brincar.  
 TA - Ok, so what do you want to do?  
 A - É que eu não gosto de brincar muito  
 TA - Ok, but what do you want to do, if you don't want to play.  
 A - Sei lá, acho que meu cérebro cansa às vezes.  
 TA - Ok, but this is not what I'm asking. I want to know what you want to do if you don't want to play. You want to sit down, to draw...?  
 A - É, sit down.  
 TA - Ok, so sit down here.

Esse exemplo retrata perfeitamente o processo da especularidade, na medida em que vemos que A. só é capaz de se expressar na segunda língua quando a professora a estimula dando opções de respostas que ela possa utilizar. No início, A. não compreende o que a professora está falando, mas ao final, a professora em seu quinto turno apresenta a A. possibilidades de respostas e A. repete um desses vocábulos (“sit down”) na segunda língua.

Outro exemplo bastante semelhante a esse, em que a criança só é capaz de se expressar na segunda língua após a professora a estimular dando possibilidades de respostas, pode ser visto na situação em que M. está brincando no parquinho e conta para a professora que um colega a machucou.

(18)

- M - Ms, E. me machucou.  
 TA - How?  
 M - E. me machucou  
 TA - Ok, but how he hurt you?  
 M (*silêncio*)  
 TA - He punch you, he pinch you, slap... (*gesticula conforme cada expressão*)  
 M - Slap (*gesticulando mostrando um tapa na orelha*)

Já a segunda fase proposta por Lemos (1982), chamada de complementaridade, também pôde ser observada em diversas situações. Nessa fase, a criança ainda se utiliza muitas vezes da língua materna, não podendo ser caracterizada, portanto, como autônoma na construção do diálogo na segunda língua. Por outro lado, o uso dessa segunda língua sofre um aumento. A criança não mais simplesmente repete parte do enunciado anterior da professora, ela repete um fragmento e o complementa com algum vocábulo, construindo suas próprias sentenças, fazendo tentativas de uso dessa segunda língua. Assim como ocorre na aquisição da primeira língua, também na segunda foi percebido que o vocábulo utilizado para complementar a sentença advinha de um enunciado anterior do mesmo diálogo ou de interações dialógicas anteriores de natureza semelhante.

Na situação (16) podemos ver um exemplo da complementaridade. P. tenta se comunicar na segunda língua, mas ainda não tem total autonomia e por isso necessita da ajuda da professora. P. no quarto turno repete parte do enunciado dito pela professora no seu segundo turno e complementa com um vocábulo diferente, modificando um pouco a sentença. (repete a palavra “*grandma*”, mas complementa sua frase com o verbo “*get*”, ao invés de “*bring*” que a professora havia utilizado. Além de fazer a troca correta do pronome “*your*” por “*my*”).

Outra situação ocorreu durante o momento da rodinha. A professora mostra alguns slides de insetos, mostrando a diferença deles para as aranhas. C. levanta a mão para falar.

(19)

- T - What, C.?  
 C - Ahn, in the computer... ahn... sss...  
 T - Spiders?  
 C - No, ahn...  
 T - Insects?  
 C - Yes. Lot of insects.

C. apesar de tentar se expressar com autonomia na segunda língua, ainda encontra dificuldades e precisa da ajuda da professora para realizar tal tarefa. O processo da complementaridade é notável no terceiro turno de C., em que, ele repete o vocábulo “*insects*” utilizado anteriormente pela professora, e complementa com a expressão “*lot of*” que já era conhecida por ele.

Na situação (20), a professora havia lido um livro para as crianças que falava sobre as diferenças entre aranhas e insetos, como, por exemplo, o fato da aranha ter oito patas (*eight legs*) e os insetos terem apenas seis (*six legs*). Após falar sobre essas diferenças mostradas no livro, a professora coloca algumas imagens no computador e pergunta à turma se o animal que está lá é um inseto ou uma aranha.

(20)

- T - Is this a spider or an insect?  
 I - Insect.  
 T - Why is it an insect, I.?  
 I - Ahn, six... six... six  
 T - Six legs?  
 I - É, because have six legs.

Aqui também ocorre o processo de complementaridade. I. reutiliza as palavras “*six legs*” trabalhadas anteriormente pela professora quando estava lendo o livro e também presentes do terceiro turno desta, mas I. complementa o seu enunciado com dois vocábulos novos (“*because have*”), criando assim uma nova sentença.

No estágio final, chamado de reciprocidade ou de reversibilidade de papéis, a criança começa a assumir papéis anteriormente pertencentes ao adulto (às professoras, nesse caso). Torna-se autônoma, sendo capaz de iniciar o diálogo na segunda língua. Ela não incorpora mais a fala do outro na sua, mas é capaz de elaborar suas próprias sentenças na segunda língua e estabelecer um diálogo com o outro nessa língua.

Dentre as situações já anteriormente apresentadas, algumas caracterizam esse momento em que a criança estabelece uma autonomia no diálogo na língua inglesa, tornando-se aquela que o inicia e que é capaz de mantê-lo, elaborando enunciados próprios. Como exemplo podemos ver as situações (02), (03), (04) e (10), todas elas da aluna J.. Na situação (9) percebe-se que J. tenta iniciar e manter o diálogo na língua inglesa, porém não consegue com total autonomia por não conhecer o vocabulário adequado. J., como já foi dito, sempre fala em inglês com as professoras, e por isso inúmeros são os exemplos observados de sua fala pertencentes ao estágio da reciprocidade. Algumas outras crianças, porém, em alguns

momentos também vivenciaram esse processo de tentativa de iniciar e manter o diálogo na segunda língua. Um exemplo foi uma conversa de I. com a professora assistente. O aluno estava esperando os pais chegarem para buscá-lo e enquanto isso a professora o ensinava a fazer um origami de pássaro. No dia anterior eles haviam começado a fazer o origami, mas não houve tempo de terminar, e I. o levou para casa.

(21)

- I - Ms., eu guardei o que a gente não terminou ontem. Depois você me ajuda a terminar?  
 TA - Yeah, for sure. Where is it? Is in your backpack?  
 I - No, in my house, my mommy's house.  
 TA - Oh, so bring tomorrow for us to finish.  
 I - Ok. Amanhã eu trago.  
 TA - What?  
 I - Tomorrow me bring.  
 TA - Ok, so when you bring it tomorrow we finish it.

Apesar da criança ainda utilizar um pouco da língua materna, percebe-se que ela tem a base para manter o diálogo na segunda língua, só precisou de incentivos para utilizá-la na conversa.

Outra situação ocorreu com a aluna V. durante uma atividade no centro em que as crianças fizeram um cachorro de dobradura de papel. Após terminar o seu, V. fala espontaneamente com a TA em inglês.

(22)

- V - The dog of P. have baby.  
*(professora estava ajudando um colega e não prestou atenção)*  
 V - Ms.! The dog of P. have baby.  
 TA - Really? That's nice.  
 V - The name of my dog is Jack.  
 TA - Oh, do you have a dog?  
 V - Yes.  
 TA - Is it big? Or is it small?  
 V - Ahn, mais ou menos. Like this *(mostra com as mãos o tamanho)*  
 TA - Yeah, not so big. Is a boy or a girl?  
 V - Boy.

Uma situação interessante observada que abrange alguns dos fenômenos aqui apresentados anteriormente ocorreu com a aluna A. Além desses fenômenos, essa situação

representa muito bem a importância do papel do interlocutor em auxiliar o outro no processo de aquisição da segunda língua, por meio da interação social e das trocas comunicativas.

A. começou a fazer balé na escola todas as terças e quintas-feiras após a aula. No primeiro dia da aula, uma terça-feira, estava no banheiro colocando a roupa do balé, juntamente com outras duas alunas e um aluno que ia fazer judô, sob a supervisão da professora assistente.

(23) (a)

- A - Ms, me ajuda a colocar a saia  
 TA (*estava colocando a roupa de outra criança do judô*)- Just a minute!  
 A - Eu já falo inglês!  
 TA - Really?! So speak in English with me.  
 A - Cat  
 TA - No, say that phrase in English.  
 A - Ah, isso eu não sei não.  
 TA - Ms, help me...  
 A - Ms, help me...  
 TA - ... to put...  
 A - ... to put...  
 TA - ... my skirt  
 A - ... my skirt  
 TA - Skirt (*aponta para a saia*). Help me to put my skirt (*ênfase na palavra "skirt"*)  
 A - Help me to put my skirt.  
 TA - Good! What is this? (*aponta para a saia*)  
 A - Sei não.  
 TA - You just said. It's a skirt. This is a skirt.  
 A - Skirt.  
 TA - What's this?  
 A - Skirt

No segundo dia de balé, na quinta-feira da mesma semana:

(b)

- A - Ms, me ajuda com minha sainha.  
 TA - How do you say this in English? (*aponta para a saia*)  
 A - Não sei.  
 TA - But I already taught you. Say: skirt  
 A - Skirt  
 TA - Very good, skirt! This is a skirt!

No terceiro dia de balé, na terça-feira seguinte:

(c)

- A - Ms, não consigo colocar minha saíha, me ajuda.  
 TA - Ok, but you need to speak in English.  
 A - É que eu não sei falar inglês  
 TA - Yes, you know, I taught you. How do you say this? (*aponta para a saia*)  
 A - Não lembro.  
 TA - Skirt.  
 A - Skirt.  
 TA - Now ask in English.  
 A -Skirt.  
 TA - No, say everything in English. Ask in English.  
 A -Help me skirt.

Uma semana depois:

(d)

- A - Ms, skirt  
 TA - What?  
 A -Help to put me skirt

Na semana seguinte:

(e)

- A - Ms, help to put my skirt, please

Essa situação apresentada que durou algumas semanas mostra como a repetição rotineira, mas principalmente, como a interação em situações significativas para a criança auxiliaram para que a aluna fosse capaz de se comunicar utilizando a segunda língua nessa situação específica de colocar a roupa do balé. Com o auxílio da professora assistente, ou seja, do interlocutor, a criança tornou-se capaz de expressar em inglês um desejo significativo seu. No primeiro dia da situação (23a) a criança não é capaz de dizer com autonomia uma só palavra em inglês para expressar sua necessidade. Já ao final (23e), ela consegue dizer uma sentença completa, sem nenhum auxílio do outro.

Nessa mesma situação, outros fenômenos podem ser observados. No primeiro dia (23a), no terceiro turno de A., percebemos uma manifestação das “frases telegráficas”, pois a criança simplesmente fala a palavra “*cat*” de forma solta, fora do contexto. Ainda no primeiro dia, a professora assistente, em seu sétimo turno (“Skirt. Help me to put my skirt”) utiliza a estratégia de ênfase na palavra chave, assim como o uso de gestos para auxiliar a criança a compreender o que estava sendo dito.

As três categorias dialógicas de Lemos também podem ser aqui presenciadas. No primeiro dia (23a) a criança está claramente na fase da especularidade, pois só consegue se

expressar na segunda língua repetindo o que a professora havia dito. Em seu último turno, A. somente consegue responder a pergunta anterior da professora (“What’s is this?”), repetindo a palavra “skirt” utilizada em todo o diálogo pela professora. O fenômeno da complementaridade pode ser visto na situação (23c). A. em seu último turno repete a palavra “skirt” utilizada pela professora no terceiro turno, mas complementa a sentença com a expressão “help me”, que não havia sido utilizada pela professora este dia. O processo da reciprocidade não é tão real, pois a aluna tornou-se capaz de espontaneamente falar uma sentença completa em inglês, mas ela ainda não é capaz de manter um diálogo nessa língua. De qualquer forma, foi notório o avanço que a aluna teve e, para essa situação, tornou-se capaz de expressar-se, pelo menos um pouco, na segunda língua.

As categorias dialógicas propostas por Lemos (1982) para a aquisição de segunda língua puderam ser claramente vistas por meio desses exemplos como também presentes na aquisição de uma segunda língua nesse contexto de educação bilíngue, em um programa de imersão na língua alvo.

## CAPÍTULO IV

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados observados e à luz do referencial teórico, pode-se afirmar que a interação social entre pares, dentro de um ambiente favorável e rico em estímulos, tem sido de extrema importância para auxiliar as crianças observadas no processo de aquisição do inglês como segunda língua. Pode-se inferir que o ambiente de imersão na língua-alvo proporcionado pela escola também foi favorável para essa aquisição, propiciando às crianças observadas uma verdadeira vivência de educação bilíngue, na medida em que ambas as línguas são trabalhadas pela escola, cada uma tendo seu valor dentro da instituição.

Foram verificadas que as estratégias utilizadas pelas professoras para proporcionar e manter a participação das crianças no diálogo conseguiram atingir seu objetivo, pois, a partir delas, as crianças foram capazes de compreender, na maioria dos casos, o que estava sendo dito pelas professoras, além de conseguirem se manifestar na segunda língua.

Notou-se que as crianças se encontram em níveis distintos na aquisição da segunda língua, tanto para a compreensão, quanto para a produção na língua inglesa. Diversos são os fatores que podem explicar essa questão: o tempo de exposição à língua é variável (há crianças que estudam desde o ano anterior e outras que entraram este ano); o apoio que a criança recebe fora da escola (se ela se comunica na segunda língua em casa, com a família ou com algum amigo, por exemplo); a motivação da criança em adquirir a língua; o ritmo de desenvolvimento de cada criança em particular, entre vários outros fatores. Essa diferença, porém, é algo natural, afinal, como afirma Ellis (1985), a aquisição de uma segunda língua não é um fenômeno uniforme, é resultado de inúmeros fatores que envolvem questões tanto do próprio aprendiz, quanto das situações de aprendizagem.

Apesar das crianças se encontrarem em diferentes níveis, foi possível observar progressos por parte de cada criança tanto para a compreensão da língua, quanto para a própria produção, cada uma dentro de suas possibilidades. Pode-se inferir que em médio prazo todas as crianças serão capazes de se comunicar na segunda língua, pois elas têm acesso a um ambiente acolhedor e estimulante de imersão na língua inglesa.

Além disso, pode-se concluir que as categorias dialógicas propostas por Lemos (1982) para a aquisição da primeira língua também se aplicam a segunda língua. É certo que existem algumas diferenças, como o fato das crianças pesquisadas já terem adquirido a primeira língua

e poderem se comunicar através dela. Porém, as três categorias foram averiguadas, na medida em que para se manifestar na segunda língua a criança, em um momento inicial, repete palavras ou sentenças ditas anteriormente pelo interlocutor (fase da especularidade); depois se torna um pouco mais independente, repetindo parte do enunciado do interlocutor, mas complementando-o com outro vocábulo na segunda língua (fase da complementaridade) e por último é capaz de elaborar suas próprias sentenças na segunda língua (fase da reciprocidade).

Essa última fase, apesar de pouco presenciada nas crianças da turma observada provavelmente logo poderá ser vista com mais frequência, pois a tendência é as crianças passarem rapidamente para essa fase, na medida em que o ambiente em que estão inseridas é bastante propício para a aquisição da língua. Quando as trocas comunicativas ocorrem dentro de um ambiente acolhedor e estimulante, em situações que sejam significativas para a criança e que o interlocutor saiba estimular a participação dela no diálogo, a aquisição da segunda língua torna-se muito mais fácil de ocorrer. Por isso pode-se sim afirmar, com base na turma observada e nos resultados apresentados, a possibilidade de uma educação bilíngüe dentro do contexto brasileiro, desde que a escola e o corpo docente sejam sensíveis a essas questões apontadas.

## **PARTE 3**

### **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Com o fim desta etapa da minha vida acadêmica, uma gama de possibilidades e desafios se abre m diante de mim. Ao entrar para o curso de Pedagogia tinha apenas uma certeza: queria trabalhar com educação infantil. Ao longo de todo meu curso essa certeza só foi crescendo e pretendo continuar atuando com essa faixa de ensino.

Por meu atual trabalho em uma escola de educação bilíngue, vários questionamentos surgiram em mim a respeito dessa metodologia de ensino o que inclusive motivou-me na escolha do tema deste trabalho. Pretendo continuar estudando e pesquisando a respeito dessa temática, pois muita curiosidade ainda tenho a respeito da aquisição de uma segunda língua por crianças em contextos de educação bilíngue. Além de que estes estudos ajudarão em minha prática em sala de aula nessa escola em que trabalho atualmente.

Dessa forma, tenho muito interesse de continuar estudando e pesquisando outros referenciais teóricos como forma de auxiliar em minha formação e, conseqüentemente, na minha atuação em sala de aula. Pretendo fazer algum curso de pós-graduação na área de Linguística para auxiliar em meus estudos a respeito do bilinguismo infantil. E prosseguir na vida acadêmica fazendo mestrado, cursos de especialização e, se possível, um doutorado mais adiante, mas continuando também com minha prática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKER, Colin. PRYS JONES, Sylvia. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. 1998. Disponível em <[http://books.google.com.br/books?id=YgtSqB9oqDIC&dq=encyclopedia+about+bilingualism+and+bilingualism+education&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=ddRvTKqDBoWdlgfPr4T3DQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDcQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=YgtSqB9oqDIC&dq=encyclopedia+about+bilingualism+and+bilingualism+education&printsec=frontcover&source=bn&hl=pt-BR&ei=ddRvTKqDBoWdlgfPr4T3DQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDcQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false)>. Acesso em: maio de 2011.
- BORGES, Lucivanda Cavalcante. SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social**. Universidade Federal da Paraíba, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>>. Acesso em maio de 2011.
- CORTEZ, Ana Paula Barbosa Risério. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino-aprendizagem em educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. Disponível em <[http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Ana\\_Paula\\_Cortez\\_Dissertacao.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/Ana_Paula_Cortez_Dissertacao.pdf)> Acesso em maio de 2011.
- COUDRY, Maria Irma Hadler. **Diário de Narciso: discurso e afasia**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- CUMMINS, Jim. **Second language acquisition within bilingual education programs**. In BEEBE, Leslie M. *Issues in second language acquisition*. New York: Newbury House Publishers, 1988.
- DEL RÉ, Alessandra. **A pesquisa em aquisição da linguagem: teoria e prática**. In DEL RÉ, Alessandra. *A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- FROMKIN, Victoria. RODMAN, Robert. **Introdução à linguagem**. Coimbra: Almedina, 1993.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **A pesquisa e o tema da subjetividade em educação**. . In: 24<sup>a</sup> reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, 2001. Caxambu. *Trabalhos encomendados*. Disponível em <[www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc](http://www.anped.org.br/reunioes/24/te7.doc)> Acesso em junho de 2011.
- GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4<sup>a</sup> edição. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.
- HARDING-ESCH, Edith. RILEY, Philip. **The Bilingual Family: a handbook for parents**. 2.ed. Cambridge University Press, 2003.

LANCHEC, Jean-Yvon. **Psico-Linguística e Pedagogia das Línguas**. Tradução de Analúcia Teixeira Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

LEMOS, Cláudia T. G. **Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original**. 34ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Unicamp, 1982.

LIGHTBOWN, Patsy M. SPADA, Nina. **How languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

MARTINS, Marizilda Guimarães Lemos. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. São Paulo s.n., 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/>> Acesso em junho de 2011.

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL- Ano3, n. 5, 2005. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/site2007/\\_pdf/5/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)> Acesso em maio de 2011.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. *Travessias*, ed. 04, 2009. Disponível em <[http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%20D3RICO-CONCEITUAL.pdf](http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHADO%20TE%20D3RICO-CONCEITUAL.pdf)>. Acesso em junho de 2011.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. 4ª edição. São Paulo: Scipione, 1998

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua** In: CORTINA, A.;NASSER. S.M.G.C. *Sujeito e Linguagem. e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009 Disponível em <<http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf>>. Acesso em junho de 2011.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

REIS, Linda G. **Produção de monografia da teoria à prática: o método de educar pela pesquisa (MEP)**. 2ª edição. Brasília, DF: Senac, 2006.

SANTOS, Raquel. **A aquisição da linguagem**. In FIORIN, José Luiz. *Introdução a linguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

SCARPA, E.M. **Aquisição da linguagem**. In. Mussalin, F. & Bentes, A.C. (orgs.). *Introdução a linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHÜTZ, Ricardo. **A idade e o aprendizado de línguas**. 2008. Disponível em <<http://www.sk.com.br/sk-apre2.html>>. Acesso em fevereiro de 2011.

VENTURI, Maria Alice. **Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados.** In DEL RÉ, Alessandra. *A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Contexto, 2006

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

## APÊNDICE A

Serão apresentados aqui os trechos originais que foram traduzidos pela autora no referencial teórico, com o objetivo de que o leitor possa ter acesso ao texto na língua original, na medida em que a tradução pode não transmitir a mensagem da mesma maneira que o texto original.

(p. 12)

<sup>1</sup> “They go through a number of stages at predictable ages and the order in which they acquire the various structures and functions of language is also highly regular” (HARDING-ESCH & RILEY, 2003, p. 18).

(p.34)

<sup>3</sup> “The mechanisms involved in the differentiation of the two languages by a bilingual are not different in nature from those used by monolinguals to make distinctions within their one linguistic system. Thus, bilingualism does not require any special mental processes, but only an extension and refinement of those common to all language speakers” (HARDING-ESCH & RILEY, 2003, p. 54).

(p.37)

<sup>4</sup> “Is bilingualism measured by how fluent people are in two languages? Do bilinguals have to be as competent in each of their two languages as monolingual speakers? If someone is considerably less fluent in one language than the other, should that person be classed as bilingual? Are bilinguals only those persons who have more or less equal competence in both languages? Is ability in the two languages the only criterion for assessing bilingualism, or should the use of two languages also be considered? For instance, a person who speaks a second language fluently but rarely uses it may be classed by bilingual. What about the person who does not speak a second language fluently but makes regular use of it? What about a person who can speak a second language but is not literate in it? Is bilingual a label people give themselves? Is bilingualism a state that changes or varies over time and according to circumstances? Can a person be more or less bilingual?” (BAKER & PRY JONES, 1998, p. 2).

## APÊNDICE B

Visando uma compreensão por parte de todos os leitores, os diálogos observados e utilizados na análise e discussão dos resultados serão aqui traduzidos. As frases originalmente em português se manterão sem nenhuma marcação, enquanto que as sentenças originalmente em inglês estarão negritadas. Ressalta-se, porém, que alguns elementos ao serem traduzidos perdem um pouco do sentido, pois algumas palavras, expressões ou estruturas são típicas de uma determinada língua e só podem ser compreendidos inteiramente quando se está nessa língua original, o inglês, neste caso.

(01)

TA - **De quem é essa vasilha?**

V - É da Paula

TA - **Oh, é da Paula** [*Paula's*].

V (*risos*) - A Ms. te chamou de Paulas.

B - É um monte de Paulas.

TA - **Não crianças. Eu falei assim porque isso (*mostra o pote*) pertence à Paula. A vasilha pertence à Paula. É dela, por isso dizemos que é da Paula** [*Paula's*], **porque pertence à ela.**

V,P,B (*risos*)

TA - **É assim (*mostra a maçã de outra aluna*). Isso pertence à Bruna, então a gente diz que é da Bruna** [*Bruna's*].

V - **E isso?** (*mostra seu suco*)

TA - **É da Valéria** [*Valéria's*].

P - **E isso?** (*mostra seu biscoito*)

TA - **É da Paula** [*Paula's*].

V,P,B (*risos*)

TA - **E isso?** (*mostra a lancheira da Bruna*)

V - **É da Bruna** [*Bruna's*].

(02)

J - **Ms, o que você está fazendo?**

TA - **Só estou escrevendo uma coisa?**

J - **Porque?**

TA - **Por que eu estou escrevendo?**

J - **É.**

TA - **É só uma coisa que eu preciso mostrar para a Ms. T.**

(03)

- J - Ms, pode desenhar?  
 T - Não, agora não.  
 J - Porque?  
 T - Não é porque, é por quê?  
 J - Por quê?  
 T - Porque nós vamos fazer os centros agora.

(04)

- J - Ms, por que você não vai ensaiar hoje?  
 TA - Por que a Ms. M. não está aqui hoje.  
 J - Porque?  
 TA - J., a gente não diz “porque” [“because”], a gente diz “porquê” [“why”]. Quando você está fazendo uma pergunta, você diz “porquê” [“why”], quando está dando uma resposta, você diz “porque” [“because”]. Então você tem que dizer “porquê” [“why”]. “Porque” [“because”] é só para resposta, ok? Então... “porquê” [“why”].  
 J - Por que a Ms. M. não está aqui hoje?  
 TA - Não sei, acho que ela está doente.

(05)

- TA - Ok, M. o que está acontecendo aqui, o que você desenhou? Vamos ver, era uma vez... o que aconteceu?  
 M - Aranha tecendo a teia e ovelha veio e um tubarão branco e galo, baleia e gato.

(06)

- TA - O que é isso?  
 H - Sentar?  
 TA - Não, está coisa em que você está sentada?  
 H (*faz sinal negativo com a cabeça*)  
 TA - Isto é uma cadeira.  
 H - Ah tá.  
 TA - O que é isso? (*aponta para a cadeira*)  
 H - Cadeira.

(07)

- L - Ms, eu quero xixi.  
 TA - Ok, pode ir.  
 L (*para um colega*) - Eu queria ir no banheiro e falei assim para a Ms. “eu quero xixi”! (*sorri*)

*Depois de alguns minutos, quando já estavam na fila para ir para o parquinho ele fala para a professora:*

- L -Ms, eu já fui xixi e água! (*sorri novamente*)

(08)

- TA - **J., você é um morcego?**  
 J - **Não, eu dormi...** ahn, como é cabeça para baixo, ahn, **cabeça...**  
 TA - **Cabeça para baixo**  
 J - **Sim, eu cabeça para baixo.**  
 TA - **Então você está dormindo de cabeça para baixo.**  
 J - **Sim.**

(09)

- J - **Ms, como diz “tenta adivinhar” em inglês?**  
 TA - **Tenta adivinhar**  
 J - **Ms, tenta “e”divinhar**  
 TA - **Tenta adivinhar. A,a... adivinhar.**  
 J - **Tenta adivinhar quem vai buscar?**  
 TA - **Quem vai te buscar hoje?**  
 J - **Sim.**  
 TA - **Nao sei. Sua mãe?**  
 J - **Não.**  
 TA - **Seu pai?**  
 J - **Não. Como diz “tia” em inglês?**  
 TA - **Tia.**  
 J - **Minha tia vai me buscar hoje.**

(10)

- J - **Ms, Eu sou a mais maior das meninas.**  
 TA - **Sim, você é mais alta que as outras meninas.**  
 J - **O que é “mais alta que”?**  
 TA - **É isso, que você é maior que elas, você é mais alta** (*faz gesto com a mão mostrando altura*). **Você é mais alta que elas, você é a mais alta.**  
 J - **Oh, eu sou mais alta que as outras meninas.**  
 TA - **É verdade.**

(11)

- J - **Ms, espera. Estou tão devagar hoje.**  
 TA - **Você está devagar?** (*com entonação de não ter entendido*)  
 J - **Ahn... tô tão cansada hoje.**  
 TA - **Oh, você está cansada hoje.**  
 J - **Sim, estou cansada.**

(12)

- TA - **Ok A., o que você fez no seu final de semana?**  
 A - **Er** (*não compreensível*) **ez brincar para meu irmão.**  
 TA - **Quê?**  
 A - **Er** (*não compreensível*) **ez brincar para meu irmão**  
 TA - **Desculpa, mas eu não estou entendendo, você pode repetir?**  
 A - **[Era uma vez] brincar para meu irmão.**  
 TA - **Oh, era uma vez. Ok, agora eu entendi. Era uma vez** (*risos*) **Você brincou com o seu irmão?**  
 A (*sinal afirmativo com a cabeça*)

(13)

- TA - **A., o que você quer fazer?**  
 A - Só to esperando meu papai e mi...  
 TA - **O que você quer fazer?** (*fala mais pausadamente, com ênfase na palavra “querer”*)  
 A - **Mamãe e papais.**  
 TA - **Oh, você está esperando sua mamãe e seu papai?**

(*uma outra criança pergunta algo para TA. Um pouco depois ela volta a conversar com A.*)

- TA - **Então, A. o que você quer fazer?**  
 A - **Eu quero mamãe e papais.**  
 TA - **Oh, que bom! Você está falando inglês!** (*TA abraça A.*)

(14)

- TA - **L., por que você está aqui?**  
 L - **Quê?**  
 TA - **Por que você está aqui?** (*ênfase na palavra “por que”*)  
 L - **Por quê?**  
 TA - **Yes.**  
 L - **Porque o D. estava correndo e fugindo de mim, aí eu não gostei.**  
 TA - **Não, você está aqui porque você machucou seus amigos e você sabe que não pode bater. Aqui na escola a gente não pode bater** (*ênfase na palavra “bater”, seguida do gesto de bater feito em seu próprio braço*). **E você está sentado aqui para pensar sobre o que você fez** (*ênfase na palavra “pensar”, seguida de gesto apontando para a cabeça com o dedo*). **Então se você está cantando ou brincando, isso quer dizer que você não está pensando** (*gesto apontando para a cabeça*). **E se você não está pensando sobre o que você fez, você não pode voltar a brincar.**  
 L - **Ok.**

(15)

- E - Ms, depois de **quarta-feira**, minha vó vai chegar.  
 T - **Oh, sua avó vai chegar depois de quarta-feira?**  
 E - Humrum  
 T - **E onde ela está? Ela está viajando?**  
 E - Ela mora em Goiânia e tá vindo pra cá. Vai ficar lá em casa.  
 T - **Onde ela vai ficar?**  
 E - Na minha casa.  
 T - **Onde?**  
 E - **Minha casa.**  
 T - **Oh, muito bem. Gente, vocês devem tentar falar em inglês, a gente está na aula de inglês agora, ok?**

(16)

- P - Ms, depois de amanhã...  
 T - **Inglês, por favor... depois de amanhã...**  
 P - **Depois de amanhã... ahn, meu cachorro...anh... meu, meu cachorro...**  
 minha vó vai trazer meu cachorro.  
 T - **Sua avó vai trazer seu cachorro?**  
 P (*sinal afirmativo com a cabeça*)  
 T - **Você pode falar isso em inglês?**  
 P - **Ahn... minha vó... vó... pegar meu cachorro.**  
 T - **Excelente!**

(17)

- A - Ms, to cansada de brincar.  
 TA - **Por que A.?**  
 A - É que eu não quero mais brincar.  
 TA - **Mas por quê? O que aconteceu?**  
 A - Nada, só que não quero mais brincar.  
 TA - **Ok, então o que você quer fazer?**  
 A - É que eu não gosto de brincar muito  
 TA - **Ok, mas o que você quer fazer, já que você não quer brincar?**  
 A - Sei lá, acho que meu cérebro cansa às vezes.  
 TA - **Ok, mas não é isso que eu estou perguntando. Eu quero saber o que você quer fazer, já que você não quer brincar. Você quer sentar, desenhar...?**  
 A - **sentar**  
 TA - **É, sentar**  
 - **Ok, então senta aqui.**

(18)

M - Ms, E. me machucou.

TA - **Como?**

M - E. me machucou

TA - **Ok, mas como ele te machucou?**M (*silêncio*)TA - **Ele te socou, te beliscou, deu um tapa...** (*gesticula conforme cada expressão*)M - **Tapa** (*gesticulando mostrando um tapa na orelha*)

(19)

T - **O quê, C.?**C - **Ahn, no computador... ahn... sss...**T - **Aranhas?**C - **Não, ahn...**T - **Insetos?**C - **Sim. Muitos insetos.**

(20)

T - **Isso é uma aranha ou um inseto?**I - **Inseto.**T - **Por que é um inseto, I.?**I - **Ahn, seis... seis... seis**T - **Seis pernas?**I - **É, porque tem seis pernas.**

(21)

I - Ms., eu guardei o que a gente não terminou ontem. Depois você me ajuda a terminar?

TA - **Sim, claro. Onde ele está? Está na sua mochila?**I - **Não, na minha casa, casa da minha mãe. .**TA - **Oh, então traz amanhã para terminarmos.**

I - Ok. Amanhã eu trago.

TA - **O quê?**I - **Amanhã mim trago.**TA - **Ok, então quando você trouxer amanhã, a gente termina.**

(22)

- V - **O cachorro da P. tem bebê.**  
*(professora estava ajudando um colega e não prestou atenção)*
- V - **Ms.! O cachorro da P. tem bebê. .**
- TA - **Sério? Que legal.**
- V - **O nome do meu cachorro é Jack.**
- TA - **Oh, você tem um cachorro?**
- V - **Sim.**
- TA - **Ele é grande? Ou ele é pequeno?**
- V - Ahn, mais ou menos. **Desse jeito** *(mostra com as mãos o tamanho)*
- TA - **É, não é tão grande. É um menino ou uma menina?**
- V - **Menino.**

(23) (a)

- A - Ms, me ajuda a colocar a saia
- TA *(estava colocando a roupa de outra criança do judô)*- **Só um minuto!**
- A - Eu já falo inglês!
- TA - **Sério?! Então fale em inglês comigo.**
- A - **Gato.**
- TA - **Não, fala aquela frase em ingles.**
- A - Ah, isso eu não sei não.
- TA - **Ms, me ajuda...**
- A - **Ms, me ajuda...**
- TA - **... a colocar...**
- A - **... a colocar...**
- TA - **... minha saia**
- A - **... minha saia**
- TA - **Saia** *(aponta para a saia)*. **Me ajuda a colocar minha saia** *(ênfase na palavra "skirt")*
- A - **Me ajuda a colocar minha saia**
- TA - **Muito bem! O que é isso?** *(aponta para a saia)*
- A - Sei não.
- TA - **Você acabou de dizer. É uma saia. Isto é uma saia.**
- A - **Saia**
- TA - **O que é isso?**
- A - **Saia**

No segundo dia de balé, na quinta-feira da mesma semana:

(b)

- A - Ms, me ajuda com minha sainha.
- TA - **Como se diz isso em inglês?** *(aponta para a saia)*
- A - Não sei.
- TA - **Mas eu já te ensinei. Diga: saia.**
- A - **Saia**
- TA - **Muito bem, saia! Isto é uma saia!**

No terceiro dia de balé, na terça-feira seguinte:

(c)

- A - Ms, não consigo colocar minha sainha, me ajuda.  
TA - **Ok, mas você precisa falar em inglês.**  
A - É que eu não sei falar inglês  
TA - **Sim, você sabe, eu te ensinei. Como se diz isso? (aponta para a saia)**  
A - Não lembro.  
TA - **Saia.**  
A - **Saia.**  
TA - **Agora pergunta em inglês.**  
A - **Saia.**  
TA - **Não, fala tudo em inglês. Pede em inglês.**  
A - **Me ajuda saia.**

Uma semana depois:

(d)

- A - **Ms, saia**  
TA - **O quê?**  
A - **Ajuda a colocar eu saia.**

Na semana seguinte:

(e)

- A - **Ms, ajuda a colocar minha saia, por favor.**