UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LITERATURA ALEMÃ

Camila Gardini Heylmann

“Rabe nicht dividieren”: análise da interlíngua presente no
processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em
uma escola bilíngue teuto-brasileira

Versão corrigida

SÃO PAULO
2018

CAMILA GARDINI HEYLMANN

***“Rabe nicht dividieren”*: análise da interlíngua presente no
processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em
uma escola bilíngue teuto-brasileira**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em
Língua e Literatura Alemã.

Orientadora: Profa. Dra. Dörthe Uphoff

Versão corrigida

SÃO PAULO
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Gardini Heylmann, Camila

G219r "Rabe nicht dividieren": análise da interlíngua
presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por
crianças em uma escola bilíngue teuto-brasileira
/ Camila Gardini Heylmann; orientador Profa. Dra.
Dörthe Uphoff. - São Paulo, 2018.
174 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.
Departamento de Letras Modernas. Área de concentração:
Língua e Literatura Alemã.

1. Aprendizagem de Língua Alemã. 2. Bilinguismo.
3. Interlíngua. 4. Influências interlinguais.
I. Uphoff, Profa. Dra. Dörthe, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Camila Gardini Heylmann

Data da defesa: 17 / 12 / 18

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profª Dra. Dörthe Uphoff

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 19 / 02 / 19

(Assinatura do (a) orientador (a))

HEYLMANN, C. G. “*Rabe nicht dividieren*”: análise da interlíngua presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em uma escola bilíngue teuto-brasileira. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Dörthe Uphoff, por caminhar ao meu lado neste percurso de buscas e descobertas, acolhendo-me em minhas dúvidas e me orientando sempre com paciência, dedicação e profissionalismo.

Aos meus pais, familiares e amigos, que acreditaram em mim e me apoiaram neste novo desafio a que me propus.

À querida Priscila, por me auxiliar na revisão das transcrições.

À amiga e colega Christine, por me possibilitar o contato com livros de grande relevância para o aprofundamento das leituras e realização do trabalho.

À Escola Bilíngue Teuto-Brasileira, por permitir que eu desenvolvesse este trabalho.

Aos pais dos alunos, que confiaram no meu trabalho.

Aos meus queridos alunos, sem os quais a realização desta pesquisa não teria sido possível, pela sua dedicação e persistência na aprendizagem da Língua Alemã.

“Em primeiro lugar vem a dedicação, depois a habilidade.”

Leonardo da Vinci

RESUMO

HEYLMANN, C.G. *Rabe nicht dividieren*: análise da interlíngua presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em uma escola bilíngue teuto-brasileira. 2018. 174 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O conhecimento de duas ou mais línguas é algo muito valorizado no mundo do trabalho, assim, o interesse dos pais para que seus filhos aprendam, desde a mais tenra idade, uma língua estrangeira tem crescido. Para atender às necessidades de um mundo cada vez mais multilíngue, as escolas privadas têm incorporado a educação bilíngue na rotina das crianças. O aprendizado do alemão é visto, frequentemente, pelas famílias como um meio de assegurar aos seus filhos sucesso acadêmico, profissional e econômico no futuro. O alemão conquistou seu espaço em muitas escolas pelo Brasil, tanto no Rio Grande do Sul, estado com o maior número de imigrantes do país, como nos grandes centros urbanos. A Língua Alemã hoje é sinônimo de diferencial e a procura por ela se multiplicou nos últimos 15 anos (UPHOFF, 2011, p. 28). O presente trabalho, intitulado “*Rabe nicht dividieren*”: análise da interlíngua presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em uma escola bilíngue teuto-brasileira¹” aborda a aprendizagem de uma nova língua em contexto de aula bilíngue. O objetivo da pesquisa foi identificar e caracterizar a vertente de educação bilíngue adotada na instituição em questão, assim como verificar e analisar os processos característicos da interlíngua que se fazem presentes na aprendizagem da Língua Alemã. Os participantes da pesquisa são alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e o objeto de análise são as produções orais por eles feitas ao reproduzir histórias ou descrever cenas de um livro com imagens panorâmicas. Os dados foram coletados em cinco momentos ao longo de um ano escolar. Identificou-se, a partir da análise dos dados, a ocorrência de interferências, seguida de omissões, simplificações, supergeneralizações, empréstimos e alguns casos de mistura de línguas.

Palavras-chave: Aprendizagem de Língua Alemã. Bilinguismo. Interlíngua. Influências interlinguais.

¹ Termo utilizado por Carla ten Kathen (2016) em sua dissertação de Mestrado intitulada *Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira* e adotado por nós, da mesma forma, para designar um Colégio Alemão em São Paulo.

ABSTRACT

The knowledge of two or more languages is something highly valued in the world of work, so the interest of parents to have their children learn, from an early age, a foreign language has grown. The insertion of children in a bilingual school context in early childhood is a current issue and has attracted the attention of parents and educators. To meet the needs of an increasingly multilingual world, private schools have incorporated bilingual education into the routine of the children. Learning German is seen by families as a means of assuring their children academic, professional and economic success in the future. German has conquered its space in many schools throughout Brazil, both in Rio Grande do Sul, the state with the largest number of German speaking immigrants in the country, and in large urban centers. The German language is seen nowadays as a differential and its demand has multiplied in the last 15 years (UPHOFF, 2011, p. 28). The present work entitled “*‘Rabe nicht dividieren’*: analysis of interlanguage presents in the German language learning process by children in a German-Brazilian bilingual school” approaches the learning of a new language in the context of bilingual classroom. The objective of the research was to identify and characterize the bilingual education strand adopted in the institution in question, as well as to verify and analyze the characteristic interlanguage processes that are present in the learning of the German Language. Participants in the survey are children from the 1st year of Elementary School and the object of analysis is their oral productions by retelling stories or describing scenes from a wimmelbook. Data were collected at five different times throughout a school year. From the analysis of the data, we identified the occurrence of interference, followed by omissions, simplifications, supergeneralizations, loans and some cases of language mixing.

Keywords: German language learning. Bilingualism. Interlanguage. Cross-linguistic influences.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Beherrschung von zwei oder mehreren Sprachen wird in der Arbeitswelt sehr geschätzt und so wächst das Interesse der Eltern, dass ihre Kinder von früh an eine Fremdsprache lernen, stetig. Die Bereitstellung eines zweisprachigen Kontexts schon im frühen Alter ist ein aktuelles Thema und hat die Aufmerksamkeit von Eltern und Erziehern auf sich gezogen. Um den Bedürfnissen einer zunehmend multilingualen Welt gerecht zu werden, haben Privatschulen den bilingualen Unterricht in die Schulroutine der Kinder integriert. Deutsch lernen wird von den Familien als Mittel gesehen, ihren Kindern in der Zukunft den akademischen, beruflichen und wirtschaftlichen Erfolg zu sichern. Deutsch hat seinen Platz in vielen Schulen in ganz Brasilien erobert, sowohl in Rio Grande do Sul, dem Bundesstaat mit der größten Anzahl an deutschsprachigen Immigranten im Land, als auch in Großstädten. Die deutsche Sprache steht heute für ein differenziertes Angebot und ihre Nachfrage hat sich in den letzten 15 Jahren vervielfacht (UPHOFF, 2011, S. 28). Die vorliegende Arbeit *„Rabe nicht dividieren: Analyse der Interimsprache der Kinder im Lernprozess der deutschen Sprache in einer deutsch-brasilianischen zweisprachigen Schule“* thematisiert das Erlernen einer neuen Sprache im Kontext des zweisprachigen Unterrichts. Ziel der Untersuchung war es, die Art der zweisprachigen Erziehung der betreffenden Schule zu identifizieren und zu charakterisieren sowie die kennzeichnenden Prozesse der Interimsprache, die beim Erlernen der deutschen Sprache vorhanden sind zu überprüfen und zu analysieren. Die Teilnehmer sind Kinder des 1. Schuljahres der Grundschule. Gegenstand der Analyse sind die mündlichen Produktionen der Kinder bei der Nacherzählung von Geschichten oder bei der Beschreibung von Szenen eines Wimmelbuches. Die Daten wurden zu fünf verschiedenen Zeitpunkten während eines Schuljahres erfasst. Mit der Analyse der Daten haben wir das Auftreten von Interferenzen, gefolgt von Auslassungen, Vereinfachungen, Supergeneralisierungen, Lehnwörter und einige Fälle von Sprachmischungen identifiziert.

Schlüsselwörter: Deutsch lernen. Zweisprachigkeit. Interimsprache. Einflüsse von Kontaktsprachen.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Tipos de bilíngues (FIGUEROA; VALDÉS, 1996)	p. 30
Figura 2 –	Organização dos códigos linguísticos (MELLO, 1999)	p. 35
Figura 3 –	O Modelo do Monitor (KRASHEN, 1982)	p. 49
Figura 4 –	Interlíngua (SAVILLE-TROIKE, 2006)	p. 64
Figura 5 –	Formação e teste de hipóteses (TÖNSHOFF, 1995)	p. 65
Figura 6 –	Parâmetros do projeto de pesquisa educacional (VAN LIER, 1988) .	p. 82
Figura 7 –	No zoológico (SUESS; DE KLERK, 2010)	p. 95

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Dimensões relevantes para a caracterização do contexto bilíngue em foco	p. 41
Quadro 2 –	Parêntese verbal	p. 52
Quadro 3 –	Sinais para a transcrição de conversações (MARCUSCHI, 2001)	p. 100
Quadro 4 –	Composição do <i>corpus</i> de análise AB	p. 103
Quadro 5 –	Constituição do <i>corpus</i> de análise A ⁱ v B	p. 122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Dimensões do bilinguismo/da bilingualidade (BHATIA; RITCHIE, 2014, HAMERS; BLANC, 2000 e WEI, 2007)	p. 41
Tabela 2 –	Sequência de desenvolvimento para aquisição da sintaxe da L2 em Língua Alemã (CLAHSEN, MEISEL; PIENEMANN, 1983)	p. 50
Tabela 3 –	Aspectos que podem ser analisados na interlíngua	p. 75
Tabela 4 –	Aspectos que serão analisados na interlíngua dos alunos a partir dos dados coletados	p. 79
Tabela 5 –	Quadro sinóptico da coleta de dados	p. 92
Tabela 6 –	Preparação para a coleta de dados	p. 93
Tabela 7 –	Aspectos que serão analisados na interlíngua dos alunos a partir dos dados coletados	p. 104
Tabela 8 –	Simplificações	p. 107
Tabela 9 –	Omissões	p. 109
Tabela 10 –	Interferências	p. 111
Tabela 11 –	Supergeneralizações	p. 115
Tabela 12 –	Empréstimos	p. 117
Tabela 13 –	Mistura de línguas	p. 118
Tabela 14 –	Frequência das interferências sintáticas	p. 130
Tabela 15 –	Estruturas verbais – A6	p. 138
Tabela 16 –	Estruturas verbais – A7.....	p. 139
Tabela 17 –	Estruturas verbais – A8	p. 140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Estratégias utilizadas pelos aprendizes	p. 105
Gráfico 2 –	Classificação dos indícios observáveis da interlíngua encontrados – <i>corpus</i> A	p. 106
Gráfico 3 –	Distribuição das estruturas verbais ao longo das eliciações	p. 123
Gráfico 4 –	Análise dos verbos presentes nas estruturas verbais	p. 125

Gráfico 5 –	Evolução de aspectos morfológicos ao longo das 5 eliciações (<i>corpus Aⁱ vB</i>)	p. 126
Gráfico 6 –	Distribuição das interferências sintáticas ao longo das eliciações	p. 131

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Adv	Advérbio
BICS	Competências Básicas Interpessoais Comunicativas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALP	Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva
DaF	Alemão como língua estrangeira
DaZ	Alemão como segunda língua
EBTB	Escola Bilíngue Teuto-Brasileira
HPC	Hipótese do Período Crítico
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
S-V-O	Sujeito-Verbo-Objeto
TP	Teoria da Processabilidade
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	p. 9
LISTA DE QUADROS	p. 9
LISTA DE TABELAS	p. 9
LISTA DE GRÁFICOS	p. 9
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	p. 10
1. INTRODUÇÃO	p. 13
1.1 Justificativa	p. 18
1.2 Objetivos de pesquisa	p. 19
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	p. 20
2.1 Aquisição e aprendizagem de línguas não maternas	p. 20
2.1.1 A Hipótese do Período Crítico	p. 24
2.2 Bilinguismo	p. 27
2.2.1 Olhares e conceitualizações	p. 28
2.2.2 Dimensões a serem consideradas na descrição do bilinguismo	p. 32
2.3 Aquisição de segunda língua: algumas concepções teóricas	p. 43
2.3.1 Aquisição de segunda língua: um processo complexo	p. 44
2.3.2 As cinco Hipóteses de Krashen	p. 47
2.3.3 A sequência de aquisição da sintaxe em Língua Alemã	p. 50
2.3.4 Hipótese da Produção Compreensível	p. 56
2.3.5 Hipótese da Interação	p. 57
2.3.6 Teoria do Insumo, Interação e Produção	p. 60
2.3.7 Hipótese da Interlíngua	p. 62
2.4 Aspectos que podem ser analisados na interlíngua	p. 67
2.4.1 Estratégias de comunicação	p. 70
2.4.1.1 <i>Transferência linguística na aprendizagem de uma nova língua</i>	p. 75
2.4.1.2 <i>Alternância de línguas</i>	p. 77
2.4.2 Aspectos relevantes para a análise da interlíngua neste contexto	p. 78
3 METODOLOGIA	p. 80
3.1 Orientação metodológica	p. 80
3.2 Descrição do contexto	p. 83
3.2.1 Os participantes da pesquisa	p. 84

3.2.2	O papel da pesquisadora	p. 85
3.3	Recursos e instrumentos de coleta de dados	p. 87
3.4	Procedimento da coleta de dados	p. 90
3.4.1	Reflexões sobre a coleta de dados com crianças	p. 97
3.4.2	Tratamento dos dados coletados	p. 99
4	PANORAMA GERAL E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS ..	p. 101
4.1	O <i>corpus</i> da pesquisa	p. 101
4.2	Interlíngua e os processos cognitivos (<i>corpus</i> A)	p. 104
4.2.1	Simplificações	p. 106
4.2.2	Omissões	p. 109
4.2.3	Interferências	p. 110
4.2.4	Supergeneralizações	p. 114
4.2.5	Empréstimos	p. 116
4.2.6	Mistura de línguas	p. 118
5	DISCUSSÃO DOS DADOS	p. 119
5.1	O bilinguismo na escola: natureza e caracterização	p. 119
5.2	Interlíngua e as áreas do conhecimento linguístico	p. 120
5.2.1	Estruturas verbais produzidas	p. 121
5.2.2	Aspectos morfológicos – o verbo das estruturas verbais	p. 124
5.2.3	Aspectos sintáticos.....	p. 129
5.2.3.1	<i>Distribuição das interferências sintáticas ao longo das eliciações</i>	<i>p. 130</i>
5.2.3.1.1	<i>Disposição do verbo quando o sujeito não está na primeira posição</i>	<i>p. 132</i>
5.2.3.1.2	<i>Disposição do verbo na oração com mais verbos/verbos modais</i>	<i>p. 133</i>
5.2.3.1.3	<i>Disposição do verbo na oração negativa</i>	<i>p. 134</i>
5.2.3.1.4	<i>Tentativa de transferência do gerúndio</i>	<i>p. 136</i>
5.2.3.1.5	<i>Omissão do sujeito</i>	<i>p. 137</i>
5.2.3.2	<i>Perfil dos alunos</i>	<i>p. 138</i>
5.3	A interlíngua dos alunos: desenvolvimento e características	p. 141
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 144
	REFERÊNCIAS	p. 147
	ANEXOS	p. 159

INTRODUÇÃO

A aprendizagem² de línguas é um tema que atrai, há muito tempo, a atenção e o interesse de leigos e especialistas no assunto. A necessidade de dominar diferentes idiomas é um fenômeno crescente no mundo todo, e o conhecimento de mais de uma língua passa a ser visto como requisito obrigatório para a atuação dos indivíduos neste cenário globalizado. Para Bourdieu (1982), a língua é vista como um capital simbólico. No entanto, não é atribuído o mesmo valor a todas as línguas, algumas recebem mais prestígio do que outras.

Comunicar-se bem em várias línguas é uma competência que tem relevância em diversos níveis, seja pessoal ou profissional. O contato com outras línguas pode ampliar nossa forma de ver o mundo, pois nos proporciona experiência de vida através da interação com pessoas de outros países e culturas. Podemos dizer que aprender uma nova língua permite entender melhor o contexto em que vivemos.

É cada vez mais comum encontrarmos crianças que se desenvolvem em ambientes bilíngues ou multilíngues. Esse fato também se estende a países que são, aparentemente, monolíngues, como no caso do Brasil, por exemplo. Apesar da forte orientação monolíngue, existem no Brasil, como assinala Maher (2013, p. 117), pelo menos 222 idiomas falados como línguas maternas por cidadãos brasileiros natos, dentre elas, em torno de 180 línguas indígenas, 40 línguas de imigração – como o alemão, o italiano, o japonês, o espanhol, dentre outras, no sul e no sudeste do país – e duas línguas de sinais. Como apontava Grosjean (1982), em seu livro *Life With Two Languages*, muitos países que se denominam monolíngues apresentam uma grande porcentagem de falantes que utilizam duas ou mais línguas regularmente.

Em relação a isso, é importante ressaltar que, apesar da diversidade linguística no Brasil ser muito grande, o caráter multilíngue do país ainda é invisível para a maioria dos cidadãos brasileiros (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2013). Perguntamo-nos sobre o porquê desse desconhecimento. Maher (2013) recorre a Oliveira (2009, p. 20 apud MAHER, 2013, p. 117-8) para encontrar uma resposta.

Não é por casualidade que se conhecem algumas coisas e se desconhecem outras: conhecimentos e desconhecimentos são produzidos ativamente, a partir de óticas ideológicas determinadas, construídas historicamente. No nosso caso, produziu-se o “conhecimento” de que no Brasil se fala o “português”, e o “desconhecimento” de que outras línguas são e foram igualmente faladas. O fato de que as pessoas aceitem, sem discutir, como se fosse um fato natural que *o português é a língua do Brasil* foi e é fundamental, para obter consenso das maiorias para a repressão às outras línguas, hoje minoritárias. (Aspas e itálico no original).

2 A dicotomia *aquisição e aprendizagem* será tratada na seção 2.1.

Embora a constituição do povo brasileiro esteja ligada às imigrações, ainda pouco se tem estudado em nosso país sobre como se dá a educação em mais de um idioma, em um ambiente de circulação de duas línguas. O plurilinguismo³ não é valorizado pela maioria monolíngue e pouco prestígio é dado aos falantes de outras línguas, a não ser que elas já tenham adquirido “*status* social, político e econômico”, pois do contrário, “não servem de instrumento para os grupos dominantes do país. São línguas que representam vozes abafadas, emudecidas” (MELLO, 1999, p. 103). Dessa forma, contextos multilíngues brasileiros são ignorados ou apagados e passam a impressão de cenários monolíngues.

No Brasil, tempos atrás, as escolas bilíngues eram procuradas sobretudo por famílias de imigrantes que desejavam que seus filhos crescessem em contato com sua cultura de origem, como, por exemplo, alemães, italianos e franceses, ou por imigrantes em trânsito que vinham a trabalho por um período limitado e depois se mudariam para outros países. Essas famílias procuravam escolas com currículos internacionais.

A atual situação é diferente. Muitas famílias brasileiras escolhem uma educação bilíngue para seus filhos, o que permite que a criança cresça bilíngue, mesmo que não fale a segunda língua em casa. A quantidade de crianças que cresce em contexto de educação formal bilíngue em nosso país está aumentando cada vez mais, assim como a necessidade de se produzir conhecimento acerca do crescimento bilíngue para o desenvolvimento da criança.

O presente trabalho pretende tratar especificamente da aprendizagem de língua em contexto de aula bilíngue e dos processos pelos quais se dá essa aprendizagem por crianças em situação formal de ensino bilíngue Português/Alemão. O novo modelo educacional de imersão bilíngue foi instituído pelo colégio pesquisado em 2014 na Educação Infantil e acompanhará as turmas nos anos subsequentes até o 4º ano do Ensino Fundamental. Nessa realidade, o aluno fica exposto a duas línguas no período regular de aulas, sendo que uma professora representa a referência em Língua Alemã, e a outra, a referência em Língua Portuguesa. As áreas contempladas na prática escolar dos alunos do 1º ano, com exceção de Educação Física, acontecem nas duas línguas. Nas aulas de Música os alunos cantam tanto em alemão quanto em português, porém os comandos são dados em português. De acordo com o novo modelo, a composição das salas contempla alunos alemães, brasileiros, e de outras nacionalidades, o que propicia um real encontro de línguas e culturas.

3 Cabe aqui uma diferenciação entre *plurilinguismo* e *multilinguismo*. Segundo o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas), *plurilinguismo* é entendido como o “conhecimento de um certo número de línguas” por um indivíduo (CONSELHO DA EUROPA, p. 23). O *multilinguismo*, por sua vez, refere-se à existência de mais línguas em um determinado território, em uma sociedade. Dessa forma, um indivíduo pode ser denominado plurilíngue e uma sociedade, multilíngue.

Desde o início do estudo levantou-se a questão em relação à maneira de se olhar para o contexto e para os participantes da pesquisa. Afinal, trata-se de uma situação de bilinguismo ou de aprendizagem de língua estrangeira?

Dependendo da perspectiva sob a qual olhamos o contexto, obtemos visões diferentes. Analisando, por um lado, a escola sob a perspectiva externa, o contexto se configura como uma situação de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que ocorre na escola como parte de um processo formal, e a maioria dos alunos tem pouca ou nenhuma chance de interagir em alemão além dos muros da escola.

Por outro lado, porém, se analisarmos a escola sob uma perspectiva interna, podemos ver que as crianças aprendem os conteúdos nas duas línguas, estão expostas, durante significativa parte do dia, a uma comunidade bilíngue e interagem com pessoas que falam duas línguas regularmente. Essa exposição e interação também lhes proporciona condições para aprender, de uma forma mais natural, no caso das crianças brasileiras, o alemão, e o português, no caso daquelas que falam alemão ou outra língua materna, pois todo o contexto do dia a dia é verbalizado e vivenciado nos dois idiomas, possibilitando um aprendizado que respeita as necessidades do aluno.

O colégio em questão considera e aborda o ensino de alemão como segunda língua⁴ para os alunos cuja primeira língua não seja o alemão. Optamos por seguir a mesma nomenclatura da escola e usar, neste estudo, o termo segunda língua para o *status* do alemão na escola, mesmo considerando que essa terminologia carece de uma certa precisão em relação ao contexto focalizado como um todo.

Alinhamo-nos, dessa forma, ao pensamento de Paiva, que, em seu livro “Aquisição de segunda língua”, opta por manter o termo “segunda língua”, embora esse tenha sido desenvolvido para contextos diferentes do nosso, esclarecendo que essa é “uma expressão bastante utilizada” e pelo fato de “denominar um campo muito fértil de pesquisa” (PAIVA, 2014, p. 9). Além disso, seguindo uma linha cronológica, a Língua Alemã é, de fato, a segunda língua para a totalidade ou para a maioria das crianças brasileiras da turma selecionada.

Em relação à aprendizagem de uma segunda língua, Titone (1983) em seu livro “Psicolinguística Aplicada” [sic] faz alguns questionamentos, tais como “É legítimo conceber a meta do aprendizado de uma segunda língua em termos de verdadeiro “bilingüismo” [sic]?” (1983, p. 146). Mais à frente no seu texto, respondendo a sua própria pergunta, afirma que se

4 Informação extraída do Plano Escolar de 2016 da EBTB. A bibliografia não será citada, a fim de se manter em sigilo o nome do colégio.

pode, com efeito, pensar que o objetivo fundamental do aprendizado de uma segunda língua é “tornar-se bilíngue” (1983, p. 147).

Graefe-Bentzien (2001) dirigiu um estudo sobre um experimento escolar realizado em uma escola de Berlim, no qual a educação bilíngue Alemão-Italiano foi introduzida na Educação Infantil. A autora assevera que “qualquer aquisição bilíngue é um processo a longo prazo”⁵ e, sob condições de ensino formal dirigido, assume-se, geralmente, um período de 8 anos até que uma competência bilíngue seja alcançada (GRAEFE-BENTZIEN, 2001, p. 7).

Com isso em mente e diante desse pano de fundo e das leituras realizadas sobre as dimensões do bilinguismo, entendemos que o objetivo da aprendizagem da Língua Alemã na situação de educação bilíngue em questão é desenvolver, a longo prazo, a competência bilíngue em um indivíduo. Refiro-me aqui ao bilinguismo de uma maneira bem abrangente como uma “situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social” (SAVEDRA, 2009, p. 127).

Com um enfoque diferente da maioria dos estudos⁶ desenvolvidos ao longo dos anos por renomados estudiosos, esta pesquisa se centra em uma situação de educação bilíngue de elite ou de escolha⁷ (CAVALCANTI, 1999), isto é, em uma situação em que uma língua de prestígio internacional, no caso, o alemão, serve como meio de instrução para alunos que têm como primeira língua a língua oficial e dominante do país, neste caso, o português.

No percurso de sua aprendizagem, os aprendizes produzem estruturas linguísticas que não estão de acordo com a norma da língua-alvo (CORDER, 1981). Essas versões da língua-alvo produzidas pelos alunos foram denominadas por Selinker (1972) de *interlíngua*. Recentemente, Selinker definiu a interlíngua como “o espaço linguístico cognitivo que existe entre a língua nativa e a língua que se está aprendendo”⁸ (SELINKER, 2014, p. 223).

5 “*Jeder bilingualer Spracherwerb ist ein langfristiger Prozess*”. Todas as traduções feitas ao longo da dissertação são de autoria da pesquisadora, salvo casos especialmente marcados. As citações cujas fontes estão em Língua Inglesa ou Alemã foram traduzidas, a fim de tornar a leitura mais fluente. Nem sempre houve correspondentes exatos nas duas línguas, no entanto, buscamos preservar o sentido dos conceitos quando a tradução oral não favorecia a compreensão dos sentidos expressos no texto original. Os textos originais encontram-se em nota de rodapé para consulta do leitor.

6 Enquanto a maioria dos estudos descreve situações de minorias linguísticas aprendendo a língua da sociedade majoritária em contextos de imersão tanto natural como escolar – como, por exemplo, na educação bilíngue indígena, na educação bilíngue de surdos ou no bilinguismo em zonas de imigração, sendo o último abordado no trabalho de Fritzen (2007), que trata do preconceito existente na região do Vale do Itajaí em relação às línguas minoritárias, especialmente em relação à língua ou dialeto alemão –, neste estudo é retratada uma situação em que as crianças da sociedade majoritária estão aprendendo uma língua de prestígio internacional em situação de imersão escolar.

7 Cavalcanti (1999) fala de um bilinguismo de elite ou de escolha, relacionado a línguas de prestígio internacional. Valdés e Figueroa (1996) também abordam essa classificação.

8 “[...] *that linguistic/cognitive space that exists between the native language and the language that one is learning.*”

A razão deste estudo é o interesse nesse novo conceito de aprendizagem formal bilíngue precoce introduzido recentemente na instituição. A fim de se obter uma impressão mais apropriada da interlíngua dos alunos de um 1º ano do Ensino Fundamental, em seu segundo ano de contato formal com a Língua Alemã, foram realizadas cinco coletas de dados, de forma a cobrir um ano de desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos na língua-alvo. A partir da coleta de dados, pretende-se averiguar e analisar a ocorrência de processos característicos da interlíngua nas produções orais das crianças.

A escolha desse tema e desse contexto se deve, em primeiro lugar, ao desígnio de entender melhor o bilinguismo e a educação bilíngue, com vistas a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional da autora deste trabalho, e, em segundo lugar, ao fato da instituição em que se deu a pesquisa ser um local com grande potencial para a investigação de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de Língua Alemã no contexto escolar brasileiro.

Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, visto que “representa o desenvolvimento de investigação conduzida por professores, focalizando questões decorrentes do contexto de atuação, ou seja, questões surgidas na prática da sala de aula” (VIANA, 2007, p. 233). A pesquisa-ação parte de um problema e, durante a sua realização, os pesquisadores desempenham um papel ativo na própria realidade dos fatos observados (THIOLLENT, 2015).

Na sequência desta seção são apresentados a *Justificativa* e os *Objetivos da pesquisa*, seguidos dos *Pressupostos Teóricos* que serviram de embasamento para a elaboração da pesquisa empírica. Uma vez estabelecida essa base, segue na seção *Metodologia* uma descrição abrangente da escola como local de pesquisa e dos recursos utilizados para a investigação. A quarta seção é dedicada ao *Panorama geral e análise preliminar dos dados gerados*, e na quinta temos a *Discussão dos dados*. Encerra-se a dissertação com as *Considerações Finais*, que intentam retomar os resultados da investigação empírica com base nas leituras realizadas.

1.1 Justificativa

A motivação para o estudo do bilinguismo e de como se dá esse processo resulta de indagações próprias. Afinal, o que é o bilinguismo? Onde ele começa? Quem é e quem não é bilíngue? São considerados bilíngues apenas indivíduos com competência linguística equivalente nas duas línguas? Há controvérsias em relação à sua concepção. A definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas. Entretanto, como se define, então, um indivíduo que entende perfeitamente uma segunda língua, mas não possui habilidade suficiente para nela se expressar oralmente? E um indivíduo que fala essa segunda língua, mas nela não escreve? Deve-se considerar esses indivíduos bilíngues? Essas são algumas das indagações que nos levaram a iniciar este estudo. As contribuições desta pesquisa não serão apenas para benefício próprio, pelo contrário, poderão contribuir para reflexões e para o desenvolvimento de outras pesquisas dentro e fora do colégio em que atua a pesquisadora.

Tendo em vista o fato de que muitas pessoas se desempenham em mais de uma língua em algum nível, as influências interlinguais fazem parte das conversações cotidianas entre falantes do mundo inteiro, o que explica a relevância desse tipo de estudo. É interessante investigar essas ocorrências em um processo de aprendizagem bilíngue. Essa proposta envolve a necessidade de considerar as influências e o uso de estratégias de comunicação como algo inerente ao contato entre línguas e pertencentes ao processo de aprendizagem de uma língua.

Percebe-se ainda uma lacuna na investigação de questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de segunda língua em contexto escolar bilíngue no Brasil. O tema proposto é considerado de relevância científica por ser pouco estudado, em comparação com a aquisição de segunda língua por adultos. Gass e Selinker (2008) alegam que há um espaço para uma vasta área ainda não abordada, que pode ser pesquisada em diversas frentes. Segundo os autores, a pesquisa de aquisição de língua em crianças forma a base para a pesquisa em aquisição de segunda língua e as questões mais importantes presentes em ambas vêm de uma mesma origem.

A escassez de estudos em português nesse âmbito é clara⁹ e apresenta um desafio aos pesquisadores da área. A justificativa deste trabalho pode ser apontada, dessa forma, como uma contribuição para aqueles que se interessam pelo tema abordado e que procuram maior esclarecimento sobre a aprendizagem de uma segunda língua em um contexto formal bilíngue. Esperamos que nossas reflexões possam trazer subsídios para a problematização de questões

⁹ Este aspecto será abordado mais adiante, nos Pressupostos Teóricos.

relacionadas ao tema, contribuindo para uma melhor compreensão e adequação de nossas práticas de ensino diante de uma nova realidade global.

1.2 Objetivos da pesquisa

Com o intuito de obter informações mais específicas sobre a educação bilíngue e os tipos de bilinguismo e acompanhar o desenvolvimento linguístico das crianças ao longo do seu processo de aprendizagem de alemão, o objetivo geral da pesquisa é analisar e interpretar a interlíngua produzida pelas crianças durante um ano escolar de aprendizagem da nova língua.

Os objetivos específicos, por sua vez, são:

- a) identificar e caracterizar a vertente de ensino bilíngue desenvolvida na instituição em questão;
- b) verificar, avaliar e analisar os indícios observáveis da interlíngua presentes nas produções orais dos alunos;
- c) mediante os dados obtidos através das eliciações, caracterizar a interlíngua dos alunos, especialmente as estruturas verbais produzidas;
- d) contribuir, dessa forma, para os estudos sobre educação bilíngue com componente português.

Com o propósito de revisar a literatura que embasará o trabalho, tanto para fundamentar o construto epistêmico como para proceder a análise deste estudo, recupera-se, a seguir, os teóricos que versaram sobre temas importantes para a presente dissertação.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O principal intento desta seção é apresentar um aparato teórico que dê suporte aos objetivos da presente pesquisa. Para tanto, são abordadas as diferentes formas de aquisição e aprendizagem de línguas, seguidas da Hipótese do Período Crítico (HPC), visto como ideal para tal. Em seguida, são exploradas algumas concepções e dimensões do bilinguismo e abordadas diferentes perspectivas sobre o complexo processo de aquisição de línguas. Por fim, são definidos alguns aspectos que nos auxiliarão na análise da interlíngua dos alunos a partir dos dados coletados.

2.1 Aquisição e aprendizagem de línguas não maternas

“Aprender línguas e poder usá-las de forma criativa e adequada é uma habilidade dada apenas ao homem. Ela abrange a apropriação da língua materna [...] e também de outras línguas”¹⁰ (RIEMER, 2002, p. 49). Línguas são aprendidas por diferentes motivos e de diferentes formas. Rösler (2012, p. 17) cita três formas distintas: a aquisição de forma natural, a aprendizagem dirigida e uma forma mista que contempla as duas anteriormente citadas.

Na aquisição de forma natural, segundo Rösler (2012, p. 18), “aprende-se através da interação com o meio; o que se aprende é resultado da necessidade comunicativa dos aprendizes e dos meios linguísticos de interação”¹¹. Para Rösler, a situação de aquisição natural mais completa e conhecida, porém não a única existente, é a aquisição de uma primeira língua¹², também chamada de L1 ou língua materna (BOECKMANN, 2010, p. 5), ou de duas línguas adquiridas paralelamente, desde o nascimento.

A segunda forma diz respeito à aprendizagem formal de uma língua em instituições de ensino e universidades, quando as pessoas decidem aprender uma nova língua em um curso e aprendem, já no começo, estruturas gramaticais relevantes para uma comunicação correta. Desde o início, os aprendizes são confrontados com o foco na forma e no conteúdo, o insumo é controlado e a aprendizagem acontece de forma consciente.

10 “*Sprachen er(lernen) und sie kreativ und situationsangemessen gebrauchen zu können, ist eine nur den Menschen gegebene Fähigkeit. Sie umschließt die Aneignung der Muttersprache [...] und auch von weiteren Sprachen.*”

11 “[...] *wird aus der Interaktion mit der Umwelt gelernt; was gelernt wird, ergibt sich aus den kommunikativen Notwendigkeiten der Lernenden und aus den in der Interaktion vorkommenden sprachlichen Mitteln.*”

12 Saville-Troike (2006, p. 4) indica que a característica comum a todas as L1 é o fato dessas serem adquiridas durante a infância e dentro de um grupo social. Para Ahrenholz (2010, p. 70), refere-se, como o nome já diz, à primeira língua adquirida na vida.

A terceira forma, por sua vez, diz respeito a uma forma híbrida que contempla elementos da aquisição natural e também da aprendizagem direcionada.

Para Krashen (1982), há uma distinção fundamental entre as formas pelas quais um indivíduo pode desenvolver as suas competências linguísticas na nova língua. Uma delas é através de exposição inconsciente à língua, na qual o aprendiz se envolve em intercâmbios comunicativos e não está conscientemente focado nas características estruturais da língua. Segundo o autor (KRASHEN, 1982, p. 10), nesse caso, não estamos conscientes das regras da língua que adquirimos. Em vez disso, temos uma “sensação” de correção e frases gramaticais “soam” certo ou parecem incorretas aos nossos ouvidos, mesmo que não saibamos conscientemente que regra foi violada. Esse processo se assemelha ao da aquisição da língua materna, pelo fato de ser uma comunicação efetiva em que a criança compreende e se faz compreender pelos outros, mesmo sem nunca ter ido à escola e estudado sobre a língua (SCHÜTZ, 2006). Outra forma é através de exposição consciente à língua, em se tratando do âmbito escolar, um processo de ensino formal da língua, amparado por regras e normas de adequação.

A primeira forma ocorre de forma natural e involuntária, sendo denominada por Krashen de “aquisição”. Krashen (1982, p. 10) também cita outras maneiras de designar a aquisição, dentre elas, “aprendizado implícito, aprendizado informal e aprendizado natural”. A segunda forma, por sua vez, denominada “aprendizagem”, ocorre de forma consciente e envolve o “saber sobre a língua” (KRASHEN, 1982, p. 10). Alguns sinônimos citados pelo autor incluem “conhecimento formal de uma língua ou aprendizado explícito”.

À *aquisição de uma língua* é associado um processo de apropriação não controlado e que ocorre “fora dos cenários de ensino”, enquanto a *aprendizagem de uma língua* é associada a um processo de apropriação que ocorre “predominantemente sob a forma de instrução” e também é controlado e influenciado em grande medida por essa forma (KÖNIGS, 2016, p. 281).

Krumm (2003) esclarece que a aquisição diz respeito ao processo fora da sala de aula, portanto natural e não dirigido à apropriação de uma língua estrangeira. A aprendizagem, por sua vez, seria um processo dirigido em aula, no qual o aluno deve saber reproduzir as regras das línguas e memorizar vocabulário. A aprendizagem estaria relacionada, mais proximamente, à abordagem de ensino em cursos de idiomas e nas escolas regulares.

De acordo com o autor, o conhecimento aprendido não se transformaria em adquirido, posição que foi duramente criticada. A distinção estanque entre aquisição e aprendizagem é considerada muito controversa entre os estudiosos, uma vez que se baseia em um construto problemático, que é o da consciência.

De fato, demonstrar experimentalmente quando a apropriação resulta de um processo inconsciente ou de um processo consciente por parte do aprendiz tem sido um grande desafio. É bastante provável que os dois processos ocorram de forma contígua tanto nos ambientes naturais quanto nos ambientes instrucionais, haja vista os contextos de apropriação raramente promovem unicamente a aquisição ou a aprendizagem (KÖNIGS, 2016).

Edmondson e House (2006, p. 11) corroboram essa posição e complementam que se pode promover “processos de aquisição naturais” na sala de aula e ao mesmo tempo é possível que os alunos possam “conscientemente pensar sobre a língua-alvo em situações naturais”, no caso, em situações extracurriculares.

De acordo com Königs (2016) e Edmondson e House (2006), aquisição e aprendizagem não são consideradas como dois processos isolados um do outro, conforme proposto inicialmente por Krashen (1982), mas como um contínuo que permite a migração de um processo para outro e a conexão de um processo ao outro. Rösler (2012) apresenta uma posição semelhante sobre esse tema. Trabalhos mais recentes de Krashen (2009, 2018) já se opõem à separação radical desses dois processos e entendem que a aquisição seja um processo passível de acontecer em sala de aula, desde que construído um ambiente propício para sua ocorrência.

Diante do exposto, acreditamos que exista a possibilidade de cruzamento entre os dois processos e entendemos que a definição que mais se aproxima do contexto estudado na presente pesquisa é a que diz respeito a uma forma híbrida (RÖSLER, 2012), que contempla tanto elementos da aquisição quanto da aprendizagem direcionada. Decidimo-nos por utilizar neste trabalho o termo aprendizagem como um termo genérico, que contempla aspectos da aprendizagem de uma língua por meio de instrução formal e aspectos da aquisição de conhecimento linguístico por meio de experiências vivenciadas, considerando que esse seja adequado e compreensível. O termo aquisição, por sua vez, será utilizado quando nos referirmos à área de pesquisa “aquisição de linguagem” e quando esse for o termo utilizado pelo autor citado.

Alguns teóricos também estabelecem uma distinção entre segunda língua e língua estrangeira, termos importantes nesse âmbito de pesquisa. Primeiramente é importante destacar que aprendizes de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira trazem consigo uma enorme quantidade de conhecimento para aprendizagem da nova língua. Dessa forma, a aquisição de uma segunda língua e a aprendizagem de uma língua estrangeira se assemelham no fato de serem desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades linguísticas de fala e, assim, outros pressupostos cognitivos e de organização do pensamento (PUPP SPINASSÉ, 2006).

A aquisição ou aprendizagem de uma nova língua pode acontecer em diferentes idades, iniciando desde a mais tenra idade, no Jardim de Infância, subsequentemente à aquisição da primeira língua, ou em idade elevada. Ellis (2003, p. 3) explica que o termo “aquisição de segunda língua”, doravante L2, refere-se a qualquer língua adquirida após a primeira, seja segunda, terceira ou quarta língua, aprendida de forma natural no país onde a língua é falada ou aprendida em sala de aula, por meio de instrução formal. “A aquisição de L2, desta forma, pode ser definida como uma maneira pela qual as pessoas aprendem uma língua que não a língua materna, dentro ou fora da sala de aula”¹³ (ELLIS, 2003, p. 3).

Ellis não faz diferenciação entre segunda língua e língua estrangeira, relegando a segundo plano as especificidades subjacentes aos conceitos de aquisição e aprendizagem. Gass e Selinker (2008), por sua vez, diferentemente de Rod Ellis, tendem a criticar a generalização dos termos e o uso do campo de estudo de segunda língua para qualquer língua aprendida após a primeira.

Krumm (2003) entende a segunda língua como a primeira língua estrangeira aprendida pelo sujeito. Para Rösler (2012, p. 31), a aquisição de segunda língua ocorre, predominantemente, no país onde a língua-alvo é falada e pode ser adquirida através de aulas ou de forma natural no ambiente. A segunda língua é utilizada pelo aprendiz no seu cotidiano e é essencial para sua comunicação e convivência diária. Já a língua estrangeira é adquirida tanto dentro quanto fora do país em que é falada. O autor enfatiza que, na aprendizagem de língua estrangeira, o aprendiz não utiliza o idioma no mundo particular no qual vive. Essa língua parece, portanto, mais distante do aprendiz.

O insumo recebido na aquisição de segunda língua advém da interação natural com o ambiente. Diferente daqueles que adquirem a primeira língua, os aprendizes de segunda língua interagem na língua-alvo, via de regra, com os vizinhos, na escola, no trabalho ou no comércio, e não no ambiente familiar (BOECKMANN, 2010, p. 19). O insumo oferecido acontece de forma natural e, geralmente, não é dirigido ou adaptado às necessidades de quem adquire a segunda língua. O insumo em língua estrangeira, por sua vez, é oferecido via textos orais e escritos, pela fala de professores ou até mesmo de outros aprendizes, por meio de mídias e do contato com o material de ensino. O insumo oferecido pelo professor é filtrado, dirigido, controlado e didatizado, o que facilita o entendimento. Diferentes exercícios são oferecidos para treinar e fixar estruturas gramaticais e os erros ou desvios costumam ser prontamente corrigidos (BOECKMANN, 2010).

13 “L2 acquisition, then, can be defined as the way in which people learn a language other than their mother tongue, inside or outside of a classroom [...]”

Pode-se concluir que uma segunda língua é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. Consoante a Pupp Spinassé (2006), é necessária uma situação favorável para que isso aconteça, como por exemplo um novo meio e um contato mais intensivo com a nova língua. Ao contrário do processo de aquisição de segunda língua, no processo de aprendizado de uma língua estrangeira não se estabelece um contato tão grande ou tão intenso com a língua.

Como podemos ver, a diferenciação não é unânime entre os estudiosos. Cada caso deve ser avaliado em suas particularidades. Na presente pesquisa nos apoiaremos na definição de Ellis (2003), para quem “a aquisição de segunda língua se refere a qualquer língua adquirida após a primeira, seja segunda, terceira ou quarta língua, aprendida de forma natural no país onde a língua é falada ou aprendida em sala de aula, por meio de instrução formal”, uma postura mais ampla e aberta em relação à diferença de contexto, e utilizaremos, como já mencionado na *Introdução*, o termo “segunda língua” para nos referirmos ao alemão ensinado no contexto bilíngue em análise¹⁴.

As diferentes competências linguísticas não são mais aprendidas da mesma forma a partir de uma certa idade. Fala-se de um período ideal para aquisição de línguas, durante o qual a aquisição ou aprendizagem de uma língua seria mais fácil e mais eficaz.

2.1.1 A Hipótese do Período Crítico

Há muitas discussões em voga no mundo acadêmico a respeito do período ideal para aquisição de línguas. Observa-se, por um lado, de acordo com o senso comum, uma aptidão maior nas crianças para aprender um novo idioma. Por outro lado, adolescentes e adultos aprendem alguns aspectos da segunda língua mais rápido e com maior facilidade do que crianças.

O fator idade na aquisição de línguas é analisado sobretudo com vistas à Hipótese do Período Crítico (HPC) de Lenneberg (1967), termo proposto em sua obra *Biological Foundations of Language*. O autor faz referência aos efeitos da idade na aquisição de línguas e afirma que “a aquisição automática por mera exposição a uma determinada língua parece

14 Alguns autores utilizam o termo “língua adicional”, definido por Leffa e Irala (2014, p. 22) como “uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe.” Esse termo, embora bastante difundido no Brasil, não será utilizado neste trabalho, uma vez que esse campo de pesquisa é marcado por importantes pesquisas de autores alemães, nos quais nos baseamos e que, por sua vez, não o empregam em suas pesquisas.

desaparecer [após a puberdade] e línguas estrangeiras têm de ser ensinadas e aprendidas através de um esforço consciente e laborioso”¹⁵ (p. 176 apud HUMMEL, 2014, p. 170).

Penfield e Roberts (1959), os precursores dessa abordagem, asseveram que mudanças biológicas ocorrem no cérebro no período da puberdade, sendo assim, a idade ideal para a aquisição de uma língua ocorre nos primeiros dez anos de vida da criança. Segundo os pesquisadores, é nesse período que o cérebro apresenta o seu ponto máximo de plasticidade¹⁶, responsável pela relativa facilidade com a qual uma criança domina mais de uma língua, se comparado ao esforço feito por um adulto ao aprender uma segunda língua (HAMERS; BLANC, 2000, p. 74). Lenneberg (1967) é um dos poucos a estabelecer não apenas o término do período crítico para aquisição de línguas, mas também seu início aos dois anos de idade.

Houve uma série de explicações propostas para a noção de período crítico. Lenneberg (1967) propôs que a causa das mudanças era a lateralização cerebral, processo em que uma série de atividades cognitivas se localizam em um dos dois hemisférios do cérebro. As funções da linguagem localizam-se no hemisfério esquerdo do cérebro na maioria dos indivíduos.

Pensando nos efeitos da idade na aquisição de segunda língua, Lenneberg (1967) afirma que, após o período crítico, a aprendizagem de línguas passa a ser um processo que exige um esforço mais consciente e trabalhoso. Isso não significa, porém, que um aprendiz adulto não possa atingir um alto nível de proficiência na segunda língua ou língua estrangeira, mas que após uma certa idade, aprendizes não conseguem atingir níveis de proficiência de falante nativo. No processo de aquisição/aprendizagem de línguas fala-se muito em nível de falante nativo e atingir um nível nativo de proficiência. Existe a visão de falante nativo como modelo de perfeição a ser alcançado. Muitos autores, porém, são uníssonos ao asseverar que a proficiência absoluta em uma língua não se constrói apenas pelo fato de um indivíduo adquiri-la como sua primeira língua, ou mesmo por morar desde o seu nascimento no país onde se fala a língua (CANAGARAJAH, 1999; CRYSTAL, 2003; PHILLIPSON, 2003). Na verdade, essa proficiência absoluta há muito tempo tem sido reconhecida como mito. Se olharmos à nossa volta, vamos perceber que o conhecimento da língua nativa difere de um indivíduo para o outro, pois cada um revela uma competência única, uma vez que são membros de diferentes grupos, desde família e contexto educacional até classe social, região, idade e gênero. Sendo assim, certamente a língua sofre mudanças e adaptações por parte de seus usuários. Em virtude disso,

15 “Automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort.”

16 De acordo com Eubank e Gregg (1999, p. 69), “plasticidade significa a capacidade dos neurônios de fazer novas conexões e conexões variadas dependendo do estímulo”.

percebemos que nenhum falante, por mais instruído e intelectualizado que seja, possui condições de dominar plenamente um sistema linguístico. Alguns indivíduos são mais fluentes que outros e mais proficientes em algumas áreas do que em outras. No entanto, apesar de muitas pesquisas já terem destacado o mito da natividade, ainda nos deparamos com a idealização da figura do falante nativo.

Birdsong (1999, p. 1) descreve a Hipótese do Período Crítico da seguinte maneira:

[...] a HPC afirma que há um período de desenvolvimento limitado durante o qual é possível adquirir uma língua, seja ela L1 ou L2, em níveis normais, como nativos. Uma vez que essa janela de oportunidade passa, entretanto, a habilidade de aprender línguas decai¹⁷.

Hoffmann (1991, p. 37) afirma que durante esse período as crianças apresentam uma facilidade especial para “padrões neuromusculares”, o que facilita a aquisição de quaisquer características da pronúncia. Certas qualidades das crianças, segundo a autora, favorecem a aquisição da segunda língua, por exemplo, as crianças fazem boas mímicas, são mais desinibidas e aprendem brincando, o que pode afetar de forma positiva a pronúncia e a fluência.

McWhinney (1992 apud HAMERS; BLANC, 2000, p. 76) argumenta que quanto maior for a automatização do sistema da primeira língua, menor será a sua disponibilidade para reestruturação e mais complexa será a adição de novas articulações, sons e vocabulário.

Knudsen (2004) e Grotjahn e Schlak (2010) propõem a distinção entre período crítico e período sensível. No período sensível, sugere-se que experiências têm um efeito no cérebro e esse efeito é especialmente forte durante um período limitado de desenvolvimento. Um ser humano que não adquirir uma dada competência no período de tempo ideal estabelecido para a sua obtenção, poderá aprendê-la, mas não com a mesma eficácia em relação a uma pessoa que a assimile na altura devida. O período crítico é uma categoria especial de períodos sensíveis resultantes de mudanças irreversíveis no cérebro (KNUDSEN, 2004 apud HUMMEL, 2014, p. 170). É importante salientar que existem diferentes períodos sensíveis para as diferentes áreas do discurso (GROTJAHN; SCHLAK, 2010).

A fase crítica ou sensível também é abordada por Rothweiler (2007). Segundo a autora, durante essa fase a criança possui um mecanismo de aquisição de língua (CHOMSKY, 1959) à disposição que já não pode ser usufruído pelos adultos. A autora corrobora a ideia de que a fase ideal termine por volta dos 10 anos, mas salienta que a partir dos três anos de idade já é perceptível uma mudança na capacidade de aprendizagem de línguas. Dessa forma, a autora

17 “[...] the CPH [Critical Period Hypothesis] states that there is a limited developmental period during which it is possible to acquire a language be it L1 or L2, to normal, nativelike levels. Once this window of opportunity is passed, however, the ability to learn language decline.”

explica que a aquisição simultânea só seria possível se a criança tiver contato com a segunda língua até os três anos de idade. Isso também se aplica à aquisição de segunda língua, que pode ser adquirida como se fosse uma primeira língua durante essa fase.

Ao mesmo tempo que a HPC é reconhecida por alguns autores, ela é questionada por outros. Ekstrand (1981 apud HAMERS; BLANC, 2000, p. 75) conclui, após alguns estudos, que não existem evidências claras de um período sensível e uma idade ideal biologicamente determinada para a aquisição de uma segunda língua. Segundo ele, as crianças não apresentam uma facilidade maior para aprendizagem, e, sim, uma tarefa menos complexa para a qual elas têm mais tempo para realizar. Singleton (1989) também assume uma posição de ceticismo quanto ao assunto. O autor considera o tema ainda confuso e contraditório e sugere que uma aquisição de língua bem-sucedida pode continuar e acontecer depois do período crítico.

Como podemos ver, a existência ou não de um período crítico é discutida de maneira controversa. Embora a HPC divida as opiniões dos estudiosos, acreditamos que uma mistura de fatores biológicos, sociais e cognitivos realize um papel importante e explique a facilidade com a qual uma criança aprenda uma outra língua, comparada a um adulto.

Na atual realidade brasileira, muitos pais optam pela aprendizagem precoce de uma segunda língua para seus filhos, mesmo que não falem a segunda língua em casa. Vemos uma expansão das ofertas de educação bilíngue na Educação Infantil ou até antes dela. Na próxima subseção, exibiremos algumas definições de bilinguismo e as diferentes dimensões propostas para descrevê-lo, a fim de trazer contribuições importantes sobre esse fenômeno e também apresentar aspectos que nos auxiliem a identificar e caracterizar o tipo de vertente bilíngue desenvolvido na instituição em questão.

2.2 Bilinguismo

De acordo com Maher (2013), existem mais de 6000 línguas faladas no mundo todo. Em virtude de diversos fatores, sejam eles políticos, culturais, religiosos, econômicos ou tecnológicos, é inevitável que as diferentes línguas entrem em contato. A consequência usual do contato e interação entre as línguas pode ser o bilinguismo ou mesmo o plurilinguismo.

Para Grosjean (1982), o bilinguismo se faz presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes, idades e grupos. Na verdade, é difícil encontrar uma sociedade que seja verdadeiramente monolíngue.

Apesar da difusão universal do bilinguismo, sua conceituação varia consideravelmente. Segundo Romaine (1989), não é tarefa fácil estabelecer uma definição para o bilinguismo. A

análise do bilinguismo como fenômeno social tem suscitado uma quantidade grande de definições para descrevê-lo, no entanto, esses conceitos divergem à medida que diferentes pesquisadores, que se dedicam a estudá-lo, empregam diferentes critérios para elaborar uma definição e classificá-lo.

A seguir, veremos algumas dessas definições.

2.2.1 Olhares e conceitualizações

Como já citado, o bilinguismo surge como resultado do contato entre comunidades e línguas. Há muitas razões para usuários de diferentes línguas entrarem em contato. Alguns o fazem por escolha própria, enquanto outros são forçados pelas circunstâncias. Examinar o bilinguismo implica olhar para muitos fatores que contribuem para o seu desenvolvimento, manutenção e perda.

A característica mais saliente do bilinguismo é a de ser um fenômeno “multifacetado” (HOFFMANN, 1991, p. 14). Não existem pontos de corte nítidos. O bilinguismo desafia delimitações e está aberto a uma variedade de descrições, interpretações e definições.

À primeira vista, esse conceito parece ser simples de se definir. Essa impressão, porém, desfaz-se logo que refletimos mais intensamente sobre o assunto. A princípio, bilinguismo está relacionado a tudo que se refere a duas línguas, seja em relação ao indivíduo, metodologia empregada em um curso ou mesmo em relação a uma comunidade. Tal definição mostra-se, contudo, limitada e insuficiente quando buscamos maior precisão nas classificações.

De acordo com o dicionário Houaiss (2015), bilíngue é definido como aquele “que fala duas línguas”. Popularmente, ser bilíngue significa saber falar perfeitamente duas línguas. Mas como descrever o que significa falar uma língua perfeitamente? Falar perfeitamente nos remete ao mito do falante nativo e, por mais instruídos e intelectualizados que sejamos, não possuímos condições de dominar plenamente um sistema linguístico. Quanto “falar” em uma L2 é necessário para ser considerado bilíngue? É impossível precisar o que isso envolve, pois, “ninguém conhece uma língua em todos os seus aspectos, mesmo que esta língua seja a nativa” (MELLO, 1999, p. 42).

No que diz respeito ao grau de perfeição, os estudiosos da área oferecem uma série de definições, que apresentam diferentes exigências a respeito de uma competência linguística

bilíngue esperada. Bloomfield definiu o bilinguismo como o “controle nativo de duas línguas”¹⁸ (1933, p. 56 apud HAMERS; BLANC, 2000, p. 6) e Oestreicher, como “domínio completo de duas línguas sem interferência”¹⁹ (1974, p. 9 apud HOFFMANN, 1991, p. 21). Tais definições, além de incluírem somente uma pequena parcela das pessoas que domina duas línguas, levantam alguns problemas: novamente, qual é a proficiência de um nativo? Como se pode verificar o domínio completo de uma língua? Que critérios são usados para comparar a proficiência de alguém como semelhante à de um nativo? Basta olhar à nossa volta para perceber que o conhecimento nativo da língua enquanto percepção linguística, domínio de vocabulário e fluência linguística varia de um indivíduo para outro.

Essas definições maximalistas expressam um perfeccionismo difícil de ser atingido, já que não se usa, necessariamente, as mesmas línguas nos mesmos contextos e para os mesmos propósitos. Em relação a isso, Maher acentua que

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

Por outro lado, há definições de autores que expressam uma posição minimalista e veem o início do bilinguismo na produção de “expressões significativas e completas na outra língua”, como a de Haugen (1953, p. 7 apud HUMMEL, 2014, p. 225). Haugen opta por definir o bilinguismo segundo uma escala de fluência gradativa, iniciando com uma competência mínima na outra língua que vai se desenvolvendo até atingir um grau máximo.

Macnamara (1967a), contrapondo-se à visão que inclui apenas bilíngues perfeitos, sugere que um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa (apud HAMERS; BLANC, 2000, p. 6). Para o autor, portanto, as pessoas que apenas leem, ou leem e redigem, ou só compreendem a língua já poderiam ser consideradas bilíngues. Diebold (1964, p. 496) e Wei (2007, p. 6) utilizam o termo “bilinguismo principiante”²⁰ para se referirem aos estágios iniciais de contato com a nova língua, nos quais a proficiência na língua ainda é mínima. Ao fazê-lo, os autores deixam em aberto a questão da proficiência mínima necessária para ser considerado bilíngue e aceitam o fato de que uma pessoa pode ser bilíngue em algum grau, embora ainda não consiga produzir enunciados significativos na L2.

18 “*the native-like control of two languages*”.

19 “*complete mastery of two different languages without interference*”.

20 “*incipient bilingualism*”.

Essas definições mais amplas, que entendem o bilinguismo como a capacidade ou a competência de se fazer o uso de duas línguas com um mínimo de proficiência, abarcam até mesmo aprendizes nos primeiros estágios de contato com uma nova língua, ou seja, que estão em processo de desenvolvimento da competência bilíngue, como no caso das crianças em foco neste estudo.

Kielhöfer e Jonekeit (1995) entendem que uma posição razoável se encontra entre os extremos minimalista e maximalista, porém é difícil definir objetivamente esse ponto. Segundo os autores “a instância decisiva aqui é a **consciência do bilinguismo**, a sensação individual de estar ‘em casa’ em ambas as línguas”²¹ (KIELHÖFER; JONEKEIT, 1995, p. 11, grifo e aspas no original).

Figuerola e Valdés (1996) concordam que existem diferentes tipos de bilíngues e que, portanto, é mais apropriado pensar no bilinguismo como um *continuum*, no qual diferentes quantidades de conhecimento de L1 e L2 são representados, e nos bilíngues como indivíduos que se encaixam em pontos diferentes ao longo desse *continuum*. Nesta visão, o termo bilinguismo pode se referir ao processo de aprendizagem, bem como ao resultado final, o produto da aprendizagem.

Os autores ilustram na figura 1 o que eles chamam de *continuum* bilíngue. As duas letras representam duas línguas, o tamanho e a fonte refletem as diferentes proficiências. Contudo, conforme os autores, essa é uma simplificação de uma realidade bem complexa.

Figura 1 – Tipos de bilíngues

Fonte: Figuerola e Valdés (1996, p. 8).

Myers-Scotton (2006, p. 65) também é a favor de uma definição mais ampla e considera bilíngue “a pessoa que consegue manter, pelo menos, conversas casuais em assuntos diários em uma segunda língua”²².

O sociolinguista Li Wei (2007, p. 7) descreve o bilíngue como “alguém que possui duas línguas”²³. Um bom exemplo da variedade de bilíngues com mais ou menos ênfase em

21 “Die entscheidende Instanz ist hier das **Bewußtsein** [sic] **der Zweisprachigkeit**, das individuelle Gefühl, in beiden Sprachen „zu Hause“ zu sein.”

22 “[...] a person who can carry on at least casual conversations on everyday topics in a second language.”

23 “someone with the possession of two languages”.

determinadas características é trazido por Wei (2007, p. 6-7) em seu livro *“The Bilingualism Reader”*, onde são apresentados 37 tipos diferentes de bilíngues.

Savedra (2009, p. 127) descreve o bilinguismo como a “situação em que coexistem duas línguas como meio de comunicação num determinado espaço social”. A autora difere bilinguismo de bilingualidade, e, segundo ela, bilingualidade refere-se aos “diferentes estágios do bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngue, passam na trajetória de sua vida” (SAVEDRA, 2009, p. 128).

Para Graefe-Bentzien (2001), bilingualidade é a designação das habilidades bilíngues de um indivíduo. Bilingualidade é, dessa forma, a expressão individual do bilinguismo, enquanto o termo bilinguismo, por sua vez, se refere ao estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em contato e são utilizadas para a interação. Essa perspectiva nos permite considerar que cada indivíduo possui um grau de bilingualidade que é mutável e dinâmico de acordo com as situações de bilinguismo que lhe são apresentadas. Isso quer dizer que a manifestação da bilingualidade está diretamente relacionada às necessidades apresentadas pelos contextos.

Ao descrever o bilinguismo ou a bilingualidade, foca-se, comumente, em uma única dimensão desse fenômeno. Contudo, não se pode perder de vista o fato de que são fenômenos “multidimensionais” (HAMERS; BLANC, 2000) que, por isso, devem ser investigados como tais. Para Maher, somente uma definição bastante ampla do bilinguismo poderia abranger todos os tipos de bilíngues existentes: “o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua” (MAHER, 2007, p. 79).

Como Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 3) bem colocam, “as várias classificações e, não raro, conflitantes caracterizações sobre o bilinguismo apresentadas na literatura deixam claro que não existe definição consensual de bilinguismo entre os estudiosos”. No decorrer das leituras realizadas, detectamos, de fato, que ainda não há uma consonância geral acerca dessa definição, nem em termos de exposição à língua nem de conhecimento ou competência, e que suas classificações variam conforme as dimensões que se almeja enfocar, sejam elas, linguística, social ou cognitiva, o que caracteriza o bilinguismo como um campo de investigação multidisciplinar.

Uma vez que a condição particular de indivíduos bilíngues se modifica ao longo de sua trajetória de vida e assume diferentes contornos em relação ao domínio e à variação do uso das línguas, pretende-se examinar o bilinguismo de forma dinâmica. A seguir veremos algumas dimensões propostas por estudiosos, com o intuito de oferecer uma visão mais adequada das situações em que ele ocorre e evitar generalizações.

2.2.2 Dimensões a serem consideradas na descrição do bilinguismo

Como é possível verificar, a literatura é extensa e oferece diferentes descrições e possibilidades. Pelo fato de existirem diversos tipos de bilíngues, muitos estudos foram realizados para o desenvolvimento de categorias que possibilitassem a descrição dessas diferenças.

Com o intuito de apurar esse fenômeno, Bhatia e Ritchie (2013, p. 113-4) sugerem relevantes as seguintes dimensões:

- a) relação entre as proficiências nas duas línguas;
- b) habilidade funcional;
- c) idade de aquisição;
- d) organização dos códigos linguísticos;
- e) ambiente de aprendizagem/motivação de um indivíduo para se tornar bilíngue;
- f) efeitos da aprendizagem da L2 na retenção da L1;
- g) identidade cultural.

Dentro da dimensão linguística, um dos critérios propostos é a *relação de proficiência entre as línguas* em questão. A partir desse critério, é possível classificar os bilíngues em equilibrados ou dominantes²⁴. Essa classificação foi proposta, de acordo com Bhatia e Ritchie (2013), por Lambert (1962). A classificação de bilíngues equilibrados refere-se à proficiência similar nas duas línguas, enquanto bilíngues dominantes apresentam uma proficiência superior em uma das línguas (BHATIA; RITCHIE, 2013). Essas terminologias, contudo, não especificam o grau de proficiência necessário para ser qualificado, por exemplo, como bilíngue equilibrado.

Para Baker (1993), a classificação de bilíngues equilibrados é vista como um conceito idealizado, talvez utópico, já que raramente alguém é igualmente competente em todas as situações. Baker cita Fishman (1971), para esclarecer que isso acontece em virtude de bilíngues usarem as línguas para diferentes propósitos e funções, sendo assim, a pessoa usa uma língua em casa e na comunidade e outra língua no trabalho, por exemplo. Hamers e Blanc (2000, p. 27) concordam com esse ponto de vista e complementam que a “dominância e o equilíbrio não são igualmente distribuídos para todos os domínios e funções da linguagem; cada indivíduo tem

²⁴ “*balanced x dominant bilinguals*”.

sua própria configuração de domínio”²⁵. Após décadas de pesquisa sobre o bilinguismo, reconhece-se que bilíngues podem alcançar, no máximo, competências linguísticas aproximadas nas duas línguas. No entanto, o desenvolvimento de competências linguísticas equilibradas ainda é, muitas vezes, ansiado pela educação bilíngue.

A maioria dos bilíngues tende a ser mais fluente em uma das línguas ou pelo menos em alguns domínios e funções da linguagem. Fala-se de uma “língua mais forte” ou dominante e uma “mais fraca”²⁶, segundo Hoffmann (1991). Esses termos também são abordados por Rothweiler (2007), ao mencionar uma língua mais desenvolvida ou dominante (*starke Sprache*) em relação a outra (*schwache Sprache*). A dominância é, para Rothweiler (2007, p. 120), um termo que se refere ao processamento e uso da língua. A autora esclarece que língua dominante refere-se àquela “lexicalmente e gramaticalmente mais desenvolvida”.

Kielhöfer e Jonekeit (1995) utilizam os mesmos termos e esclarecem que o bilíngue opta, ao poder selecionar a língua para a conversa, pela língua dominante, porque a domina melhor, justamente, pelo fato de utilizá-la com mais frequência. Dessa forma, para os autores, o que acontece aqui é “um ciclo de causa e efeito”²⁷ (KIELHÖFER; JONEKEIT, 1995, p. 12). É importante frisar que a relação de dominância pode mudar mais vezes ao longo dos anos, dependendo da fase e da situação de vida dos falantes.

Dentro da dimensão linguística, podemos destacar ainda da *habilidade funcional*, que pode ser classificada em produtiva ou receptiva²⁸. O bilíngue produtivo é aquele que tem a habilidade de falar e entender as línguas, assim como nelas ler e escrever. O bilíngue receptivo é aquele que entende a segunda língua, na forma escrita, oral ou em ambas, mas não fala ou escreve suficientemente para veicular sua mensagem (BHATIA; RITCHIE, 2013). O bilinguismo receptivo é comum nas regiões de fronteira entre dois países, onde as pessoas compreendem-se mutuamente, mesmo falando línguas distintas, como no caso do português e do espanhol nos países que fazem divisa com o Brasil (MELLO, 1999). A questão da dicotomia entre bilinguismo produtivo/receptivo também pode ser entendida tomando como exemplo as comunidades de imigração alemã e italiana, no sul do Brasil. Nessas comunidades, as gerações mais novas apenas entendem os dialetos de imigração, dominando, portanto, a habilidade

25 “Dominance or balance is not equally distributed for all domains and functions of language; each individual has his own dominance configuration.”

26 “stronger, dominant language x a ‘weaker’ one”.

27 “[...] ein Kreislauf von Ursache und Wirkung.”

28 “productive x receptive bilingualism”.

receptora, enquanto a habilidade produtiva da fala está presente, em maior quantidade, nas gerações anteriores.

Segundo a dimensão *idade de aquisição*, de acordo com Bhatia e Ritchie (2013), podemos classificar o bilinguismo em infantil ou precoce e tardio²⁹. No bilinguismo infantil, a experiência bilíngue acontece ao mesmo tempo que o desenvolvimento geral da criança, ou seja, ocorre no momento em que vários componentes do desenvolvimento ainda não atingiram a maturidade, sendo assim, podem ser influenciados por essa experiência. Para Hamers e Blanc (2000), fala-se de bilinguismo infantil quando a L2 é adquirida antes dos 10 ou 11 anos.

Dentro do bilinguismo infantil, é importante a diferenciação entre simultâneo e consecutivo³⁰. O bilinguismo infantil simultâneo ocorre quando as duas línguas estão presentes desde o início da fala e a criança adquire duas primeiras línguas (HAMERS; BLANC, 2000, p. 28). Em outras palavras, crianças que adquirem simultaneamente as duas línguas têm a chance de adquirir uma competência de primeira língua, contudo o início da aquisição das línguas deve acontecer nos dois primeiros anos de vida (ROTHWEILER, 2007, p. 115).

Já no bilinguismo infantil consecutivo, a criança adquire a segunda língua cedo, porém, após a aquisição linguística básica da sua língua materna. Nesse caso, temos uma língua materna, ou primeira língua e uma segunda língua. Essas definições levantam a questão da existência de um período crítico para uma aquisição completa e bem-sucedida de línguas, já apresentado anteriormente na subseção 2.1.1. Esse tipo de bilinguismo pode ser exemplificado pelas crianças em foco no presente estudo. No bilinguismo tardio, a segunda língua é adquirida na adolescência ou na fase adulta e pressupõe uma aquisição sucessiva.

Na dimensão cognitivo-linguística, podemos analisar a *organização dos códigos linguísticos* pelos aprendizes. Hamers e Blanc (2000, p. 27) elucidam a diferenciação proposta por Ervin e Osgood (1954) entre sistema de linguagem composto e coordenado³¹. No bilinguismo composto, dois conjuntos de sinais linguísticos, como “cachorro” e “dog” são associados a uma mesma unidade de significado, enquanto no bilinguismo coordenado, traduções equivalentes nas duas línguas correspondem a duas unidades de significado diferentes, ou seja, cada código linguístico estaria organizado separadamente. Bhatia e Ritchie (2013), assim como Hoffmann (1991) citam o bilinguismo subordinado³², proposto por Weinreich (1953), no qual a segunda língua é acessada através da primeira língua.

29 “*early x late bilingualism*”.

30 “*simultaneous x consecutive bilingualism*”.

31 “*compound x coordinate bilingualism*”.

32 “*subordinate bilingualism*”.

Para ilustrar a organização dos códigos linguísticos, Mello traz uma representação simbólica através de uma adaptação de Laponce (1984, p. 25 apud MELLO, 1999, p. 62), como podemos visualizar na figura 2:

Figura 2 – Organização dos códigos linguísticos

Fonte: Mello (1999, p. 62).

Conquanto haja uma alta correlação entre o tipo de organização cognitiva, a idade e o contexto de aquisição, não se trata de uma ligação imprescindível entre os fatores, asseveram Hamers e Blanc (2000, p. 27). Mesmo assim, é mais provável que alguém que adquira as línguas desde criança num mesmo contexto tenha uma única representação cognitiva para duas representações linguísticas equivalentes, ao passo de que alguém que aprendeu uma segunda língua em um contexto diferente da primeira provavelmente tenha uma organização coordenada, isso significa duas representações cognitivas separadas para duas representações linguísticas equivalentes.

Levando em consideração a *motivação que leva um indivíduo a se tornar bilíngue*, podemos classificá-lo em circunstancial ou eletivo³³. O bilíngue circunstancial é “forçado pelas circunstâncias a se tornar bilíngue” (FIGUEROA; VALDÉS, 1996, p. 11) e geralmente pertence a um grupo de indivíduos que se tornou bilíngue. Os bilíngues circunstanciais, de acordo com

33 “*circumstantial/folk bilingualism x elective/elite bilingualism*”.

Haugen (1972) citado por Figueroa e Valdés (1996, p. 12), encontram-se em uma situação na qual precisam aprender a outra língua para sobreviver, uma vez que a sua primeira língua, que não é a língua nacional, majoritária ou a de prestígio, é insuficiente para dar conta de suas necessidades comunicativas.

O bilíngue eletivo, por outro lado, escolhe aprender uma língua de prestígio, que não é a língua majoritária ou língua nacional, através de aulas formais ou outro contexto em que ele possa aprender a língua-alvo. Um exemplo de bilíngues eletivos são alunos brasileiros que decidem aprender alemão no Brasil, caso, por exemplo, do público-alvo desta pesquisa, dentre outros. Apesar das crianças não participarem efetivamente da escolha, os pais decidem por uma educação bilíngue. Diferente do bilíngue circunstancial, o bilíngue eletivo escolhe aprender uma língua para ter um diferencial no mercado de trabalho, obter maior prestígio social e maiores oportunidades profissionais e de estudo.

Cavalcanti (1999) também aborda o bilinguismo de elite ou bilinguismo de escolha, relacionado ao ensino de línguas de prestígio internacional. Esse tipo de bilinguismo tem sido definido como privilégio de uma classe média e decorre de uma opção familiar, visando melhores oportunidades profissionais para seus filhos no futuro.

Em relação ao *efeito da aprendizagem da L2 na retenção da L1*, o indivíduo desenvolverá formas diferenciadas de bilinguismo. A primeira delas é o bilinguismo aditivo³⁴, na qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aprendizagem da nova língua ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. Nesse caso, as línguas se combinam de forma complementar e enriquecedora e “o desenvolvimento cognitivo da criança se beneficiará ao máximo da experiência bilíngue”³⁵ (HAMERS; BLANC, 2000, p. 29). No entanto, na segunda forma de aquisição, denominada bilinguismo subtrativo³⁶, a primeira língua é desvalorizada no ambiente, e, nesse caso, durante a aprendizagem da nova língua ocorre perda ou prejuízo da L1.

O bilíngue também pode ser classificado em termos de *identidade cultural* em bicultural, monocultural, acultural e descultural³⁷. O bilíngue pode se identificar com os dois grupos culturais e ser reconhecido, por ambos os grupos, como um membro, o que o classificaria como um bilíngue bicultural (HAMERS e BLANC, 2000, p. 30). Os autores ainda acrescentam que, na maioria das vezes, um bilinguismo balanceado é acompanhado de um

34 “*additive bilingualism*”.

35 “[...] *the child’s cognitive development will derive maximum benefit from the bilingual experience.*”

36 “*subtractive bilingualism*”.

37 “*bicultural, L1 monocultural, L2 accultured, deculturated*”.

biculturalismo balanceado, embora essa não seja uma relação necessária. Dessa forma, uma alta competência bilíngue não significa, necessariamente, uma identidade cultural com duplo pertencimento cultural. A bilinguagem monocultural refere-se ao indivíduo bilíngue, cuja identidade cultural está ligada a apenas um dos grupos, nesse caso, ao grupo da sua L1. O desenvolvimento bilíngue também pode levar a pessoa a renunciar a identidade cultural de sua primeira língua e a adotar a identidade cultural da outra, o que configuraria um caso de aculturação da L2. Por último, se o bilíngue abrir mão de sua própria identidade cultural e, ao mesmo tempo, não se identificar com o grupo cultural da segunda língua, trata-se de um caso de desculturação (HAMERS; BLANC, 2000, p. 30).

Hoffmann (1991) propõe que o *contexto/forma de aquisição* (natural/primário x secundário)³⁸ também seja levado em consideração na descrição do bilinguismo. A partir dessa dimensão, podemos classificar o indivíduo bilíngue em natural ou primário e secundário. Com o intuito de esclarecer essas duas classificações, Hoffmann (1991, p. 18-9) traz citações dos autores Houston (1972), Adler (1977) e Skutnabb-Kangas (1984a). Para Houston, um indivíduo que adquiriu duas línguas dos falantes ao seu redor de forma não estruturada pode ser chamado de “bilíngue natural” ou “bilíngue primário”. Pré-requisito para a aquisição natural de duas línguas na infância³⁹ são contatos suficientes com falantes dessas línguas, como pode ocorrer em áreas multilíngues, em famílias que falam mais idiomas, ou através da residência permanente de uma família monolíngue em um país onde se fale outra(s) língua(s). Um exemplo de bilinguismo natural acontece nas colônias alemãs do interior do Rio Grande do Sul, assim como em Santa Catarina e no Paraná, onde os descendentes de imigrantes alemães ainda falam diferentes dialetos alemães em casa, e as crianças que crescem nesses ambientes bilíngues aprendem, naturalmente, essa língua com seus pais, familiares e na comunidade.

Já a criança que se tornou bilíngue “através de instrução sistemática ou estruturada” é denominada bilíngue secundária (ADLER, 1977). Skutnabb-Kangas (1984a) também aborda essa distinção, estabelecida na dicotomia “bilinguismo natural” e “bilinguismo escolar/cultural”⁴⁰. No bilinguismo escolar há o ensino formal de língua na escola, e os aprendizes têm poucas chances de praticar a língua fora do ambiente da sala de aula. O bilinguismo cultural, por sua vez, refere-se frequentemente à aprendizagem de língua por

38 “*natural, primary x secondary*”.

39 Alguns estudos de caso foram registrados a respeito da aquisição natural bilíngue, dentre eles, citamos Ronjat (1913), que em seu livro “*Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*” descreve o processo de desenvolvimento natural bilíngue francês-alemão de seu filho, através do método “*une personne-une langue*”.

40 “*natural bilingualism x school bilingualism/cultural bilingualism*”.

adultos que desejam usar a língua estrangeira por diversos motivos, seja a trabalho, a passeio ou lazer, configurando-a como valor cultural.

Para Wei (2007, p. 6-7), o bilíngue natural é aquele que aprendeu a língua sem treino ou formação específica, em um ambiente informal, diferente do bilíngue secundário, cuja nova língua foi aprendida através de instrução, em um ambiente formal.

O bilinguismo secundário ou escolar se dá, por exemplo, por meio de programas de imersão. Essa forma de ensino da segunda língua está baseada no princípio de que a língua é melhor aprendida quando usada em momentos autênticos de comunicação. Em virtude disso, a língua a ser adquirida é usada como meio de instrução. Os programas de imersão estão disponíveis em diferentes formatos, em diversos países e línguas. Para García (2009), eles podem ser diferenciados de acordo com o início da exposição da criança à instrução por meio da segunda língua em imersão precoce ou tardia⁴¹ e também de acordo com a quantidade de instrução fornecida no segundo idioma, que pode ser total ou parcial⁴². As formas alternativas de imersão atualmente disponíveis também diferem, principalmente, em relação à quantidade de anos durante os quais o segundo idioma é usado como principal meio de instrução.

A imersão bilíngue precoce é comum na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Desde o início, as crianças são instruídas através da segunda língua por professores bilíngues. Segundo Genesee (1995), um programa de imersão bilíngue precoce total é exemplificado pelo experimento de St. Lambert⁴³, no qual a segunda língua é usada como principal meio de instrução. Na imersão bilíngue precoce parcial, por sua vez, menos de 100 % da instrução curricular durante as séries iniciais é apresentada através da segunda língua, em geral, 50 % de instrução em cada língua. Essa é a denominação que mais se aproxima do nosso contexto de pesquisa, que será detalhado na próxima seção, em 3.2.

A imersão bilíngue tardia refere-se a programas que costumam iniciar ao final do Fundamental I, no Fundamental II ou até no Ensino Médio e tem como objetivo desenvolver conhecimentos de segunda língua no aluno que até então recebeu apenas aulas tradicionais na língua-alvo. Pretende-se com esse programa capacitar os alunos para que atinjam uma habilidade funcional na segunda língua até o final da sua trajetória escolar. Hamers e Blanc

41 “*early x late immersion*”.

42 “*total x partial immersion*”.

43 O experimento de St. Lambert, realizado no Canadá, foi proposto por uma equipe de linguistas, psicólogos e outros especialistas, incluindo o Dr. Wallace Lambert, do Departamento de Psicologia da Universidade McGill, em setembro de 1965, a título experimental, em resposta aos pedidos dos pais da comunidade, que tinham interesse em que seus filhos adquirissem a segunda língua oficial do seu país como idioma ativo e funcional. A equipe propôs, então, um novo programa de ensino, denominado de imersão, em que o francês passou a ser usado como língua de instrução desde a Educação Infantil (GENESEE; LAMBERT; HOLOBOW, 1986).

(2000, p. 333) elucidam essa imersão exemplificando que, no primeiro ano, 85 % do currículo pode ser ensinado na segunda língua e 15 % na língua nativa, enquanto nos anos subsequentes, o aluno pode escolher frequentar 40 % das aulas na segunda língua.

Segundo especialistas em aquisição e aprendizagem de línguas, há importantes diferenças entre a linguagem social e informal e a linguagem acadêmica ou profissional e, portanto, mais formal. O linguista Jim Cummins (1992) aborda a distinção entre Competências Básicas Interpessoais Comunicativas⁴⁴(BICS) e Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva⁴⁵ (CALP).

A primeira, BICS, refere-se “à manifestação da proficiência linguística em contextos comunicativos cotidianos”⁴⁶ (CUMMINS, 1992, p. 17), ou seja, à linguagem do dia a dia, empregada na interação e socialização com outras pessoas. Se pensarmos no contexto escolar, BICS podem ser observadas no parque, na lanchonete, no pátio e no recreio ou em conversas informais entre os alunos. Em outros âmbitos sociais, é a linguagem usada no supermercado, em uma conversa com um vizinho ou amigo. Logo, BICS é a linguagem que está diretamente vinculada a um contexto social. As Competências Básicas Interpessoais Comunicativas são alcançadas em menos tempo do que a Proficiência Linguística Acadêmica Cognitiva.

A segunda, CALP, que se refere “à manipulação da linguagem em situações acadêmicas descontextualizadas”⁴⁷ (CUMMINS, 1992, p. 17), diz respeito à linguagem específica usada em um contexto acadêmico e está diretamente relacionada a um ambiente mais formal, englobando habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão do conteúdo. CALP não está somente ligada ao entendimento da língua e do conteúdo, mas também a outras capacidades, tais como comparação, classificação, resumo, avaliação e inferência, por exemplo. A demanda cognitiva, nesse caso, é intensa, conseqüentemente, leva mais tempo para que ela se desenvolva. Nesse sentido, Cummins (1992) propõe que a melhor maneira de um aluno desenvolver a CALP na segunda língua é desenvolvê-la, primeiramente, em sua primeira língua.

A CALP, segundo Roth (2003), refere-se especificamente ao contexto educacional da escola. Ainda segundo o autor,

A escola centra a sua atividade na CALP, uma linguagem com as demandas cognitivas superiores, baixa clareza contextual e maior exigência de abstração. Essa exige dos estudantes um vocabulário diferenciado, a capacidade de reconhecer a coerência e a percebê-la linguisticamente, assim como a experiência em lidar com estruturas

44 “Basic Interpersonal Communication Skills”.

45 “Cognitive Academic Language Proficiency”.

46 “the manifestation of the language proficiency in everyday communicative contexts.”

47 “the manipulation of language in decontextualized academic situations.”

linguísticas complexas para compensar ou para reconstruir as referências contextuais que faltam.⁴⁸ (ROTH, 2003, p. 379).

Em comparação às aulas de alemão como língua estrangeira, nas quais o enfoque está, primordialmente, na aprendizagem de competências básicas comunicativas (BICS), no processo de imersão parcial desenvolvido na instituição em questão, o enfoque maior está na proficiência acadêmica linguística cognitiva (CALP), uma vez que, a partir do conteúdo apresentado na segunda língua, os alunos comparam, classificam, resumem, avaliam e inferem informações. Ressalta-se, entretanto, que competências básicas interpessoais comunicativas necessárias para a interação nos contextos comunicativos cotidianos são desenvolvidas, da mesma forma, na segunda língua.

Figuerola e Valdés (1996) julgam importante considerar a *etapa de desenvolvimento da língua* (ascendente x recessivo)⁴⁹ no processo de descrição do bilinguismo ou da bilinguidade do indivíduo. Segundo essa dimensão, os indivíduos bilíngues podem ser classificados em ascendentes ou recessivos. Bilíngues ascendentes são aqueles cuja habilidade funcional na L2 está crescendo, em virtude do aumento do uso da língua. Os bilíngues recessivos, por sua vez, são aqueles cuja habilidade funcional na L2 ou na L1 está diminuindo, devido à falta de uso, à não conservação dessa língua (FIGUEROA; VALDÉS, 1996). Wei (2007, p. 7) complementa que o bilíngue recessivo “começa a sentir alguma dificuldade em compreender e expressar-se com facilidade”⁵⁰ em virtude do pouco uso da língua.

Como podemos ver, o conceito de bilinguismo é complexo e difícil de ser definido, uma vez que são várias as abordagens e as categorias usadas para caracterizar uma situação de bilinguismo. Bilíngues formam um grupo altamente heterogêneo de pessoas e podem ser classificados em diferentes grupos, baseados em diferentes dimensões. Para a realização da nossa pesquisa, escolhemos, dentre as dimensões acima propostas, algumas que apresentam aspectos relevantes e pertinentes para a caracterização do contexto bilíngue em questão. São elas:

48 “Die Schule zentriert ihre Aktivität auf die CALP, eine Sprache mit höheren kognitiven Ansprüchen, geringer kontextueller Anschaulichkeit und höherer Abstraktionsanforderung. Diese setzt bei den Schülerinnen und Schülern einen differenzierten Wortschatz, die Fähigkeit, Kohärenz zu erkennen und sprachlich zu realisieren sowie Kompetenz im Umgang mit komplexen sprachlichen Strukturen voraus, um die fehlenden Kontextbezüge zu kompensieren bzw. zu rekonstruieren.”

49 “ascendant x recessive”.

50 “[...] begins to feel some difficulty in either understanding and expressing him or herself with ease [...]”

Quadro 1 – Dimensões relevantes para a caracterização do contexto bilíngue em foco

- a) Relação entre as proficiências nas duas línguas;
- b) Habilidade funcional;
- c) Idade de aquisição;
- d) Ambiente de aprendizagem /motivação para se tornar bilíngue;
- e) Efeitos da aprendizagem da L2 na retenção da L1;
- f) Contexto/forma de aquisição;
- g) Etapa de desenvolvimento da língua.

Fonte: Elaboração própria.

A consideração de análise das dimensões organização cognitiva e identidade cultural extrapolaria um trabalho de Mestrado em termos de tempo e recursos para levantamento de dados. Para tal, seriam necessários outros tipos de dados que a pesquisadora não pôde coletar no âmbito desta proposta. Dessa forma, decidimos pela não adoção dessas dimensões na identificação do bilinguismo desenvolvido na instituição em que está sendo realizada a pesquisa.

As dimensões e classificações propostas pelos autores citados podem ser visualizadas, de forma resumida, na tabela 1: “Dimensões do bilinguismo/da bilingualidade”, a seguir. É importante ressaltar que essas classificações não são perfeitas e falham ao capturar a complexa e dinâmica natureza do bilinguismo. Muitas dessas dimensões não são categóricas e não há como delimitar fronteiras precisas entre as classificações dos indivíduos bilíngues dentro das dimensões.

Tabela 1– Dimensões do bilinguismo/da bilingualidade

Dimensões	Tipos de bilinguismo	Definições
a. Relação entre as proficiências nas duas línguas	(1) equilibrado	L1 = L2 Competência linguística nas duas línguas é semelhante.
	(2) dominante	L1 > L2 ou L2 > L1 Competência maior em uma das línguas.
	(1) principiante	Aprendiz encontra-se nos estágios iniciais da aprendizagem, nos quais a

b. Habilidade funcional		habilidade funcional na língua ainda é mínima.
	(2) receptivo	Entende a L2 na forma escrita, oral ou em ambas, mas não produz suficientemente para veicular sua mensagem.
	(3) produtivo	Entende e fala a L2, como também lê e escreve.
c. Idade de aquisição	(1) infantil/precoc (i) simultâneo (ii) consecutivo	L2 adquirida na infância antes dos 10/11 anos; L1 e L2 são línguas maternas; L1 = língua materna, L2 adquirida antes dos 11 anos.
	(2) tardio	L2 adquirida na adolescência ou na fase adulta.
d. Ambiente de aprendizagem/motivação	(1) circunstancial	Torna-se bilíngue forçado pelas circunstâncias, precisa aprender outra língua para sobreviver.
	(2) eletivo/de elite	Escolhe se tornar bilíngue e aprender uma língua de prestígio.
e. Efeitos da aprendizagem da L2 na retenção da L1	(1) aditivo	L1 e L2 são valorizadas e se combinam de forma complementar e enriquecedora, sem perda da L1.
	(2) subtrativo	L2 é valorizada às custas da L1, perda ou prejuízo da L1.
	(1) natural/primário	L2 é adquirida de forma natural, por exemplo, o indivíduo nasceu em contexto bilíngue/plurilíngue ou vive em

f. Contexto/forma de aquisição		uma comunidade bilíngue/plurilíngue.
	(2) secundário	L2 é adquirida através de instrução formal ou sistemática como, por exemplo, através de programas de imersão.
g. Etapas de desenvolvimento da língua	(1) ascendente	Habilidade funcional na L2 está crescendo/desenvolvendo-se devido ao aumento do uso.
	(2) recessivo	Habilidade funcional na L2 ou na L1 está diminuindo, devido à falta de uso.

Fonte: Adaptado de Bhatia e Ritchie (2014, p. 113), Hamers e Blanc (2000, p. 26) e Wei (2007, p. 6-7).

Aprendizes de línguas tomam a decisão de adquirir uma língua além de sua primeira para viajar e conhecer outros países, obter aprimoramento educacional, para trabalhar ou estudar no exterior. Em outras situações, indivíduos são repentinamente desafiados a adquirir uma língua que lhes permita reconstruir a vida e restabelecer relações sociais.

A compreensão do processo de aquisição de línguas é complexa em sua essência por envolver pressupostos objetivamente e subjetivamente distintos. Se, por um lado, podemos abordar analiticamente questões como o repertório linguístico dos aprendizes, por outro nos é um tanto complicado tratar de questões que envolvem fatores psicológicos, sociais e motivacionais dos aprendizes.

A seguir, ocupar-nos-emos de algumas concepções teóricas sobre a aquisição de segunda língua.

2.3 Aquisição de segunda língua: algumas concepções teóricas

Ao longo de décadas, pesquisadores têm tentado construir teorias que possam descrever o processo de aquisição da primeira língua (L1). É incontestável a importância dessas tentativas de teorização, uma vez que a linguagem é ferramenta simbólica comum a todos os seres humanos nas diversas sociedades. Tais concepções também têm sido tomadas como ponto de partida para muitas pesquisas na área de aquisição de segunda língua (L2). Existe um certo

número de visões sobre esse processo e, devido à diferença no escopo de cada uma dessas visões, algumas são denominadas de teorias, outras de modelos e outras, ainda, de hipóteses⁵¹.

Königs (2010, p. 755) afirma que “muitas hipóteses se desenvolveram no confronto com outras ou são evoluções de abordagens existentes”⁵². Perceberemos, ao longo do trabalho, que as teorias expostas contêm aspectos de outras teorias ou hipóteses.

De acordo com Edmondson e House (2011, p. 265),

[...] estamos longe de uma teoria da aprendizagem de línguas estrangeiras que leve em consideração todos os aspectos dessa aprendizagem (adequação descritiva), que elucide a participação de diferentes fatores na aprendizagem (adequação explicativa), que apresente características internas de uma boa teoria (por exemplo, verificabilidade).⁵³

Embora muitas abordagens tenham sido propostas na tentativa de elucidar o processo de aquisição de segunda língua, não se chegou a uma concordância sobre a proposição ideal para explaná-la, uma vez que nenhuma delas pareça ter sido capaz de captar simultaneamente todas as questões necessárias ao tratamento do tema. Trata-se de um processo complexo, como veremos a seguir.

2.3.1 Aquisição de segunda língua: um processo complexo

A aquisição de segunda língua não é tão simples quanto um leigo pode imaginar. Como já diagnosticava Wode em 1988 (p. 11), “é um processo muito complexo, conduzido por uma grande quantidade de fatores”⁵⁴.

Gass e Selinker (2008, p. 479) entendem a aprendizagem de segunda língua como um “esforço multifacetado”, e apenas considerando a aquisição de segunda língua em seus diversos aspectos é que podemos começar a entender as complexidades e inter-relações desse processo. Vários fatores desempenham um papel importante na aprendizagem, dentre eles, a primeira língua do aprendiz, o contexto linguístico, o insumo recebido, a interação, além de outros, como a idade, a motivação, a habilidade e a personalidade.

51 Para Edmondson e House (2006, 2011, p. 28-9), hipótese é um tipo de suposição, uma declaração sobre a relação entre duas ou mais variáveis. Já a teoria é formada por hipóteses interligadas que elucidam um assunto complexo. O modelo, um por sua vez, é usado para ilustrar uma teoria/hipótese, por meio, por exemplo de uma representação gráfica.

52 “*Viele Hypothesen haben sich in der Auseinandersetzung mit anderen entwickelt oder sind Weiterentwicklungen bestehender Ansätze.*”

53 “[...] *wir sind weit entfernt von einer Theorie des Fremdsprachenlernens, die alle Aspekte des Fremdsprachenlernens berücksichtigt (Beschreibungsadäquatheit), die Mitwirkung verschiedener Faktoren beim Lernen erhellt (Erklärungsadäquatheit), die internen Merkmale einer guten Theorie aufweist (z.B. Überprüfbarkeit).*”

54 “[...] *ein sehr komplexer Vorgang, der von einer Fülle von Faktoren gesteuert wird.*”

Leffa (2006) relata semelhanças entre a língua e sistemas complexos. Uma dificuldade mencionada pelo autor ao descrever a aprendizagem da língua, é a convergência de várias áreas de conhecimento para explicar um único fenômeno, já que, por exemplo, faz-se necessário recorrer à Linguística, à Linguística Aplicada, à Psicologia, dentre outras para tal.

O autor (2006, p. 28) ainda avalia a aprendizagem de uma língua como um fenômeno “duplamente complexo”. Sua afirmação se baseia em aspectos externos e internos. A complexidade interna reside nas relações que precisam ser estabelecidas entre os elementos do próprio sistema linguístico, como, por exemplo, a sintaxe com a semântica, a fonologia com a morfologia, a fonologia com o discurso, também complexo, externamente, em virtude das relações estabelecidas com outros sistemas, a saber, os sistemas culturais, as regras de boas maneiras, as relações de poder e assim por diante.

Paiva (2014), tal como Larsen-Freeman e Cameron (2008), afirma que a língua não é apenas um conjunto de estruturas gramaticais. Para explicar toda essa complexidade da língua e de sua aprendizagem, tanto nas relações internas, dentro do sistema, quanto externas, com outros sistemas, faz-se necessário recorrer à Teoria da Complexidade, definida por Leffa (2006, p. 29) como um “conjunto de ideias que incorpora os princípios de diversas teorias, entre as quais se destacam os Sistemas Complexos, a Teoria do Caos, o Pensamento Complexo e a Teoria da Atividade”. Essas visões, embora diferentes, têm em comum o princípio de que tudo está relacionado.

O postulado básico da Teoria do Caos (LARSEN-FREEMAN, 1997; PAIVA, 2014) é de que existe uma ordem subjacente à aparente desordem. Segundo de Bot (2008, p. 167), citado por Paiva (2014, p. 141), caos refere-se, na verdade, à imprevisibilidade a longo prazo e não à falta de ordem. A Teoria do Caos, dessa forma, ao contrário do que o nome possa sugerir, preocupa-se em descobrir como os sistemas, aparentemente caóticos, são, no fundo, ordenados.

Leffa (2006) menciona características importantes da Teoria do Caos, dentre elas, a sensibilidade extrema às condições e reação a qualquer perturbação externa. A sensibilidade às condições iniciais indica que uma variação mínima no início pode levar a grandes mudanças no sistema. Já as pequenas perturbações representam a ideia de que pequenas alterações podem provocar grandes e imprevisíveis consequências.

A teoria mostra que, mesmo em condições semelhantes, o desenvolvimento de um sistema pode seguir caminhos bem díspares. O mesmo acontece na sala de aula quando, por exemplo, a exposição a certas experiências pode ser produtiva para um aprendiz e funcionar como um bloqueio para outro. Consoante a Paiva (2009), as escolhas dos professores ou as

políticas educacionais podem ajudar no sucesso de uns ou no fracasso de outros, como efeito de causas semelhantes.

Paiva (2014, p. 144) toma de empréstimo as palavras de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p.111) para pronunciar que

uma perspectiva da teoria da complexidade vê a língua em uso não como um sistema atemporal, fechado, autônomo e fixo, mas como um sistema dinâmico que emerge e se auto-organiza a partir de padrões recorrentes do uso da língua em diferentes escalas de tempo [...] e através de uma amplitude de níveis, do individual aos pares interactantes até as comunidades de fala.

Em concordância com Larsen-Freeman e Cameron (2008), Paiva concebe a aquisição de segunda língua como um “sistema dinâmico adaptativo e complexo, onde há muitos elementos de interação” (PAIVA, 2014, p. 145). Analisada sob a perspectiva da complexidade, a aquisição de segunda língua não é vista como tendo início e fim em uma progressão sequencial, mas, sim, como um “fenômeno irregular, não linear, auto-organizado e iterativo” (p. 146), uma vez que a produção linguística de um ciclo se torna o insumo do ciclo seguinte e assim por diante. Portanto, a aquisição não é um processo linear, em que os itens aprendidos vão se somando, pelo contrário, é um sistema aberto, e novos elementos são adicionados ao sistema de linguagem criado pelo aprendiz, que vai se estruturando constantemente.

Em resumo, analisar a aquisição de segunda língua à luz da complexidade é entender que aprender uma língua não se resume a “formar hábitos automáticos de estruturas linguísticas, nem de acumular informações gramaticais”, muito além disso, é um “processo de transformação, de mudança, que envolve muitos fatores, dentre eles a autonomia e a identidade”. É essencial ao aprendiz estar inserido em “práticas sociais de linguagem mediadas pelo(s) outro(s) e por artefatos culturais” (PAIVA, 2014, p. 150-1).

Paiva (2009, p. 4) assevera que, nessa perspectiva da complexidade, o aprendiz começa a ser visto como um indivíduo com suas capacidades cognitivas e agente na interação com outros elementos do ambiente. De acordo com sua visão, “as condições iniciais da aprendizagem são caóticas, e forças opostas – língua materna e segunda língua – fazem emergir uma terceira, a interlíngua individual”.

À proporção que nenhuma teoria possui todo o conhecimento necessário para explicar o processo de aprendizagem de uma nova língua, a troca de informações com outras teorias torna-se uma condição básica (LEFFA, 2006, p. 30). Apresentaremos a seguir diferentes pontos de vista de teóricos que versaram sobre o processo de aquisição de línguas, a saber, as Hipóteses de Krashen (1982), a Sequência de aquisição da sintaxe em Língua Alemã de Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), a Hipótese da Produção Compreensiva de Swain (1985, 1995), a Hipótese

da Interação de Long (1983, 1996), a Teoria do Insumo, Interação e Produção de Gass e Mackey (2007) e a Hipótese da Interlíngua de Selinker (1972, 2014). Em sua maioria, as perspectivas serão apresentadas de acordo com a ordem cronológica de publicação. A Hipótese da Interlíngua, pelo fato de proporcionar aspectos relevantes para a análise dos dados obtidos, será apresentada por último, de forma mais extensa.

2.3.2 As cinco Hipóteses de Krashen

As hipóteses de Krashen (1982) compõem um dos modelos tradicionais mais conhecidos. Esse modelo faz sentido para professores, pesquisadores e estudantes, por sua ressonância com experiências vivenciadas no ensino e na aprendizagem de línguas, e tornou-se referência na descrição desse processo (MICCOLI, 2013). Um dos diferenciais do modelo proposto por Krashen é a integração de aspectos afetivos durante o desenvolvimento da nova língua, não levados em consideração sob outras perspectivas teóricas.

As hipóteses são apresentadas a seguir. A primeira delas, que trata da distinção entre *aquisição* e *aprendizagem*, já foi apresentada anteriormente na subseção 2.1.

A *hipótese da ordem natural* foi baseada na constatação de que, como na aquisição de primeira língua, a aquisição de segunda língua, apesar de sua não linearidade, se desdobra em sequências ordenadas. Essa hipótese aborda um aspecto de suma importância para a análise a ser empreendida neste trabalho. Por esse motivo, a sequência de aquisição dos elementos na oração será tratada, de forma específica, na seção 2.3.3.

Em seguida, de acordo com a *hipótese do monitor*, os aprendizes de segunda língua utilizam os conhecimentos declarativos ao participar de uma comunicação espontânea. A função editora do monitor entra em jogo quando um aluno tenta editar estruturas e corrigir, espontaneamente, os erros cometidos durante uma conversação natural ou uma atividade escrita (DULAY; BURT; KRASHEN, 1982). O monitor funciona como um autoalerta para verificar se aquilo que dizemos ou escrevemos está realmente correto ou não.

Segundo Krashen (1982), usar excessivamente o monitor compromete a fluência e, como consequência, aprendizes podem se orientar apenas na correção gramatical e no fato de não quererem errar, o que prejudica a aquisição da língua. Nesse sentido, o monitor pode, por vezes, mais atrapalhar do que auxiliar. Por outro lado, o pouco uso compromete a precisão da fala em seu aspecto linguístico. Assim sendo, a melhor forma está no uso equilibrado, na hora e na medida certas (MICCOLI, 2013).

A *hipótese do insumo compreensível* presume que a aquisição ocorre quando o aprendiz está exposto a amostras de língua-alvo que sejam compreensíveis. Krashen, ao definir o termo

“insumo compreensível” introduziu o construto $i + I$, sendo i o nível em que o aprendiz se encontra, e $+I$ referindo-se ao nível ligeiramente acima do seu nível de proficiência. Em outras palavras, o indivíduo constrói conhecimento em cima de uma estrutura, de um fundamento, de aprendizagem prévia. Krashen sustenta que essa hipótese é a parte mais importante de seu modelo de aquisição de segunda língua (BARASCH; JAMES, 1994, p. 14).

Krashen (1985, p. 9-10 apud PAIVA, 2014, p. 32) afirma que a hipótese do insumo compreensível explica o período silencioso, um fenômeno observado na aquisição de uma segunda língua por crianças que aprendem uma língua estrangeira em situação de imersão e que passam um longo período em silêncio, produzindo poucas sentenças na língua estrangeira. Esse período se estende até que a criança consiga se comunicar adequadamente na nova língua. De acordo com o autor, esse silêncio decorre do processo de construção de competência, via compreensão de insumo.

O insumo compreensível é uma condição necessária, mas não suficiente, pois o aprendiz precisa estar receptivo ao insumo. A *hipótese do filtro afetivo* propõe que o processo de aprendizagem pode ser comprometido pela emoção (MICCOLI, 2013, p. 61). A hipótese foi apresentada para explicar o fato de que algumas pessoas que são expostas a grandes quantidades de insumo compreensível não necessariamente aprendem a língua de forma bem-sucedida. O filtro afetivo alto é uma barreira que evita que os alunos aprendam a língua, mesmo quando insumo compreensível está disponível, uma vez que impede a conexão do insumo compreensível com dispositivo de aquisição de linguagem (*language acquisition device*)⁵⁵. O filtro afetivo refere-se a sentimentos de ansiedade ou atitudes negativas que podem estar associados a resultados de aprendizagem insuficientes ou ruins (BARASCH; JAMES, 1994, p. 17). Um aluno que está tenso, ansioso ou aborrecido, por exemplo, pode bloquear o insumo, tornando-se indisponível para a aquisição. Já um filtro afetivo baixo facilita que o aluno assuma riscos e se exponha sem constrangimento. Um filtro afetivo na medida certa significa administrar as emoções associadas ao uso da língua, não deixando que a ansiedade paralise, nem os riscos prejudiquem a aprendizagem. Para Krashen, a existência do filtro afetivo é a principal explicação para as diferenças individuais de aprendizagem, principalmente entre crianças e adultos.

Até então foram mencionadas as cinco hipóteses propostas por Krashen. Entretanto, a condição essencial para que a aquisição ocorra é, segundo o autor, o *intake*, definido por ele

55 O dispositivo de aquisição de linguagem (DAL) é um processador interno de linguagem característico dos seres humanos, que os linguistas da Gramática Universal propuseram, originalmente, como um componente inato ou órgão mental para explicar a aquisição da linguagem (HUMMEL, 2014, p. 73).

como o insumo compreendido. Para que o material linguístico seja transformado em *intake* e se torne competência adquirida, a compreensão é fundamental (PAIVA, 2014).

Das cinco hipóteses de Krashen, podemos visualizar quatro na figura 3: a do filtro afetivo, a do insumo, a da aquisição-aprendizagem e a do monitor, representada pela flecha pontilhada localizada antes da produção na L2.

Figura 3 – O Modelo do Monitor

Fonte: De acordo com Krashen (1982, 16-32), em Edmondson e House (2011, p. 284, tradução nossa, pontilhado acrescentado).⁵⁶

As hipóteses de Krashen receberam diversas críticas. Quanto à hipótese da aquisição-aprendizagem, Krashen foi criticado por definir de maneira imprecisa o que seriam processos conscientes ou inconscientes, de modo que, na prática, não é possível dizer quando a produção do aprendiz é resultante de um processo consciente ou não, discussão já tratada na subseção 2.1. Mitchell e Myles (1998) criticam o fato de o conhecimento aprendido não poder se tornar conhecimento adquirido. Para Edmonson e House (2011), a dificuldade de comprovar as hipóteses cientificamente é um dos principais pontos fracos da teoria.

Apesar de ter sido duramente criticado por muitos pesquisadores, principalmente por fazer afirmações para as quais não há evidências e que carecem de precisão, o modelo proposto por Krashen exerceu grande influência na área de aquisição de L2.

Krashen (1982) postula, em uma de suas hipóteses, que a aquisição de segunda língua se desdobra em sequências ordenadas. Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), em seus estudos sobre a aquisição natural de alemão como segunda língua por adultos, proporcionam resultados importantes sobre essas sequências de aquisição da língua. A seguir, detalharemos os padrões gerais de desenvolvimento da interlíngua em Língua Alemã.

⁵⁶ DAL: “Dispositivo de aquisição de linguagem”, isto é, estratégias de aquisição de linguagem ou habilidades biologicamente predeterminadas.

2.3.3 A sequência de aquisição da sintaxe em Língua Alemã

As sequências de aquisição da sintaxe de alemão como L2 surgiram a partir dos trabalhos de Clahsen, Meisel e Pienemann (1983) no projeto ZISA (Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter), que estudaram, durante um determinado período, o desenvolvimento da Língua Alemã por um grupo de trabalhadores migrantes com diferentes primeiras línguas. Nesse estudo, os linguistas encontraram dados importantes sobre as fases de aquisição natural de alemão como segunda língua por adultos, ao identificar grandes semelhanças na sequência de aquisição da ordem das palavras e morfemas.

Pouco antes (1981), Pienemann conduziu um estudo com crianças sobre o mesmo tema. Apesar da constante controvérsia sobre as semelhanças e diferenças na aquisição de segunda língua por adultos e crianças, os autores afirmam que não foram detectadas grandes diferenças em relação à idade (CLAHSEN; MEISEL; PIENEMANN, 1983, p. 98) e que, por exemplo, a 1ª fase de aquisição (produções com um constituinte sintático) também aparece no processo de aquisição de uma segunda língua por adultos.

A partir da observação de aprendizes no seu processo de aquisição de segunda língua, Clahsen, Meisel e Pienemann (1983) constataram uma sequência de aquisição da ordem dos elementos na oração, descrita por eles, inicialmente, através de sete estágios, apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2 - Sequência de desenvolvimento para a aquisição da sintaxe da L2 em Língua Alemã

Sequência de desenvolvimento para a aquisição da sintaxe da L2 em Língua Alemã	Exemplos
I. Um constituinte sintático	in deutsch (<i>Wir sind nach Deutschland gekommen.</i>) schöne haus (<i>Wir haben ein schönes Haus.</i>)
II. Mais constituintes sintáticos (posição fixa dos elementos)	ich kontakt mit pastor italiener ich möchte eine sohn
III. Advérbio/adjunto adverbial na posição inicial da sentença (<i>AD-VOR</i>)	und dann er sagen da kinder spielen
IV. Separação do verbo (<i>Partikel/Satzklammer</i>)	alle kinder muß [sic] die pause machen
V. Inversão sujeito/verbo (<i>Inversion</i>)	warum du nicht deutsche sprechen?
VI. Advérbio/adjunto adverbial na posição interna em frases	ich immer denke diese kaufen (<i>Ich denke immer das zu kaufen.</i>)

VII. Verbo no final em orações subordinadas	ich kann nicht, weil ich nicht will
---	-------------------------------------

Fonte: Baseado em Clahsen, Meisel e Pienemann (1983).

No primeiro estágio apresentado pelos autores, temos frases representadas por um constituinte sintático. Estruturas produzidas nesse estágio, em virtude da omissão de mais morfemas, são compreendidas, muitas vezes, somente com a ajuda do contexto de conversação ou por uma ação ou mímica que ilustre o que o aprendiz deseja dizer.

No segundo estágio aparecem mais constituintes sintáticos nas estruturas produzidas, entretanto, alguns morfemas ainda são suprimidos na oração, posto que os alunos recorrem, muitas vezes, à estratégia de omissão de elementos no processo inicial de aquisição. A omissão e outras estratégias de comunicação serão introduzidas mais à frente, na subseção 2.4.1. Estruturas verbais são observadas e percebe-se, nesse momento, uma “regularidade constante na sequência dos constituintes” (CLAHSEN; MEISEL; PIENEMANN, 1983, p.101-2) nas estruturas produzidas. Para os autores, S-V-O é a primeira hipótese construída pelos aprendizes falantes de línguas românicas para a ordem das palavras em alemão. A regularidade na estrutura é a característica marcante da segunda fase de aquisição encontrada nos estudos de Pienemann (1981) e confirmada, posteriormente, por Clahsen, Meisel e Pienemann (1983). De acordo com as observações dos estudiosos, especialmente nos primeiros estágios de aquisição, o número de constituintes encontrados nas produções dos aprendizes aumenta acentuadamente.

A seguir, no terceiro estágio, temos a disposição do advérbio/adjunto adverbial em posição externa na oração, anteposto ao sujeito, regra conhecida como “AD-VOR” (op. cit., p. 129). Aqui os alunos são capazes de alocar o advérbio à esquerda do sujeito, construindo a ordem Adv-S-V-O, contudo, eles ainda não invertem o sujeito e o verbo, como requerido quando a sentença inicia com um adjunto adverbial, passo que acontece apenas no quinto estágio. Segundo Griebhaber (2004, p. 17), a anteposição do advérbio/adjunto adverbial na oração permite ao locutor destacar certas partes de sua mensagem, processo comunicativo altamente eficaz, que prende a atenção do interlocutor.

No quarto estágio, os alunos separam os grupos verbais e movem verbos no particípio, no infinitivo e prefixos não conjugados de verbos separáveis para o final da oração. Os aprendizes assimilam a ordem S-V1-O-V2 quando se trata, por exemplo, da coexistência de verbos modais e verbos principais na mesma frase. Clahsen, Meisel e Pienemann (1983, p. 138) denominam essa permutação obrigatória de *Partikel (Satzklammer)*. Em algumas estruturas da Língua Alemã, as partes que compõem o predicado formam uma *Satzklammer* (DUDEN, 2016,

p. 871), que pode ser entendida como um parêntese verbal. Através do parêntese verbal, pode-se separar a sentença alemã em “*Vorfeld*” (campo anterior), e “*Mittelfeld*” (campo do meio). O campo anterior admite um termo da oração, enquanto o campo do meio, por sua vez, admite mais termos. Esse parêntese verbal pode ser elucidado com exemplos do projeto Zisa:

Quadro 2 – Parêntese verbal

Campo anterior	<div style="text-align: center;"> <i>Satzklammer</i> (Parêntese verbal) </div>		
	(	Campo do meio	)
die	will	immer	kommandieren
deutsche leute	haben	mir hier	gebracht
S	V1	O	V2

Fonte: Clahsen, Meisel e Pienemann (1983, p. 139)

O quinto estágio trata da aquisição da inversão do sujeito-objeto (*Inversion*). Essa constatação deriva das observações dos estudiosos de que todos os aprendizes que utilizaram a inversão já realizavam o parêntese verbal (*Satzklammer*) e colocavam o advérbio/adjunto adverbial à esquerda do sujeito, e os alunos que já utilizavam o parêntese verbal em suas produções e alocavam o advérbio/adjunto adverbial à esquerda do sujeito não realizavam a inversão. A aquisição dessa regra implica a apropriação do parêntese verbal e do advérbio/adjunto adverbial à esquerda do sujeito.

Nesse estágio, os alunos assimilam que, quando a sentença inicia com um adjunto adverbial ou com pronome interrogativo, o verbo deve preceder o sujeito, ou seja, acontece a inversão do sujeito-verbo na sequência Adv-V-S-O. A inversão do sujeito-verbo é uma importante regra de permutação em alemão, que deve ser aplicada, obrigatoriamente, dentre outros casos, quando há um advérbio/adjunto adverbial anteposto ao sujeito no início da oração e em frases interrogativas (CLAHSEN, MEISEL; PIENEMANN, 1983, p. 141).

Na inversão, o verbo precisa ser alocado antes do sujeito, o que contradiz os conhecimentos iniciais sobre a posição dos elementos na oração (S-V-O). Em termos de aquisição, essa é considerada uma tarefa complexa e, consequentemente, adquirida mais tarde pelos aprendizes (GRIEßHABER, 2004, p.18). Ainda para Griebhaber (2012, p. 180), “a aquisição da inversão dá ao locutor um meio sintático de controlar o conhecimento do ouvinte.

Dessa forma, conteúdos proposicionais podem ser concatenados em narrativa, circunstâncias podem ser introduzidas no discurso ou o conhecimento do ouvinte pode ser acessado.”⁵⁷

O sexto estágio trata da posição interna do advérbio/adjunto adverbial nas orações. Nessa fase, os aprendizes assimilam que o advérbio/adjunto adverbial em posição interna é alocado logo após o verbo conjugado e, que sua disposição entre o sujeito e o verbo leva à formação de sentenças gramaticalmente incorretas, como em “*ich immer denke diese kaufen*”, onde o advérbio *immer* deveria estar disposto logo após o verbo conjugado, na sequência *Ich denke immer das zu kaufen*.

No último estágio, por sua vez, os aprendizes assimilam que, em orações subordinadas e em construções interrogativas indiretas, os verbos flexionados devem ocupar a posição final na oração, segundo a sequência [Frase]-S-O-V.

Os dados revelam que os estágios seguem uma escala implicacional, aparecendo necessariamente nessa ordem e, para que as regras do estágio V sejam adquiridas, é imprescindível que as regras do estágio IV já tenham sido, e assim, sucessivamente, para todos os estágios.

A passagem de uma fase a outra não se dá, na maioria dos casos, de forma abrupta, mas, sim, gradualmente. Normalmente, na transição de um estágio a outro, as características de uma fase de aquisição ainda podem ser observadas, embora em pequena quantidade, na fase seguinte.

A partir das proposições do grupo de estudo ZISA sobre a ordem sequencial de aquisição, foram desenvolvidos dois estudos inter-relacionados, denominados Teoria da Processabilidade (conhecida inicialmente como Modelo Multidimensional) e Hipótese da Ensinabilidade⁵⁸.

A Teoria da Processabilidade de Pienemann (1983, 1988), doravante TP, parte do princípio que “a tarefa de aquisição de uma segunda língua implica a aquisição de *habilidades* necessárias para o processamento da linguagem” (PIENEMANN, 1999, p. 39, grifo no original).⁵⁹

Pienemann assevera que, em qualquer estágio do desenvolvimento, o aprendiz pode compreender e produzir somente aquelas formas linguísticas da L2 que o estágio atual do

57 “Der Erwerb von Inversion gibt dem Sprecher also ein syntaktisches Mittel zur Steuerung des Hörerwissens. Damit können in Erzählungen propositionale Gehalte verkettet werden, es können allgemein Umstände in den Diskurs eingebracht oder es kann auf das Hörerwissens zugegriffen werden.”

58 “Processability Theorie, Teachability Hypothesis”.

59 “[...] the task of acquiring a second language implies the acquisition of the skills needed for the processing of second language.”

processador linguístico pode perceber. Dessa forma, “opções estruturais que podem ser formalmente possíveis, serão produzidas pelo aprendiz apenas se os procedimentos de processamento necessários estiverem disponíveis” (PIENEMANN, 1999, p. 4).⁶⁰

Consoante ao autor, “a sequência é um padrão implicacional no qual cada procedimento é um pré-requisito necessário para o procedimento seguinte”⁶¹ (PIENEMANN, 1999, p. 6). Assim, uma vez que se descobre a sequência na qual as rotinas de processamento de linguagem se desenvolvem no aluno, é possível delinear os aspectos gramaticais que são processáveis nos diferentes pontos do desenvolvimento.

A TP oferece uma explicação para a sequência de aquisição morfológica e sintática e elucida por que certas estruturas só aparecem em determinados estágios do processo de aquisição e por que não podem aparecer antes. Os estágios são postulados partindo do pressuposto de que a capacidade de processar informações mais complexas se constrói a partir de procedimentos mais simples. A capacidade de processamento linguístico humana é, em geral, limitada, assim sendo, pode-se supor que também os aprendizes de uma nova língua progridam de acordo com o “princípio econômico de processamento”⁶² (CLAHSEN; MEISEL; PIENEMANN, 1983, p. 159), de forma que os alunos aprendam antes e com mais facilidade as estruturas linguísticas que são compatíveis com suas estratégias de processamento da linguagem. Os autores (op. cit.) entendem que a sequência de desenvolvimento da ordem das palavras na oração é guiada por esse princípio e avigoram que

Deve ficar claro que os aprendizes nos estágios iniciais da aquisição preferem soluções linguísticas para as quais uma quantidade mínima de processamento é suficiente. À medida que a sequência de desenvolvimento progride, os aprendizes recorrem cada vez mais aos fenômenos sintáticos da língua-alvo, para os quais soluções simples não são mais suficientes. (CLAHSEN; MEISEL; PIENEMANN, 1983, p. 164).⁶³

Resumidamente, segundo Schlak (2002), quanto mais complexo for o processamento de uma estrutura, mais tarde ela será adquirida. Com base nas constatações da Teoria da

60 “Structural options that may be formally possible, will be produced by the language learner only if the necessary processing procedures are available.”

61 “[...] this sequence follows an implicational pattern in which each procedure is a necessary prerequisite for the following procedure.”

62 “Processing economic principle”. Wallace Klahr (1976) discute esse princípio em diversas áreas do processamento da informação. As implicações desse princípio sobre a aquisição precoce de línguas são aprofundadas em Clahsen (1982).

63 “Es sollte deutlich geworden sein, dass die Lerner in den frühen Phasen des Erwerbs linguistische Problemlösungen bevorzugen, für die ein Minimum an Verarbeitungsaufwand ausreicht. Mit dem Voranschreiten auf der Entwicklungssequenz, wenden sich die Lerner mehr und mehr den syntaktischen Phänomenen der Zielsprache zu, für die einfache Lösungen nicht mehr ausreichen.”

Processabilidade, Pienemann desenvolveu a Hipótese da Ensinabilidade (1984, 1989), segundo a qual os estágios de aquisição não podem ser “pulados” através de intervenção formal. Pular estágios implicaria em lacunas no procedimento de processamento necessário para a interlíngua do aluno, o que acarretaria na incapacidade de produzir essas estruturas por parte do aprendiz (PIENEMANN, 1999, p. 250).

A instrução formal deve focar nas estruturas do próximo estágio para que haja um efeito positivo na aprendizagem. De acordo com essa proposição, para Schlak (2002, p. 40), o fenômeno a ser ensinado não pode estar muito além do nível de desenvolvimento atingido pelos aprendizes, que devem estar preparados para que a mediação gramatical explícita possa levar ao avanço da aprendizagem. Por outro lado, sobrecarregar o aprendiz com o ensinamento de fenômenos linguísticos que estão muito além do seu nível de desenvolvimento pode ser contraproducente na aprendizagem. Percebe-se aqui uma confluência com as posições de Krashen ($i + 1$) e com os pressupostos de Vygostky, como veremos na subseção 2.3.5.

Schlak (op. cit.) ilustra sua colocação afirmando que os aprendizes, ao assimilarem a separação dos verbos (estágio IV), estão preparados para a aquisição do próximo estágio, a inversão (estágio V). Se, nesse momento, é apresentada a inversão em sala pelo professor, os alunos, provavelmente, aprenderão a inversão mais rapidamente do que pela aquisição natural. Por outro lado, ensinar, então, a ordem dos elementos em orações subordinadas (estágio VII) seria um desafio para o aluno, podendo causar um efeito potencialmente negativo na aprendizagem.

Schlak (2002, p. 43) assegura que “nem tudo é ensinável em todos os momentos”⁶⁴ e que a aprendizagem da gramática é um processo dinâmico, no qual estruturas defeituosas ou estruturas intermediárias, do ponto de vista da língua-alvo, podem fazer parte do processo de aquisição. É importante ressaltar que, um acúmulo de gramática no início da aprendizagem contradiz os resultados dessa hipótese, pois prejudicaria os alunos. Assim, a gramática é ensinável, contanto que no momento certo.

Saber exatamente em que momento os diferentes aspectos podem ser ensinados ainda não é, de fato, claro. Nesse contexto, em busca de uma resposta, Schlak recorre à prontidão linguística dos aprendizes, proposta por Pienemann, e a Williams e Evans (1998, p. 155, apud SCHLAK, 2002, p. 43-4), para quem certas ocorrências na interlíngua do aprendiz, mesmo que realizadas de forma incorreta, poderiam ser um indício de que ele está disposto, de acordo com a Hipótese da Ensinabilidade, a aprender o respectivo fenômeno.

64 “[...] *nicht alles jederzeit lehrbar ist.*”

Os estudos de Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), a respeito dos estágios evolutivos pelos quais os aprendizes passam ao longo da aprendizagem de determinadas estruturas linguísticas, trouxeram grandes contribuições para o ensino de línguas não maternas. Por meio da análise das produções orais dos aprendizes, será possível verificar em que estágio de aquisição os participantes da pesquisa se encontram.

Merrill Swain (1985, 1995), por sua vez, reconhece a importância do insumo compreensível na aquisição de uma língua, mas entende que, embora ele seja necessário para que a aquisição da L2 ocorra, somente ele não é suficiente para uma aquisição bem-sucedida (GASS; MACKEY, 2012). A autora chama a atenção para a relação insumo-produção compreensível.

Na próxima seção, vamos nos atentar à Hipótese da Produção Compreensível de Swain.

2.3.4 Hipótese da Produção Compreensível

Swain (1985) realizou uma investigação sobre a produção linguística com um grupo de estudantes em um programa de imersão em francês no Canadá. Os estudantes recebiam insumo da professora, porém, poucas vezes tinham a chance de usar a língua fora da sala de aula. Esse estudo mostrou que, após 6 ou 7 anos de imersão, os alunos ainda realizavam muitos desvios em relação à gramática e à sintaxe. A partir disso, a estudiosa concluiu que o insumo compreensível não é suficiente para a aquisição, visto que os aprendizes o haviam recebido por muitos anos e, contudo, algumas funções de linguagem não haviam sido adquiridas. Esse estudo reforçou a ideia de que o insumo por si não era suficiente, era preciso haver interação, negociação de sentido⁶⁵ e produção (PAIVA, 2014). Pensando nos tipos de bilinguismo apresentados anteriormente (seção 2.2.1), pode-se entender que o insumo é suficiente para tornar um bilíngue receptivo, contudo, para torná-lo produtivo, é imprescindível que haja, consoante a Paiva, interação, negociação de sentido e produção.

Com base nos seus estudos, Swain (1985) argumentou que se os alunos não tiverem ocasiões regulares de produzir na língua-alvo, ou seja, falar ou escrever na língua, suas habilidades de produção ficariam consideravelmente atrasadas em relação à de compreensão, respectivamente, ouvir e ler. Essa observação serviu de ponto de partida para sua Hipótese da Produção Compreensível (1985), que postula que a produção desempenha um papel crucial no desenvolvimento da L2.

⁶⁵ Este termo será abordado na próxima seção.

Swain sugere muitas formas pelas quais aprendizes podem aprender a partir de sua própria produção. Ellis resume algumas delas a seguir:

A produção pode assumir a função de conscientização ao auxiliar aprendizes a observar as lacunas em suas interlínguas. Isto é, ao tentar falar e escrever na L2, eles percebem que faltam conhecimentos gramaticais sobre recursos importantes para o que eles desejam dizer. Segundo, a produção ajuda os aprendizes a testar suas hipóteses. Eles podem testar uma regra e ver se ela possibilita uma comunicação bem-sucedida ou se provoca uma reação negativa. Terceiro, às vezes os aprendizes falam a respeito de sua própria produção, identificando seus problemas e discutindo formas de corrigi-la. (ELLIS, 2003, p. 49).⁶⁶

Para a linguista, a comunicação na língua-alvo contribui para o aumento da proficiência, uma vez que “produzir na língua-alvo pode ser o gatilho que força o aprendiz a prestar atenção nos meios de expressão necessários para transmitir com sucesso o significado pretendido”⁶⁷ (SWAIN, 1985, p. 249). Na produção, o aprendiz está no controle e pode escolher as suas próprias estruturas, a fim de atingir seus objetivos comunicativos. A produção estimula os aprendizes a processos gramaticais mais profundos, necessários para torná-la mais precisa e correta.

A hipótese do insumo compreensível, defendida por Krashen, desencadeou reações contrárias à ideia de sua primazia no processo de aquisição. A Hipótese da Produção Compreensível, recém-mencionada, foi uma delas. Outra hipótese foi a da Interação, atribuída a Long (1983, 1996), que veremos a seguir, juntamente com os precursores dessa perspectiva.

2.3.5 Hipótese da Interação

À interação no processo de aprendizagem é atribuída grande importância, sobretudo a partir de 1970, com o fortalecimento da abordagem comunicativa. Em relação à relevância da interação no processo de aquisição de línguas, a Hipótese da Interação e a Teoria Sociocultural compartilham semelhanças, uma vez que trabalham com concepções emprestadas de Vygotsky. Long, em sua Hipótese da Interação (1983, 1996) postula que os aprendizes de língua precisam participar ativamente quando recebem insumo. A teoria sociocultural, que aborda a questão da mediação, embora tivesse sido concebida para a aprendizagem como um todo, tem

66 “Output can serve a consciousness-raising function by helping learners to notice gaps in their interlanguages. That is, by trying to speak or write in the L2 they realize that they lack the grammatical knowledge of some feature that is important for what they want to say. Second, output helps learners to test hypotheses. They can try out a rule and see whether it leads to successful communication or whether it elicits negative feedback. Third, learners sometimes talk about their own output, identifying problems with it and discussing ways in which they can be put right.”

67 “[...] producing the target language may be the trigger that forces the learner to pay attention to the means of expression needed in order to successfully convey his or her own intended meaning.”

recentemente encontrado muitos adeptos no campo da aquisição de segunda língua, tendo Lantolf (1994, 2000) como um de seus maiores expoentes (PAIVA, 2014, p. 127). A seguir, serão apresentados aspectos importantes relativos à Hipótese da Interação desenvolvida por Long e, na sequência, aspectos da Teoria Sociocultural.

De acordo com a Hipótese da Interação de Long (1983, 1996), modificações ocorridas durante a interação entre os parceiros da conversação “tornam o insumo compreensível, possibilitando a aquisição” (HUMMEL, 2014, p. 78). Dessa forma, a comunicação com outros aprendizes, por meio da conversação, a prática de estruturas gramaticais e de outras formas de linguagem são a base para o desenvolvimento das regras linguísticas.

Para Long, apenas receber insumo compreensível não seria suficiente para a aprendizagem exitosa de uma língua, é preciso participar ativamente nesse momento. Aguado (2010, p. 818-9) corrobora ao afirmar que “para que o insumo seja percebido, processado e absorvido, os aprendizes precisam fazer alguma coisa com ele. Sem o uso ativo, repetido ou regular de língua não há como atingir a proficiência exigida em fluência e exatidão.”⁶⁸

Long (1996) enfatiza particularmente a questão de como a interação modificada contribui para a aquisição e realça a importância de um *feedback* corretivo durante a interação. O linguista propõe que a negociação do sentido é uma oportunidade de desenvolvimento da língua e a define como

O processo, no qual, em um esforço para se comunicar, aprendizes e falantes competentes fornecem e interpretam sinais de sua própria compreensão ou de seu interlocutor, provocando assim ajustes na forma linguística, na estrutura conversacional, no conteúdo da mensagem, ou em todos os três, até que um nível aceitável de compreensão seja alcançado. (LONG, 1996, p. 418).⁶⁹

O autor ressalta a relevância da negociação do sentido ao esclarecer que quando um *feedback* negativo é obtido, o que indica que o interlocutor não entendeu a mensagem, abre-se o espaço para modelar, ajustar a forma linguística, a fim de se utilizar e acertar as estruturas corretas da língua-alvo. Ou seja, ele chama atenção para os aspectos linguísticos que ainda não foram totalmente adquiridos pelo aprendiz. Os aprendizes beneficiam-se da interação quando percebem as lacunas entre a forma usada para expressar seus pensamentos na língua-alvo e a forma como os falantes experientes se expressam.

68 “Damit Input wahrgenommen, weiterverarbeitet und zu Intake werden kann, müssen Lernende etwas mit diesem Input tun. Ohne die aktive, wiederholte bzw. regelmäßige Verwendung von Sprache ist die für eine kompetente Beherrschung erforderliche Flüssigkeit und Korrektheit nicht zu erreichen.”

69 “The process, in which in an effort to communicate, learners and competent speakers provide an interpret signals of their own and their interlocutor’s perceived comprehension, thus provoking adjustments on linguistic form. Conversational structure, message content, or all three, until an acceptable level of understanding is achieved.”

Ellis (2003) também avalia como relevante a negociação do sentido, pois essa é uma forma de receber insumo relevante sobre aspectos de gramática que ainda não são dominados totalmente. O autor reforça que, quando aprendizes têm a chance de esclarecer alguma coisa que foi dita, “eles estão dando a si mesmos mais tempo para processar o insumo, o que pode ajudá-los não somente a compreender, mas também a adquirir novas formas da L2” (ELLIS, 2003, p. 47-8)⁷⁰.

Na Hipótese da Interação de Long percebe-se “o eco” dos pressupostos teóricos de Vygotsky (MATOS, 2016, p. 30) e sua visão de que os aprendizes constroem a nova língua por meio de interações socialmente mediadas pelo seu ambiente sociocultural.

A teoria sociocultural, por sua vez, preconiza que a aprendizagem, de um modo geral, dá-se por meios simbólicos e que a interação tem papel fundamental na aprendizagem de uma língua, sendo a própria língua a ferramenta de mediação para a aprendizagem dela mesma (LANTOLF, 2000). A aprendizagem de línguas ocorre, então, quando as funções determinantes biológicas evoluem para funções mais complexas e de ordem superior por meio da interação social.

A mediação, como já mencionado, é um dos aspectos abordados neste quadro teórico. Segundo Matos (2016, p. 26), o conceito de mediação se refere “ao dinâmico processo pelo qual o conhecimento é construído”. De acordo com essa compreensão, o que possibilita um aprendizado efetivo é “a natureza social da interação que acontece entre duas ou mais pessoas” e é isso que medeia as relações entre crianças e pais, entre os alunos ou entre alunos e professores.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é um construto importante dessa teoria. Durante o processo de construção do conhecimento, é necessário atentar para que a diferença entre o atual nível de desenvolvimento do aprendiz e as tarefas a serem desenvolvidas pelos alunos estejam dentro do campo de aprendizagem, ou seja, da Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP. A ZDP trata das informações que a pessoa pode aprender, conhecimentos que estão além de seu alcance atual, mas são potencialmente atingíveis em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97). É importante ressaltar que, se a tarefa estiver abaixo do nível de conhecimento do aprendiz, poderá levar ao tédio e, se estiver muito acima daquilo que o aprendiz consegue no momento, poderá sobrecarregá-lo e levar à frustração. Nesse sentido, a ideia da ZDP apresenta semelhanças com

70 “[...] they are giving themselves more time to process the input, which may help them not just to comprehend but also to acquire new L2 forms.”

a hipótese do insumo compreensível ($i + 1$) de Krashen (1982), segundo a qual o insumo deve estar ligeiramente acima do nível de conhecimento do aluno para que haja aquisição.

Lantolf (2000, p. 17), mais tarde, define a ZDP como “a construção colaborativa de oportunidades para o indivíduo desenvolver suas capacidades mentais”⁷¹. Em sua visão mais abrangente, o autor considera não apenas a interação entre o aprendiz e um par mais competente, e, sim, entre todos os participantes na co-construção de um novo conhecimento, ou seja, o conhecimento surge como uma característica do grupo, sendo atributo do grupo e não de um indivíduo.

Em resumo, do ponto de vista da teoria sociocultural, “a aquisição de uma língua se dá através de processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural (OHTA, 2000, p. 51 apud PAIVA, 2014, p. 137).

Por tratar-se de um tema amplo, não iremos nos aprofundar nessa temática. Os estudos socioculturais, à medida que trazem reflexões sobre como se dá a interação entre ensino e aprendizagem, trazem grandes e valiosas contribuições ao processo de aprendizagem de novas línguas.

Concordamos com os teóricos citados a respeito da relevância da interação na aprendizagem da nova língua e entendemos que a mediação e a Zona de Desenvolvimento Proximal são, da mesma forma, construtos importantes nesse processo.

Veremos, na próxima subseção, a tríade proposta por Gass e Mackey (2007, 2015) para elucidar o processo de aquisição de uma nova língua.

2.3.6 Teoria do Insumo, Interação e Produção

Susan Gass e Alison Mackey (2007) propuseram recentemente a teoria do Insumo, Interação e Produção⁷², que integra construtos Insumo Compreensível de Krashen (1982), Interação de Long (1983, 1996) e Produção Compreensível de Swain (1985, 1995).

A Teoria do Insumo, Interação e Produção busca explicar a aquisição de L2 com base nos seguintes conceitos: exposição à L2, produção da L2 e *feedback* a essa produção. A teoria está apoiada na concepção de que a aprendizagem de L2 é estimulada pela pressão comunicativa e de que há uma relação importante entre a comunicação e a aquisição, em virtude dos

71 “[...] *the collaborative construction of opportunities for individuals to develop their mental abilities.*”

72 “*Input, Output and Interaction*”.

mecanismos cognitivos desencadeados a partir da pressão para a comunicação (GASS; MACKEY, 2015, p. 307-8).

Para essa teoria, o insumo linguístico é uma condição essencial para aquisição e é referido como a língua à qual o aprendiz é exposto em um contexto comunicativo, podendo ser escrito ou oral. O insumo fornece evidência positiva sobre a língua – ou seja, informação sobre o que é possível nela ser realizado. Gass e Mackey (2015) argumentam que o insumo modificado, direcionado aos aprendizes, torna a língua mais compreensível. Esse insumo, que pode ser formado de ajustes simplificados ou mais ricos em detalhes, alivia o processamento cognitivo do aprendiz e, juntamente com a evidência negativa obtida através das interações, é considerado decisivo para a aquisição acontecer.

A interação, por sua vez, refere-se às conversações das quais um aprendiz participa e que são de grande importância, pois, através delas, os aprendizes recebem informações sobre a adequação ou não de suas produções. O *feedback* interacional ocorre no momento em que um enunciado problemático é produzido e o interlocutor sinaliza ao aprendiz. A evidência negativa disponibilizada durante interações pode ser apresentada na forma de correção ou através da negociação do sentido. A devolutiva gera oportunidades para que o aprendiz direcione sua atenção à língua, e o resultado desse direcionamento será o desenvolvimento da L2.

Perceber um erro e formular hipóteses sobre a sua forma correta é visto como fundamental para avançar no processo de aquisição da língua. Esse é justamente o cerne da Hipótese da Interlíngua, que será abordada na próxima subseção.

Por último, a produção compreensível, assim como afirma Swain (1995, p.128), força os aprendizes a moverem da compreensão (uso semântico da língua) para um uso sintático da língua. Além de forçar os alunos a produzirem sentenças que se assemelham à língua-alvo, uma função da produção linguística é testar as hipóteses sobre ela. Outra função da produção é promover a automatização, que se refere à rotinização do uso da língua. Em relação à aprendizagem de um idioma, o uso contínuo da língua leva os aprendizes “a produções linguísticas automáticas mais fluentes” (GASS; MACKEY, 2015, p. 313).

A relação entre esses três componentes pode ser resumida através da colocação de Long (1996, p. 451-2):

[...] a negociação do sentido, especialmente a negociação que gera ajustes na interação pelo falante nativo ou por interlocutores mais competentes, facilita a aquisição, porque

conecta o insumo, as capacidades internas do aprendiz, particularmente a atenção seletiva e a produção linguística de formas produtivas.⁷³

Block (2003, p. 30) já afirmava, anteriormente, que “o modelo que propõe a tríade insumo-interação-produção é, em essência, o resultado mais tangível em mais de trinta anos de intensa pesquisa a respeito de como aprendizes adquirem uma segunda língua”.⁷⁴

Ao adquirir uma nova língua, aprendizes comparam mais ou menos conscientemente as línguas, inferindo regularidades, percebendo regras e às vezes aplicando-as criativamente de um sistema ao outro. Com o objetivo de revisar a literatura sobre a interlíngua, recupera-se, a seguir, os teóricos que versaram sobre o tema.

2.3.7 Hipótese da Interlíngua

Uma suposição básica na pesquisa sobre aquisição de segunda língua é de que os alunos desenvolvem um sistema linguístico conhecido como interlíngua. O termo interlíngua, instituído em 1972 pelo linguista americano Larry Selinker, foi, recentemente, por ele definido como “o espaço linguístico/cognitivo que existe entre a língua nativa e a língua que se está aprendendo. Interlínguas são línguas não nativas criadas e faladas quando há contato entre línguas”⁷⁵ (SELINKER, 2014, p. 223). Para o autor, interlínguas são criadas na tentativa de expressar significados na nova língua.

A interlíngua também é chamada de “*Interimsprache*” (RAABE, 1974), “*Lernersprache*” (KIELHÖFER, 1975) ou “*idiosyncratic dialect*” (CORDER, 1971). De acordo com Taylor (1974), uma interlíngua pode ser entendida como um sistema linguístico que reflete a maneira como o aprendiz de uma segunda língua crê que a língua-alvo seja estruturada, ou seja, a interlíngua reflete hipóteses sobre a língua-alvo.

Boeckmann (2010, p. 27) descreve a interlíngua como “uma aproximação contínua ao sistema linguístico através de estágios intermediários, que, em si, são fechados, mas mutáveis a qualquer momento, quando um aprendiz atingiu o próximo estágio na aquisição da língua”⁷⁶.

73 “[...] *negotiation for meaning, and especially negotiation work that triggers interactional adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.*”

74 “*The IIO model is in essence the most tangible result of over thirty years of increasingly more intensive research into how individuals learn a second language.*”

75 “[...] *that linguistic/cognitive space that exists between the native language and the language that one is learning. Interlanguages are non-native languages which are created and spoken whenever there is language contact.*”

76 “[...] *eine stetige Annäherung an das sprachliche System über verschiedene Zwischenstufen, die zwar in sich geschlossen sind, aber jederzeit veränderlich, wenn ein Erwerbender das nächste Stadium im Spracherwerb erreicht hat.*”

Esse termo surgiu a partir de observações de que os aprendizes construíam um sistema linguístico particular, baseado em parte na sua língua materna, ou línguas anteriormente adquiridas, e em parte na língua-alvo.

Quanto mais os aprendizes de L2 avançam em relação à língua almejada, suas interlínguas se modificam e se tornam mais semelhantes às estruturas da língua-alvo (MYERS-SCOTTON, 2006), até o aprendiz alcançar seu potencial máximo de aprendizado na nova língua.

Alguns elementos de hipóteses já apresentadas anteriormente determinam o desenvolvimento da interlíngua: a primeira língua; a língua-alvo; quantidade de insumo e de interação; o tipo de *feedback* recebido; o contexto de aquisição, que pode ser de forma natural ou através de ensino formal, dentre outros (PAIVA, 2014, p. 146).

A interlíngua pode ser caracterizada pela sua dinamicidade, variabilidade e sistematicidade. A sua dinamicidade se mostra através do contínuo processo de construção e teste de hipóteses sobre a língua-alvo. Em relação à variabilidade, a interlíngua é diferente de aprendiz para aprendiz, ou seja, ela constitui um construto pessoal e idiossincrático (CORDER, 1981). Embora possamos constatar certas tendências nos comportamentos linguísticos dos aprendizes, não é possível afirmar que todos os aprendizes apresentam o mesmo comportamento linguístico. É importante salientar que a ordem natural de aquisição identificada pelos autores do projeto ZISA ainda deixa margem para bastante variabilidade individual. Um aspecto que pode confirmar a variação da interlíngua é a estratégia de comunicação que o indivíduo usa para exprimir o que deseja. Para Ellis (2004), a interlíngua é sistemática, porque “os aprendizes se comportam ‘gramaticalmente’, no sentido de que se baseiam nas regras que internalizaram”⁷⁷ (aspas no original).

Sistemas de interlíngua são, de acordo com Faerch, Haastrup e Phillipson (1984, p. 273), sistemas reduzidos (*reduced systems*, cf. CORDER, 1981), uma vez que a quantidade e complexidade das regras e o número de palavras que ela contém é menor em comparação a sistemas de línguas nativas. No entanto, ela não deve ser vista como uma “variante distorcida e amputada da língua nativa, mas como um sistema linguístico por si próprio”⁷⁸ (FAERCH; HAASTRUP; PHILLIPSON, 1984, p. 272). Para Selinker (2014, p. 223), interlínguas são sistemas independentes, “altamente estruturadas”, contendo novas formas e, se comparadas com a língua-alvo, “jamais perfeitas”, uma vez que desviam de forma estruturada.

Saville-Troike (2006) ilustra a interlíngua da seguinte forma:

⁷⁷ “[...] the learners behave ‘grammatically’ in the sense that they draw on the rules they have internalized.”

⁷⁸ “[...] distorted and amputated variant of a native language, but as a linguistic system in its own right.”

Figura 4 – Interlíngua

Fonte: Saville-Troike (2006, p. 42).

A ilustração de Saville-Troike (2006) mostra-nos que a gramática construída pelos aprendizes é denominada interlíngua, justamente pelo fato de estar localizada no contínuo entre a sua primeira língua e a língua-alvo. Conforme Ellis (2003, p. 33), o aprendiz organiza uma gramática mental permeável e aberta à influência do mundo exterior e ao insumo linguístico. Portanto, ela é transitória, muda com o tempo, o que pode ser percebido, por exemplo, quando o aprendiz adiciona ou apaga regras. As construções feitas pelos aprendizes indicam as estratégias de aprendizado das quais eles fizeram uso, tais como supergeneralização, transferência, omissões, dentre outras.

Corder (1981) sugere que os aprendizes formulam hipóteses sobre as propriedades estruturais da língua-alvo, baseados no insumo linguístico ao qual estão expostos. Neste sentido, eles criam uma “gramática hipotética”⁷⁹ (p. 73), testada de forma receptiva ou produtiva. Ainda segundo o autor, as hipóteses são confirmadas se as interpretações dos aprendizes forem plausíveis e suas produções aceitas sem comentários ou mal-entendidos. Por outro lado, as hipóteses são descartadas se sua compreensão for imperfeita, se houver uma falha na comunicação e se a sua produção for corrigida. Nesses casos, o aprendiz reelabora sua gramática e reestrutura todo o sistema em um *continuum* da interlíngua.

Tönshoff (1995) aborda esse mesmo tópico e afirma que o aprendiz constrói hipóteses com base no insumo da língua-alvo disponível no momento ou com base em seus conhecimentos prévios gerais. A partir disso, testa as hipóteses de forma receptiva, produtiva, assim como o proposto por Corder (1981) e, também, de forma metalinguística. Na primeira forma, o aprendiz procura por algum insumo que comprove ou refute sua hipótese; na segunda, o aprendiz interpreta as devolutivas de suas próprias produções ou de colegas e, na última, o aprendiz recorre a fontes seguras de informação, como o professor, falantes nativos ou também gramáticas e dicionários. Após testar as hipóteses de diferentes formas, o aprendiz, ao receber uma devolutiva positiva, mantém sua hipótese e forma uma regra na L2 ou do contrário, se obtiver uma devolutiva negativa, descarta-a ou a modifica. Esse esquema de formação e teste de hipóteses pode ser visualizado na figura 5.

⁷⁹ “hypothetical grammar”.

Figura 5 – Formação e teste de hipóteses

Fonte: Tönshoff (1995, p. 7).

Conforme Littlewood (1992, p. 22), aprendizes de segunda língua podem ser vistos como construtores ativos de regras a partir do material linguístico disponível, as quais são gradualmente adaptadas em direção ao sistema da língua-alvo. O autor assevera que os “erros” cometidos pelos aprendizes não devem ser vistos como um sinal de fracasso ou insucesso, muito pelo contrário, eles são “a evidência mais clara do sistema de desenvolvimento dos aprendizes” e podem nos oferecer vestígios do caminho percorrido pelos aprendizes no processo de solução de problemas. Compartilhamos da visão de Littlewood e entendemos que os erros dos aprendizes, em suas produções no processo de coleta de dados, nos auxiliam na identificação e análise das estratégias de comunicação empregadas por eles para suprir as lacunas linguísticas na língua-alvo.

A elaboração progressiva do sistema de interlíngua do aprendiz é uma resposta à sua necessidade de lidar com tarefas comunicativas mais complexas. O aprendiz continua a elaborar e a aprimorar sua compreensão na língua-alvo enquanto tiver motivos para fazê-lo. Quando sua gramática da interlíngua atinge o grau de complexidade que atende às suas necessidades comunicativas, o motivo para melhorar seu conhecimento “desaparece” (CORDER, 1981, p. 73). Fala-se aqui da fossilização, “o processo responsável pela cessação da aprendizagem pouco antes de se alcançar a competência da língua-alvo”⁸⁰ (ELLIS, 2003, p. 139), uma das características da interlíngua.

Ellis (2004, p. 354) enumera possíveis causas que levam à fossilização e, segundo o autor, fatores internos e externos desempenham um papel importante nessa situação. Dentre os fatores internos, o autor cita a idade, elucidando que ao atingir a idade crítica, como já referido anteriormente na subseção 2.1.1, o cérebro perde plasticidade e, como consequência, certas características linguísticas não são mais dominadas da mesma forma, além da falta de desejo de se aculturar, ou seja, de adotar as normas da cultura alvo. Os fatores externos compreendem a pressão comunicativa, a falta de oportunidades de aprendizagem e a natureza do *feedback*⁸¹ recebido. Em relação ao último fator, se o aprendiz receber apenas devolutivas positivas de compreensão, entenderá que sua comunicação na língua-alvo está funcionando bem e que não há necessidade de se aprimorar, o que pode resultar na fossilização da sua interlíngua. Por outro lado, sinalizações de incompreensão por parte do interlocutor auxiliam a evitar a fossilização.

Em resumo, pode-se dizer que esse sistema linguístico desenvolvido pelos aprendizes move-se continuamente em direção à norma, é sistemático, variável, dinâmico, moldável e propenso à fossilização.

Para Corder (1981), o estudo das interlínguas dos aprendizes se constitui como a melhor forma de aprendermos algo sobre sua fala, funcionando como um diagnóstico de suas tentativas na organização de seu conhecimento disponível.

O objetivo da análise da interlíngua é entender o desempenho dos aprendizes como um todo, com o intuito de obter informações sobre seu processo de aprendizagem e poder traçar o percurso do desenvolvimento de suas competências linguísticas (MARX; MEHLHORN, 2016). Isso significa que tanto as estruturas defeituosas como as corretas produzidas pelos aprendizes

80 “*The process responsible for the cessation of learning some way short of target-language competence.*”

81 Esse aspecto nos remete à importância da negociação do sentido no processo de aquisição da língua, apontado por Long em sua Hipótese da Interação (1983; 1996), na subseção 2.3.4. A negociação do sentido desempenha um papel importante na formulação e avaliação das hipóteses pelo aprendiz.

são levadas em consideração para que se possa acompanhar, concretamente, o desenvolvimento do aluno (HUBER, 2016).

A perspectiva de compreensão do processo de aprendizagem de uma nova língua através da Hipótese da Interlíngua é muito interessante, pois reconhece a complexidade da aprendizagem de novas línguas e considera o aprendiz como um sujeito criativo, que formula hipóteses sobre a língua-alvo. A Hipótese da Interlíngua também reúne elementos das hipóteses tratadas anteriormente. Além disso, essa concepção permite tirar conclusões sobre os processos de aprendizagem e estratégias utilizadas pelo aprendiz através da análise do produto – a interlíngua.

Por esses motivos, a Hipótese da Interlíngua fornece, para o presente trabalho, os subsídios necessários para analisar as produções orais das crianças. Veremos agora alguns aspectos que podem ser analisados na interlíngua dos alunos.

2.4 Aspectos que podem ser analisados na interlíngua

O interesse científico na interlíngua não se concentra apenas na extensão desse sistema nos aprendizes, mas também nos processos cognitivos utilizados na aprendizagem e no uso da língua por eles. Há um consenso entre a maioria dos pesquisadores pela preferência por dados orais na análise da interlíngua, pelo fato desses serem mais espontâneos, não planejados e, portanto, baseados no conhecimento linguístico implícito do aprendiz (PALLOTTI, 2010).

Em concordância com Ahrenholz (2014), para Marx e Mehlhorn (2016, p. 298), a interlíngua pode ser, primeiramente, analisada com base nas áreas do conhecimento linguístico que estão estreitamente interligadas e formam um sistema. A combinação dessas diferentes áreas é um tema de grande interesse para a pesquisa de aquisição de línguas. Outra forma é analisar os processos cognitivos que são significativos para o desenvolvimento da interlíngua. Debruçar-nos-emos agora sobre essas duas formas de análise.

Em relação às áreas do conhecimento linguístico que podem ser analisadas, Ahrenholz (2014, p. 168-9) cita e elucida cada uma delas, como veremos abaixo:

– *Fonética/fonologia*: a fonética analisa e descreve os sons da fala como entidades isoladas, com base em características acústicas e perceptivas, em sua realização concreta, enquanto a fonologia se preocupa com os sons que produzimos para exprimir nossas ideias e as variações sonoras que podem afetar a compreensão da mensagem.

– *Léxico*: o conhecimento lexical está relacionado ao significado das palavras e das combinações de palavras, assim como às funções gramaticais relacionadas às classes de palavras, tais como regência dos verbos e preposições.

– *Sintaxe*: o conhecimento sintático está relacionado à disposição de palavras, verbos ou unidades lexicais em orações.

– *Morfologia*: o conhecimento morfológico está relacionado à formação das palavras, marcação de gênero através de artigos, prefixos e sufixos que são adicionados e mudam o significado das palavras ou sua categoria gramatical.

– *Pragmática*: o conhecimento pragmático está relacionado à realização dos atos de fala, à coerência, ao conhecimento discursivo e à competência textual.

Por um lado, existe um ponto em comum nas classificações de muitos autores, pois a análise do conhecimento está de acordo com a divisão metodológica própria do sistema da língua nos cinco níveis básicos: fonológico, lexical, morfológico, sintático e pragmático. Por outro lado, os níveis linguísticos não são compartimentos estanques, a língua é dinâmica e, como consequência, os fenômenos linguísticos atravessam continuamente as fronteiras entre um e outro, assim, é difícil determinar, em certos casos, apenas um nível linguístico, pois em algumas situações existem implicações em mais de um nível. Na comparação entre línguas, uma ideia pode ser expressa em um determinado nível em uma delas, por exemplo, de modo lexical, e em outra de modo sintático. Em face disso, Baetens (1986) afirma que a fronteira entre a morfologia, a sintaxe e o léxico não é uniforme e, às vezes, os fenômenos linguísticos só podem ser explicados cruzando as barreiras entre os distintos níveis da análise linguística.

Para a análise dos dados coletados, vamos nos concentrar na sintaxe e na morfologia, uma vez que, de acordo com a idade dos alunos e tempo de aprendizagem da língua, acreditamos que essas sejam áreas que nos forneçam conteúdo para análise. Em relação à área da fonética e da fonologia, a forma de transcrição dos dados escolhida e realizada não permite uma análise fonética e fonológica bem-sucedida. A pragmática, em virtude da idade dos alunos em foco nesta pesquisa, tampouco será levada em consideração.

A análise dos processos cognitivos é proposta por Selinker (1972), que sugere significativos os cinco processos a seguir:

– *Transferência linguística*: regras ou costumes da primeira língua ou de outras línguas são transferidas para a língua a ser aprendida. Acontecem tanto transferências “positivas” quanto “negativas”, que induzem a erros na língua-alvo (MARX e MEHLHORN, 2016, p. 298).

– *Transfer of training*: atividades inadequadas, materiais didáticos impróprios podem levar a particularidades da interlíngua.

– *Estratégias de aprendizagem*: definidas por Edmondson e House (2006, p. 230) como “tentativas dos aprendizes de desenvolverem sua competência no idioma que estão aprendendo”⁸² e são exemplificadas através de técnicas mnemônicas, repetição consciente ou até aprender de cor textos e estruturas. Por meio das estratégias de aprendizagem, o aprendiz descobre as regras, verifica-as e, ao final, comprova-as ou precisa revê-las.

– *Estratégias de comunicação*: o aprendiz utiliza diferentes estratégias de comunicação durante a conversação para tentar contornar e resolver, de alguma forma, o problema da indisponibilidade de certas estruturas linguísticas.

– *Supergeneralização de unidades da língua-alvo*: é o processo pelo qual “uma regra ou característica específica da língua-alvo é utilizada além de seu domínio” (MICOLLI, 2013, p. 58), ou seja, ocorre quando o aprendiz aplica uma regra para casos aos quais esse emprego não corresponde.

Em retrospecto, consoante Ellis (2004, p. 351), alguns problemas com a lista de Selinker (1972) são aparentes, dentre eles o fato de alguns itens terem sido listados separadamente, embora pareçam ser subitens ou exemplos de outros. Concordamos com Ellis (2004) nesse sentido, ao entender que, como veremos mais à frente, supergeneralizações e transferências linguísticas constituem exemplos de estratégias de comunicação e, para o nosso trabalho, não serão vistas como itens separados, mas como pertencentes a um mesmo processo cognitivo. Ainda segundo Ellis (2004), apesar das divergências encontradas por outros estudiosos, não se pode olvidar que a lista era valiosa e constituía uma das primeiras tentativas de especificar os processos cognitivos responsáveis pela aquisição de L2.

Rebeca Oxford (2011), diferentemente da proposição inicial de Selinker (1972), não diferencia os conceitos de estratégias de aprendizagem e estratégias de comunicação, denominadas por ela de estratégias de uso da língua. De acordo com a autora, as estratégias de uso são atividades realizadas por aprendizes de qualquer nível de proficiência e têm como objetivo possibilitar ou aperfeiçoar o uso da nova língua. Tais estratégias atuam, segundo Oxford, nas possíveis dificuldades linguísticas dos aprendizes, auxiliando-os a comunicar-se com mais eficiência na língua estrangeira. Para o presente trabalho, assumimos a posição de Oxford (2011), de que estratégias de comunicação também são estratégias de aprendizagem.

Mais recentemente, Selinker (2014, p. 227) reconhece que a dicotomia estratégia de aprendizagem x estratégia de comunicação, proposta por ele em 1972 mostrou-se problemática.

82 “[...] *Versuche von Lernern, ihre Kompetenz in der zu erlernenden Fremdsprache weiter zu entwickeln.*”

Parecem interessantes para este trabalho os processos de transferência linguística, estratégias de comunicação e supergeneralização de itens linguísticos, que serão revisitados mais à frente. Essa escolha se deve ao fato dessas categorias possibilitarem o reconhecimento dos processos utilizados pelos aprendizes em sua produção linguística. A exclusão da categoria *transfer of training* tem a ver com a idade dos alunos, com o tipo de metodologia adotada no novo currículo bilíngue e com a coleta pretendida.

Para Marx e Mehlhorn (2016), a análise da interlíngua também pode resultar de uma combinação da análise dos processos cognitivos e das áreas do conhecimento linguístico, quando, por exemplo, é analisado o desenvolvimento de uma forma verbal e se procura por possíveis explicações para as diferentes variações. As autoras mencionam que nem todos os aspectos que devem ser levados em consideração são contemplados nas categorias propostas por Selinker. Em casos de análise da interlíngua em produções orais, fenômenos de hesitação tais como repetições, pausas preenchidas e não preenchidas desempenham um papel importante e não deveriam ser deixados de lado nesse momento.

Nas próximas subseções nos aprofundaremos nas estratégias de comunicação que, na visão dos autores escolhidos (FAERCH; HAASTRUP; PHILLIPSON, 1984; EDMONDSON; HOUSE, 2006; OXFORD, 2011) abarcam alguns dos processos cognitivos postulados em 1972 por Selinker, dentre eles transferência linguística e supergeneralização de unidades da língua-alvo.

2.4.1 Estratégias de comunicação

É comum ao aprendiz de uma nova língua estar envolvido em uma conversação e ter dificuldade de expressar claramente a sua intenção comunicativa, em virtude de lacunas em seu repertório linguístico. Se o aprendiz consegue antecipar esse problema, pode prevenir-se, evitando ou modificando o que pretendia falar. Se o problema surge quando o aprendiz já está engajado na fala, ele precisa encontrar um caminho alternativo para expressar o sentido pretendido. Nos dois casos, a fim de preencher a lacuna entre as necessidades comunicativas e os recursos de comunicação limitados, o aprendiz utiliza estratégias de comunicação para lidar com a situação.

As estratégias de comunicação são essencialmente um tipo de “mecanismo de compensação” (EDMONDSON; HOUSE, 2006, p. 233), uma vez que os aprendizes as utilizam quando se encontram no limite de sua competência da língua estrangeira, mas desejam manter a conversação. Dessa forma, quando faltam as devidas estruturas linguísticas de que um

aprendiz precisa para comunicar algo, ele utiliza diferentes estratégias para resolver esse problema. É importante salientar que muitas das estratégias de comunicação apresentadas a seguir são válidas também para falantes nativos de uma língua.

Segundo Clennel (1995 apud OXFORD, 2011, p. 253), as estratégias de comunicação não são apenas dispositivos para compensar falhas de comunicação e podem também ser vistas como “ferramentas para aprimorar a eficiência da mensagem e da comunicação”⁸³.

Faerch, Haastrup e Phillipson (1984) assim como mais tarde Edmondson e House (2006, p. 234) sugerem a diferenciação entre estratégias de redução (*Reduktionsstrategien*) e estratégias ativas de resolução de problemas (*aktive Problemlösungsstrategien*). Nas estratégias de redução, uma intenção comunicativa é abandonada ou reduzida, simplificada. No segundo caso, o aprendiz tenta alcançar seu objetivo e resolver seu problema de comunicação “fazendo uso criativo do seu conhecimento de interlíngua”⁸⁴ (FAERCH; HAASTRUP; PHILLIPSON, 1984, p. 156), de forma ativa e com base nos recursos linguísticos disponíveis no momento.

Faerch, Haastrup e Phillipson (1984, p. 162) citam a estratégia de redução *evitar o tópico*, na qual o aprendiz fala pouco ou nada sobre o ponto em discussão.

Edmondson e House (2006, p. 234) sugerem ainda a *simplificação* da estrutura da mensagem pretendida. Littlewood (2004, p. 508, aspas no original) define a simplificação como o processo no qual o aprendiz omite elementos e produz algo semelhante a um “discurso telegráfico”⁸⁵ e esclarece esse discurso com o exemplo *Photocopier broken*.

Para Ellis (2004, p. 88), as sentenças criadas no processo inicial de aprendizagem de uma nova língua são tipicamente truncadas⁸⁶, ou seja, curtas, reduzidas e simplificadas. Ainda segundo o autor, a simplificação ocorre em virtude de os aprendizes não terem adquirido ainda as formas linguísticas necessárias ou pelo fato de não conseguirem acessá-las na produção de enunciados específicos. Dessa forma, o aprendiz simplifica sua produção usando algumas regras, mas omitindo outras. Manter o verbo no infinitivo, ou seja, não conjugar de acordo com a desinência modo-temporal e número-pessoal, utilizar verbos no presente, embora o contexto exija outros tempos verbais, e suprimir as desinências indicativas de plural são algumas formas de simplificar estruturas. Para ilustrar sua fala, Ellis (2004, p. 88) utiliza exemplos de Hanania e Gradman (1977) e de Pienemann (1980), como podemos ver a seguir:

– *library* (= *He is in the library*);

83 “[...] *tools for enhancing the message and improving communication effectiveness.*”

84 “[...] *by making creative use of the learner’s IL knowledge.*”

85 “*telegraphic speech*”.

86 “*truncated*”.

– *zwei Kinder* (= *Es gibt zwei Kinder*).

Para Littlewood (2004), enunciados simplificados permitem que um falante transmita significados essenciais com um mínimo de competência linguística. Do ponto de vista do desenvolvimento, talvez uma função importante da produção de enunciados simplificados seja permitir que o aprendiz de uma nova língua, em estágio inicial, envolva-se em uma interação e, assim, seja exposto a uma gama mais ampla de linguagem.

A *omissão*, outra estratégia de redução, é definida, segundo Ellis (2004, p.56), como “a ausência de um item que deve aparecer em um enunciado bem formado”⁸⁷. Omissões, portanto, são caracterizadas pela supressão de morfemas ou palavras que deveriam aparecer em uma sentença completa e bem elaborada.

Embora alguns morfemas ou palavras sejam candidatos potenciais a omissões, alguns tipos de morfemas são omitidos mais do que outros. Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 155) citam que, na maioria das vezes, morfemas que não realizam um papel tão decisivo no sentido da sentença são omitidos, tais quais artigos, verbos auxiliares, pronomes e preposições, dentre outros. No entanto, morfemas que carregam grande parte do sentido, como por exemplo, substantivos, verbos, adjetivos e advérbios também podem ser omitidos, principalmente na falta de vocabulário. Ainda segundo os autores (op. cit.), omissões são encontradas em maior abundância e em uma maior variedade de morfemas durante os estágios iniciais da aquisição de L2.

Em relação às estratégias ativas de resolução de problemas, Faerch, Haastrup e Phillipson (1984, p. 156-7) citam a *paráfrase*, a *supergeneralização*, a *alternância de línguas*, a *invenção de novas palavras*, o *uso de recursos não linguísticos* e a *solicitação de ajuda*, categorias elucidadas a seguir.

Nas *paráfrases* tenta-se explicar o referente pretendido com o auxílio de outras palavras, focando, frequentemente, nas suas características e funções.

A *supergeneralização* faz parte dos processos cognitivos centrais que caracterizam a interlíngua. Para Bruner (1973, apud LITTLEWOOD, 2004, p. 507, aspas no original), “a capacidade de ir ‘além das informações dadas’ na experiência e fazer generalizações que podem ser usadas para entender e criar novas instâncias de experiência é fundamental para a aprendizagem”⁸⁸. A formação de regras, percepção de padrões da língua-alvo, construção de

87 “The absence of an item that must appear in a well-formed utterance.”

88 “The ability to go ‘beyond the information given’ in experience and make generalizations, which can then be used to understand and create new instances of experience, is fundamental to learning.”

esquemas ou o estabelecimento de redes neurais constituem exemplos de processos de generalização.

O processo de generalização significa, por exemplo, que os aprendizes de uma nova língua não precisam aprender separadamente como expressar cada verbo no passado. Uma vez que eles entendem o padrão subjacente que cria *spielte* de *spielen*, eles também podem criar *malte* de *malen*, dentre outros casos. Contudo, da mesma forma que ocorre com o processo de transferência, não há como afirmar quando ocorre uma generalização. O processo de generalização, assim como o de transferência, torna-se claro quando conduz a formas diferentes daquelas esperadas na língua-alvo, ou seja, quando se torna uma supergeneralização.

A supergeneralização trata do emprego de regras nas estruturas da língua-alvo para a qual essas regras não se aplicam como, por exemplo, ao conjugar verbos, formar o plural ou aplicar artigos. Micolli (2013, p. 60) ilustra esse processo com o exemplo de um aluno que aprende o passado regular em inglês, que se realiza pela partícula *-ed*, e passa a usá-la mesmo quando o verbo é irregular, produzindo *goed* em vez de *went*. Em alemão, podemos ilustrar uma supergeneralização com o exemplo *schreibte* em vez de *schrieb*, como esperado. Do ponto de vista da aquisição de línguas, fala-se de “erros criativos”, porque o “conhecimento linguístico é ativamente utilizado na formação e teste de hipóteses sobre a língua”⁸⁹ (DEMME, 2010, p. 345).

O aprendiz pode também utilizar expressões ou palavras da sua própria língua nativa, formulando estruturas mistas conhecidas por *alternância de línguas* (ou mistura de línguas, distinção que veremos na seção 2.4.1.2). Faerch, Haastrup e Phillipson (1984, p. 156) entendem por alternância de línguas o uso de mais palavras da L1 durante a conversação na língua-alvo. Provavelmente essa estratégia ocorre quando os envolvidos na situação comunicativa compartilham o mesmo repertório linguístico como, por exemplo, em situações de aprendizagem em sala de aula.

Na *invenção de novas palavras*, o aprendiz cria uma palavra ou expressão. Assim como aprendizes de uma nova língua, também na própria língua nativa fazemos, frequentemente, uso de *recursos não linguísticos*, como gestos, mímicas e imitações, para tornar nossa mensagem mais clara. Aprendizes se beneficiam muito desses recursos para esclarecerem o conteúdo de sua mensagem.

Por último, quando um aprendiz não consegue se beneficiar, por si só, das estratégias acima citadas, ele *solicita ajuda* externa, utilizando um dicionário bilíngue, simplesmente, ou

89 “[...] Sprachwissen aktiv beim Bilden und Testen von Hypothesen über die Sprache eingesetzt wird.”

evocando a cooperação de seus ouvintes, ao sinalizar, diretamente, sua dificuldade ou, indiretamente, através de hesitação.

Littlewood (1992, p. 86) cita que se o aprendiz não sabe a palavra na língua-alvo, pode ocorrer um *empréstimo* da palavra de sua primeira língua ou até de outra que ele domine. Para Haspelmath (2009, p.36), o termo empréstimo tem sido usado em dois sentidos diferentes: (1) como um termo geral para todos os tipos de processos de transferência ou cópia, quando falantes nativos adotam elementos de outras línguas para o seu idioma ou quando falantes não nativos impõem propriedades de sua língua nativa à língua-alvo e, também, (2) para se referir à incorporação de elementos estrangeiros à língua nativa dos falantes. Para o presente trabalho, entendemos que se trata da primeira acepção, uma vez que falantes não nativos de alemão, em nosso caso as crianças que participaram da coleta de dados, utilizam palavras de sua primeira língua ou de outra que dominam ao formularem sentenças na língua-alvo.

Bimmel e Rampillon (2000) também abordam as estratégias de comunicação, denominadas por eles, da mesma forma que Oxford (2011), estratégias de uso da língua. Dentro da categoria *utilizar todos os meios possíveis (mit allen Mitteln wuchern)*, os autores citam ainda o uso de *palavras vazias*, exemplificado por *Dingsda* que pode ser entendido em português como “coisa”.

Edmondson e House (2006, p. 235) trazem ainda a *transferência linguística* como estratégia ativa de resolução de problemas. A transferência linguística será aprofundada mais à frente.

Oxford (2011), ao abordar as estratégias de uso da língua, afirma que o aprendiz faz uso de paráfrases, empréstimos e mudança do tópico da conversa para continuar a conversação, apesar de suas lacunas de conhecimento. Para a autora, parafrasear inclui aproximar o sentido da mensagem, através do uso de palavras não tão específicas para expressar sua intenção, inventar novas palavras ou falar sobre a palavra. Empréstimos envolvem a tradução literal, a alternância de línguas, a solicitação de ajuda (como em *Wie heißt „anel” auf Deutsch?*) e o uso de recursos não linguísticos. Por último, o ato de evitar, segundo a autora, refere-se ao fato de substituir um tópico por outro.

Até o presente momento, de acordo com a visão de diferentes autores, foram apresentados alguns aspectos que podem ser analisados na interlíngua dos alunos. Os aspectos já mencionados anteriormente podem ser visualizados na tabela 3:

Tabela 3 – Aspectos que podem ser analisados na interlíngua

Áreas do conhecimento Linguístico	Processos cognitivos	
– Fonética – Fonologia – Léxico – Sintaxe – Morfologia – Pragmática	<i>Estratégias de comunicação</i>	
	De redução:	De resolução ativa de problemas:
	– evitar o tópico – simplificar a estrutura – omitir morfemas	– parafrasear – supergeneralizar – usar palavras vazias – inventar palavras ou expressões – empréstimos – transferência linguística – alternar ou misturar línguas – usar recursos não linguísticos – solicitar ajuda

Fonte: Elaboração própria.

Veremos agora algumas colocações complementares sobre transferência linguística e alternância de línguas, assuntos que suscitaram uma quantidade expressiva de definições e terminologias diferenciadas e, por esse motivo, aparecem em separado e mais detalhadamente.

2.4.1.1 Transferência linguística na aprendizagem de uma nova língua

Transferência linguística e interferência fazem parte de uma variedade de termos utilizados para designar a influência entre línguas (ODLIN, 1989). A transferência, dependendo das similaridades ou diferenças entre as duas línguas, pode ser positiva ou negativa (ROMAINE, 1995; ELLIS, 2003; MARX E MEHLHORN, 2016). Transferência positiva acontece quando o conhecimento da primeira língua ou de outras facilita a aprendizagem do novo material, enquanto a transferência negativa, ou, de acordo com a terminologia mais comum, interferência, refere-se aos casos em que elementos da primeira língua atrapalham a aprendizagem de algo novo. Assim, diferenças entre as duas línguas conduzem à interferência (LITTLEWOOD, 2006, p. 17).

Weinreich, em sua obra *Languages in Contact* (1953), foi um dos primeiros autores a abordar essa questão. O autor (1968, p. 1) emprega o termo interferência para explicar “a introdução de elementos estrangeiros” em uma língua, que resulta no “desvio das normas” dessa, e esclarece que isso advém da familiaridade dos falantes com mais de uma língua. Para

o autor, a interferência acontece quando um aprendiz utiliza um traço fonético, morfológico, lexical, sintático ou pragmático característico de sua primeira língua para se expressar na língua-alvo.

Clyne (1967), citado por Romaine (1995, p. 52), utiliza o termo transferência e a define como “a adoção de quaisquer elementos ou características da outra língua”⁹⁰, entendendo-a como o processo que ocorre quando o aprendiz de uma L2 utiliza os conhecimentos linguísticos e habilidades comunicativas, da sua primeira língua ou de qualquer outra adquirida previamente, na hora de produzir e processar mensagens na segunda língua.

Terence Odlin adota o termo transferência e propõe a seguinte definição para tal:

Transferência é a influência que resulta das similaridades e diferenças existentes entre a língua-alvo e qualquer outra aprendida anteriormente (e, possivelmente, de maneira imperfeita).⁹¹ (ODLIN, 1989, p. 27).

Selinker (1992), principal representante do conceito da Interlíngua, também defende o emprego do termo transferência linguística para determinar o conjunto de comportamentos, processos e restrições observados na produção linguística dos indivíduos, que envolvem conhecimentos linguísticos previamente adquiridos. Na Hipótese de Interlíngua, a transferência é vista como um processo mais complexo e diversificado de influência sobre a língua a ser aprendida.

Demme (2010, p. 343), do mesmo modo, define a transferência de acordo com a transmissão dos elementos linguísticos em positiva, quando o enunciado feito na língua-alvo está correto, e negativa, quando o enunciado feito na língua-alvo não condiz com o sistema da língua-alvo. Para Demme (2010, p. 137), o termo interferência é visto, atualmente, de forma crítica, uma vez que não cobre as diferenças de interferência como processo e como produto deste. Apesar das considerações críticas em torno do termo interferência, utilizar-nos-emos dele na análise da coleta de dados, assumindo-o como um fenômeno natural do contato entre línguas e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem de uma outra língua.

Sharwood-Smith e Kellermann (1986, p. 1 apud ROMAINÉ, 1995, p. 52) sugerem o termo influência interlingual quando houver influência de uma língua sobre a outra. Segundo os autores, esse termo mais neutro não carrega implicações negativas e pode ser usado como um termo geral, abarcando a interferência, empréstimos e mistura de línguas.

A seguir, refletiremos sobre a alternância de línguas.

90 “[...] *the adoption of any elements or features of the other language*”.

91 “*Transfer is the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.*”

2.4.1.2 Alternância de línguas

Nas últimas décadas, a literatura pertinente ao bilinguismo e línguas em contato tem apresentado como um de seus pilares o estudo da alternância de línguas. No entanto, a alternância não é passível de definições estritas e pode ser analisada a partir de mais de uma perspectiva. John Gumperz, um dos precursores desses estudos, define-a como “a justaposição de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos dentro do mesmo fragmento”⁹² (GUMPERZ, 1982, p. 59 apud ROMAINÉ, 1995, p. 121).

Myers-Scotton (2006, p. 239) define a alternância de línguas como “o uso de duas variedades linguísticas na mesma conversação”⁹³. Os falantes monolíngues, em geral, comandam diversas variantes de registro ou de estilo das línguas que falam e devem selecionar uma variante particular sempre que decidem iniciar uma conversa. Bilíngues, por sua vez, além de alternar entre variantes, podem alternar entre códigos ou mesmo misturá-los na interação, criando, desse modo, enunciados híbridos.

Ao longo dos estudos, descobriu-se a existência de elementos motivacionais na realização dos enunciados híbridos. Assim como apontam Salgado et al. (2012, p. 7), em seu artigo sobre fenômenos linguísticos, a alternância de línguas pode ser utilizada em contextos sociais para a transmissão de significados sutis, tais como identificação étnica e cultural, papéis e hierarquia dos participantes da interação, valores sociais e situacionais. Pensando no contexto da educação bilíngue, a alternância de línguas pode ser usada como estratégia discursiva que desempenha diferentes funções, como ênfase, preenchimento lexical e endurecimento da mensagem, dentre outras.

Myers-Scotton (2006) faz uma diferenciação entre a alternância intersentencial⁹⁴ e a intrasentencial⁹⁵. Na primeira, não há alternância de códigos no interior de uma mesma frase ou enunciado, mas, sim, entre as frases ou enunciados. Já na segunda, a alternância de códigos acontece dentro de um enunciado que, por sua vez, contém elementos de duas línguas.

Para Genesee e Nicoladis (2007), “o uso de elementos (fonológicos, lexicais e morfossintáticos) de duas línguas em um mesmo enunciado ou extensão de conversa”⁹⁶ é

92 “[...] *the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems or subsystems.*”

93 “[...] *the use of two languages varieties in the same conversation.*”

94 “*inter-sentential*”.

95 “*intra-sentential*”.

96 “[...] *the use of elements (phonological, lexical, morphosyntactic) from two languages in the same utterance or stretch of conversation.*”

denominado mistura de línguas. Os autores utilizam o termo mistura de línguas para se referirem tanto às alternâncias intrassentenciais quanto às intersentenciais.

Há visões clássicas e outras mais amplas a respeito da alternância de línguas. Rothweiler (2007) também utiliza o termo mistura de línguas para se referir a enunciados híbridos. Para a autora, tanto na alternância quanto na mistura de línguas, o indivíduo utiliza partes de outra língua “quando se depara com uma lacuna lexical”⁹⁷. No entanto, na mistura de línguas, o aprendiz utiliza palavras de outro léxico em um enunciado, sem alterar o sistema gramatical, enquanto uma alternância de línguas ocorre entre os enunciados. Como vemos, a fronteira entre as duas ocorrências linguísticas se mostra bastante tênue.

Perguntamo-nos sobre a diferença entre um empréstimo e um caso de mistura de línguas, em que apenas uma palavra da outra língua é inserida na sentença. Segundo Haspelmath (2009, p. 36), pode ser muito difícil diferenciá-los em alguns casos. Para Nortier (sem data)⁹⁸, a mistura de línguas não está necessariamente relacionada com palavras únicas, diferente dos empréstimos. Nesse sentido, entendemos que os empréstimos ocorrem em nível lexical, enquanto a mistura de línguas ultrapassa o nível da palavra.

No presente trabalho não detalharemos as funções específicas da alternância de línguas, uma vez que esse não é o nosso objetivo. Utilizaremos o termo alternância de línguas para nos referirmos a uma mudança intersentencial e mistura de línguas quando se tratar de uma mudança intrassentencial. A partir da coleta de dados, poderemos verificar a ocorrência ou não da alternância ou mistura de línguas nas eliciações realizadas.

2.4.2 Aspectos relevantes para a análise da interlíngua neste contexto

Para a realização deste trabalho, escolhemos alguns aspectos a serem analisados nos dados coletados. Entendemos que, em virtude da faixa etária e do curto tempo de contato com a língua, ainda não há como analisar todos os aspectos trazidos pelos autores citados.

Em relação às áreas do conhecimento linguístico, optamos por analisar a interlíngua dos aprendizes a partir de uma perspectiva morfológica e sintática. Em relação aos processos cognitivos, iremos analisar aspectos que podem ser detectados com certa facilidade nas estratégias de comunicação e, possivelmente, explicados. Acreditamos que uma integração

97 “[...] *wenn sie auf eine lexikalische Lücke stoßen.*”

98 NORTIER, Jacomine. *Loan Words and Borrowing: A Kind of Code-Switching*. Disponível em: <http://www.multilingualliving.com/2011/06/23/loan-words-and-borrowing-a-kind-of-code-switching/>. Acesso em: 5 mar. 2018.

dessas duas formas de análise possa nos propiciar uma visão mais clara da ocorrência da interlíngua. Os aspectos escolhidos podem ser visualizados na tabela 4:

Tabela 4 – Aspectos que serão analisados na interlíngua dos alunos a partir dos dados coletados

Áreas do conhecimento linguístico	Processos cognitivos	
<ul style="list-style-type: none"> – Morfologia – Sintaxe 	<i>Estratégias de comunicação</i>	
	De redução:	De resolução ativa de problemas:
	<ul style="list-style-type: none"> – simplificações – omissões 	<ul style="list-style-type: none"> – interferências – supergeneralizações – empréstimos – alternância ou mistura de línguas

Fonte: Elaboração própria.

A próxima seção se concentra nas questões metodológicas desta pesquisa, concernentes à escolha dos participantes, ao contexto de realização da pesquisa e à adoção de instrumentos e recursos de coleta de dados.

3 METODOLOGIA

A metodologia ocupa-se do controle detalhado dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa, orientando o pesquisador na configuração dela. Para Thiollent (2011, p. 32, aspas no original), “a metodologia desempenha um papel de ‘bússola’ na atividade dos pesquisadores, esclarecendo cada uma de suas decisões por meio de alguns princípios de cientificidade”.

Com o objetivo de coletar dados a respeito da interlíngua das crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental durante o processo de aprendizagem bilíngue Português/Alemão, apresentaremos agora a natureza da pesquisa, os recursos, instrumentos e procedimentos de coleta para o alcance do propósito de investigação.

3.1 Orientação metodológica

O pensamento científico se faz presente em todos os âmbitos da nossa rotina diária, desde o alimento que consumimos, que resulta de pesquisas para a sua produção, até a roupa que vestimos, os meios de transporte e os de comunicação que utilizamos, sem os quais dificilmente conseguimos imaginar nossa vida moderna (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 9-10).

Na sala de aula não é diferente. De forma crescente, a educação tem se mostrado como objeto de pesquisa sistemática para produção de conhecimento científico. A pesquisa em sala de aula lida com problemas práticos que são enfrentados por professores e alunos e pode ser vista como uma atividade de aquisição de conhecimento, uma vez que revela dados relevantes para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa feita em sala de aula insere-se no campo da pesquisa social e pode ser realizada de acordo com um paradigma qualitativo ou quantitativo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 10). No paradigma qualitativo, “os dados são avaliados para geração de hipóteses usando procedimentos interpretativos”⁹⁹ com o intuito de entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto, enquanto, no paradigma quantitativo, trata-se de “dados [...], que são analisados com o uso de métodos estatísticos”¹⁰⁰ (SCHRAMM, 2016, p. 51).

A fim de investigarmos, nas produções orais das crianças, a ocorrência de processos característicos da interlíngua, tais como simplificações, omissões e supergeneralizações, além de interferências, empréstimos, alternância ou mistura de línguas e caracterizar a interlíngua

99 “Daten werden zu Zwecken der Hypothesengenerierung mithilfe interpretativer Verfahren ausgewertet.”

100 “[...] Messwerte (...), die mithilfe statistischer Verfahren ausgewertet werden.”

dos alunos, especialmente as estruturas verbais produzidas, optamos por uma pesquisa do tipo qualitativa-quantitativa.

Para a realização desta pesquisa entende-se que as duas perspectivas são complementares e essenciais para a investigação, uma vez que “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística” (MALHOTRA, 2001, p. 155), por exemplo, ao quantificar a ocorrência dos fenômenos de interlíngua. A parte qualitativa auxilia o pesquisador na análise dos fenômenos de aquisição de língua ao avaliar seus dados de forma holística e pode ser usada, também, para explicar e interpretar os resultados obtidos pela pesquisa quantitativa.

De acordo com Ellis e Barkhuizen (2005), os dados primários para investigar a aquisição de L2 devem ser amostras de linguagem do aluno. Os dados para investigação serão obtidos por meio de elicitación, definida pelos autores como “o uso de instrumentos especialmente projetados para obter amostras de produção do aprendiz”¹⁰¹.

Para Ahrenholz (2010 p. 64 apud SCHROEDER; SIMSEK, 2014, p. 79) elicitación é o “procedimento que leva participantes a manifestar certas declarações em contextos definidos”¹⁰². Uma das principais funções da elicitación é levar o aprendiz a produzir sentenças específicas na língua-alvo, o que possibilita a análise de aspectos particulares do seu desempenho linguístico no processo de aprendizagem da nova língua.

É importante mencionar que, sem o método da elicitación, seria impossível estudar alguns aspectos do desenvolvimento linguístico dos aprendizes de línguas, uma vez que nem todos os aspectos ocorrem frequentemente em uma conversação espontânea. Dessa forma, se a ocasião não direciona para a manifestação dos aspectos linguísticos desejados, não é possível aos pesquisadores apontarem algum tipo de evidência sobre esses aspectos na investigação.

Van Lier (1988) propõe parâmetros para descrever o projeto de pesquisa educacional, cujos eixos são intervenção do pesquisador e seletividade do foco. Em termos de intervenção do pesquisador, como podemos visualizar na figura 6, temos diferentes graus de intervenção, que vão desde a não intervenção até a intervenção direta do pesquisador. Em relação ao eixo da seletividade do foco, o contínuo se estende de não seletivo, onde, por exemplo, todos os comportamentos dos participantes relacionados à linguagem são analisados, até altamente seletivo, onde apenas questões linguísticas específicas são utilizadas para a análise.

101 “[...] the use of specially designed instruments to obtain production samples from the learner.”

102 “Verfahren, Probanden in definierten Kontexten zu bestimmten Äußerungen zu veranlassen.”

Figura 6 – Parâmetros do projeto de pesquisa educacional

Fonte: Segundo van Lier (1988, p. 57 apud BROWN, 2005, p. 482).

Os dois eixos citados criam, de acordo com van Lier (1988), quatro territórios. No território do controle, o pesquisador conduz um experimento detalhadamente planejado, restrito tanto na quantidade de participantes quanto no foco do conteúdo. Já na medição, a intervenção é mínima, mas o foco dos dados é altamente restrito. Nas entrevistas e questionários, o pesquisador pode intervir para pedir aos participantes que conversem sobre o que estão pensando, enquanto na observação, o pesquisador fica assistindo e apenas observa. No último caso, a seletividade e o grau de intervenção são reduzidos ao mínimo.

Diante desses parâmetros e levando em consideração a coleta de dados por meio da elicitación, podemos afirmar que a coleta a ser realizada, cujo foco é seletivo, acontece com a intervenção do pesquisador. Em relação aos territórios citados por van Lier, a pesquisa enquadra-se mais no território do controle, uma vez que o número de participantes é reduzido e as elicitaciones propostas são criteriosamente planejadas.

É necessário que as formas de elicitación fundamentadas pela perspectiva escolhida aproximem o pesquisador da realidade a ser pesquisada. Nesse sentido, elegemos dois recursos para a coleta de dados, a saber, reprodução oral de histórias e construção de um cenário, registrando os dados em gravações de áudio para posterior análise. Mais à frente discorreremos sobre esses recursos e instrumentos, a fim de fundamentá-los teoricamente e justificar nossas escolhas.

A seguir, o contexto em que foi realizada a pesquisa.

3.2 Descrição do contexto

Uma vez que cada caso de bilinguismo é específico, vamos apresentar, a seguir, a situação e as pessoas que caracterizam o nosso contexto de pesquisa.

A coleta de dados foi realizada em uma turma de 1º ano bilíngue do Ensino Fundamental I de um colégio particular de educação básica, localizado na cidade de São Paulo. Esse colégio possui uma longa trajetória como instituição de ensino no Brasil. A ideia de fundar a escola surgiu no Brasil com um grupo de alemães, que queria que seus filhos mantivessem a língua e a cultura alemãs. Atualmente a escola procura manter suas raízes alemãs, mesmo com o número decrescente de falantes nativos e descendentes alemães. O ensino da Língua Alemã é uma das prioridades da instituição, contudo, não necessariamente os alunos têm origem alemã ou têm contato com a língua e a cultura alemãs fora do colégio.

O novo modelo educacional de imersão bilíngue foi instituído pelo colégio pesquisado, em 2014, na Educação Infantil, e acompanhará as séries subsequentes até o 4º ano do Ensino Fundamental. Nessa realidade, o aluno fica exposto às duas línguas no período regular de aulas, sendo que uma professora representa a referência em Língua Alemã, e a outra, a referência em Língua Portuguesa, de acordo com o modelo “uma pessoa-uma língua”, postulado por Ronjat (1913).

As áreas contempladas na prática escolar do 1º ano, a saber, Matemática, Linguagem, Natureza e Sociedade, Ética, Educação Artística e Música, com exceção de Educação Física, são trabalhadas nas duas línguas. Nas aulas de Música, os alunos cantam tanto em alemão quanto em português, porém os comandos são dados em português.

No ambiente escolar, a gama de atividades ofertadas no idioma alemão é bastante ampla: músicas, teatro, artesanato e trabalhos manuais, histórias, jogos e explicações. Essas formas desempenham um papel fundamental no fomento da língua, dentre eles, criar meios para as crianças se expressarem através da língua-alvo, promover a aquisição de vocabulário, despertar emoções e exercitar a fantasia.

É importante salientar que não se trata de um modelo de tradução, ou seja, os conteúdos apresentados não são traduzidos simultaneamente na outra língua, mas de complementação, no qual as referências nas línguas acrescentam e reforçam informações importantes sobre o que está sendo tratado. O modelo de tradução não se mostraria eficaz, uma vez que, se tudo fosse traduzido, o aprendiz aguardaria, provavelmente, as informações da referência em Língua Portuguesa antes de tentar compreender e refletir sobre o que foi dito em Língua Alemã, fator que comprometeria uma aprendizagem proveitosa da segunda língua.

De acordo com o modelo instituído, as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aprendizagem da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1, o que caracteriza um bilinguismo aditivo.

O período escolar inicia às 7h10min e termina às 12h30min, de segunda a sexta. Além das atividades do horário regular, a escola também oferece atividades complementares após às 12h30min, tais como esportes, reforço de alemão por meio de jogos, brincadeiras, trabalhos manuais e atividades musicais. Isso implica um aumento das oportunidades de interação em alemão para aquelas crianças que permanecem além do horário regular, uma vez que algumas dessas atividades também ocorrem em Língua Alemã. Como podemos ver, durante significativa parte do dia, os alunos estão expostos a uma comunidade bilíngue e interagem com pessoas que falam duas línguas regularmente.

Desde o Maternal as crianças da instituição são instruídas através da segunda língua por professores bilíngues. García (2009, p. 27) afirma que, embora o professor se comunique com as crianças apenas na língua-alvo, ele é capaz de entender completamente o aluno e “reagir de forma apropriada” quando as crianças falam a sua língua materna ao se dirigirem a ele e aos colegas. Para a autora (2009, p. 27), “é o professor e as estratégias por ele utilizadas que se tornam o mecanismo através do qual as crianças adquirem a língua de instrução, durante o seu processo de educação”¹⁰³.

As crianças aprendem a segunda língua cedo, contudo, após a aquisição linguística básica da sua primeira língua. De acordo com o contexto apresentado e visando ao início da exposição da criança à instrução por meio da língua-alvo e da quantidade de instrução fornecida no segundo idioma, é possível afirmar que, nesse caso, temos uma imersão bilíngue infantil parcial, uma vez que as crianças são instruídas através da segunda língua por professores bilíngues e, em geral, acontece 50 % de instrução em cada língua (GENESEE, 1995).

3.2.1 Os participantes da pesquisa

O estudo foi realizado em uma turma bilíngue de 1º ano do Ensino Fundamental, da qual a pesquisadora é professora referência em Língua Alemã. A turma é formada por 23 alunos, 12 meninos e 11 meninas, dos quais 6 são alunos novos, ingressantes no ano de 2017. Os demais alunos ingressaram no ano anterior, ou seja, no Jardim II, sendo, dessa forma, este apenas o

103 “It is the teacher, then, and the strategies she uses, that become a mechanism through which children acquire the language of instruction, while being educated.”

segundo ano de contato com a Língua Alemã. A composição dessa sala contempla, até o momento, apenas alunos brasileiros.

Para a realização do estudo foram selecionadas 10 crianças da turma bilíngue em questão, na faixa etária entre 5 e 6 anos (no início do estudo), dentre elas 3 meninos e 7 meninas com conhecimentos prévios de Língua Alemã adquiridos no Jardim II. A escolha se deu a partir de alguns critérios que consideramos essenciais para a realização de um estudo. Foram selecionadas crianças que demonstram interesse na realização de atividades em alemão, participam ativamente das aulas, apresentam uma boa capacidade de concentração durante a realização das atividades propostas, mostram-se maduras diante dos desafios da nova língua e, sobretudo, crianças que estão abertas e motivadas para a aprendizagem da Língua Alemã. As crianças tiveram as suas identidades mantidas em sigilo.

O grupo de participantes¹⁰⁴ é formado por crianças com as seguintes origens linguísticas: 9 crianças monolíngues brasileiras e uma criança bilíngue com componente português. O português mostra-se como língua dominante nesse grupo. A partir desse quadro, podemos investigar como se dá o processo de aprendizagem de uma segunda língua em contexto formal bilíngue, com crianças que, em sua maioria, não têm contato diário com a segunda língua após o período regular de aula.

3.2.2 O papel da pesquisadora

Como supracitado, a pesquisadora é professora referência em Língua Alemã na sala onde o estudo foi realizado. Logo no início do estudo, a professora esclareceu aos alunos que seu interesse era compreender como as crianças que estão aprendendo a Língua Alemã se expressam na nova língua para que pudesse, assim, aprimorar o seu trabalho como professora. Para isso, era preciso oferecer em determinados momentos atividades específicas nas quais as crianças falassem e a pesquisadora ouvisse atentamente e gravasse as informações.

A presente pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação, definida de forma clássica por Thiollent (2011, p. 20) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

¹⁰⁴ As informações sobre a autorização para coleta de dados encontram-se na seção 3.4.

A forma de investigação nesta pesquisa é diferente da pesquisa tradicional, na qual o professor é “consumidor de teorias resultantes de pesquisas conduzidas por investigadores” que, não necessariamente, “abordam questões que preocupam o professor ou que a ele interessam por ter relação com a sua prática” (VIANA, 2007, p. 236). Em uma pesquisa-ação, como aponta Viana (2007, p. 236),

[...] o envolvimento do professor revela-se, então, como uma forma de contribuição do próprio praticante na produção de conhecimento, a partir da prática crítico-reflexiva e da organização/estruturação criteriosa desse conhecimento, de forma que a ele possa ser atribuído um caráter de confiabilidade advinda de procedimentos sistemáticos de coleta e análise de dados que, conseqüentemente [sic], permitem que os resultados não somente contribuam para proporcionar melhorias no processo de ensino/aprendizagem no contexto em que atua, mas também para o desenvolvimento da profissão e da área.

Nesse tipo de pesquisa o pesquisador desempenha um papel ativo na realidade dos fatos observados, na resolução de problemas encontrados e na avaliação das ações planejadas. A pesquisa-ação pode ser entendida como uma estratégia de pesquisa que associa diversas técnicas ou métodos da pesquisa social, “com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação” (THIOLLENT, 2011, p. 32).

Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), o professor que consegue integrar o seu trabalho pedagógico com seu trabalho de pesquisa torna-se um “professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive”. Ainda segundo a autora, professores pesquisadores conseguem se aprimorar profissionalmente e desenvolvem uma melhor compreensão de suas ações e do processo de aprendizagem. O professor pesquisador reflete sobre sua própria prática “buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48), com a intenção de aperfeiçoar o seu fazer pedagógico, o que exige manter-se aberto a novos conceitos e estratégias.

Um grande problema que se apresenta ao professor pesquisador, que inclui também a professora pesquisadora autora deste trabalho, é a dificuldade de conciliar suas atividades de docência com as atividades de pesquisa. O dia a dia em sala de aula exige uma grande preparação por parte do professor. Da mesma forma que exige uma preparação, há também a necessidade de uma reflexão após a aula, que geralmente vem acompanhada de mudanças no planejamento. Ainda, a correção de atividades realizadas pelos alunos é algo que acontece, geralmente, no contraturno. Tudo isso exige tempo, assim como atividades de pesquisa também o exigem para que possam avançar. Assim, muitas vezes, é necessário analisar o que é prioridade no momento, e decidir entre investir tempo no aprofundamento das leituras para as atividades de pesquisa, o que é esperado para o Mestrado, na escrita e elaboração de novos

capítulos ou na reflexão sobre a aula, correções e preparação do planejamento para o dia seguinte.

Apesar das dificuldades enfrentadas pelo professor pesquisador, há também grandes vantagens nessa função. Uma delas é vivenciar como profissional os problemas e as soluções investigadas e conhecer em detalhes o ambiente da pesquisa. Outra grande vantagem é a de que seu trabalho resulta em uma teoria prática, ou seja, “em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 48). Van Lier (1994) entende esse processo como um ciclo, no qual uma ação é planejada, realizada, seu processo é observado e sobre ele é refletido, e, à luz das reflexões, o processo é revisado e continuado.

O professor pesquisador não é um relator passivo, mas um agente ativo, com poderes e, ao mesmo tempo, deveres. Gröninger (2013, p. 69) reflete sobre o papel do professor pesquisador:

A questão de haver uma professora-pesquisadora com um interesse duplo, o de ensinar e o de pesquisar, portanto, também é uma questão de poder e ao mesmo tempo de dever. Resulta o dever para a professora, além de uma simples questão ética, de tratar os dados obtidos, as informações sobre os participantes com cuidado.

Assim como bem colocado por Gröninger, também a professora pesquisadora deste estudo, comprometida com a ética e a prática de seu trabalho, tratará as informações levantadas com o devido rigor e seriedade de uma pesquisa científica, evitando vieses e exibindo uma postura crítica diante da sua pesquisa.

Na próxima subseção são apresentados e descritos os recursos e instrumentos utilizados para a coleta de dados desta investigação.

3.3 Recursos e instrumentos de coleta de dados

Amostras da interlíngua dos alunos podem ser orais ou escritas. As primeiras são, por natureza, efêmeras, enquanto as amostras escritas são relativamente permanentes e, por sua vez, mais fáceis de serem coletadas (ELLIS; BARKHUIZEN, 2005, p. 28).

Para os autores (2005, p. 15), através da coleta e análise de amostras da interlíngua de aprendizes, os pesquisadores podem alcançar os dois principais objetivos da aquisição de segunda língua: a descrição dos sistemas linguísticos que os aprendizes constroem nos diferentes estágios de desenvolvimento e o esclarecimento dos processos e fatores envolvidos na aquisição de uma nova língua.

Com o intuito de investigar a ocorrência de processos característicos de interlíngua nas produções orais feitas pelas crianças, buscamos autores que tratam da temática relativa às formas de eliciação de dados nas áreas de Alemão como Língua Estrangeira (DaF) e Alemão como Segunda Língua (DaZ).

A eliciação é realizada com a ajuda de um recurso de eliciação que fornece ao aprendiz um estímulo para produção de determinadas estruturas linguísticas. Mezger, Schroeder e Simsek (2014, p. 79) apresentam três recursos de eliciação oral, sendo eles: descrição de imagens (*Bildbeschreibung*), reprodução oral de histórias (*Nacherzählung*) e construção de um cenário (*Rahmensetzungen und Szenarien*). No primeiro, é mostrada uma imagem aos alunos e eles descrevem a imagem ou parte dela. Esse recurso é usado principalmente para eliciar o conhecimento lexical. O segundo recurso, de forma semelhante ao primeiro, possui uma estrutura fixa, dentro da qual o texto oral será produzido. Diferente, porém, do primeiro, a reprodução oral de histórias, pela sua estrutura dinâmica, possibilita “a evocação de um texto mais ou menos narrativo, dependendo da intensidade com a qual o estímulo permite a reconstrução como uma série de acontecimentos”¹⁰⁵ (2014, p. 79). No terceiro recurso, o estímulo não é reproduzido, mas com sua ajuda o aprendiz produz um cenário. Nesse caso, o conteúdo é em grande parte livre e o aprendiz escolhe e cria o seu cenário. Esse recurso pode ser exemplificado com o uso de *Wimmelbuch*, “um tipo de livro sem palavras que exibe uma série de panoramas repletos de uma grande quantidade de caracteres e detalhes”¹⁰⁶ (RÉMI, 2010, p. 115), doravante denominado de livro de imagens panorâmicas com muitos detalhes.¹⁰⁷

Diferentemente de outros livros ou quebra-cabeças, os livros citados permitem múltiplas opções de leitura e incentivam respostas altamente ativas, tanto de crianças quanto de adultos, semelhante a um jogo. Também conhecidos como *wimmelbooks* (RÉMI, 2010), eles incitam uma intensa observação e convidam o espectador a criar suas próprias histórias sobre as imagens, o que estimula o desenvolvimento de habilidades narrativas.

Os três recursos de eliciação se mostraram apropriados e, dentre eles, escolhemos dois para serem aplicados nos cinco momentos de coleta de dados: reprodução oral de histórias e construção de um cenário com o uso de uma imagem panorâmica com muitos detalhes.

A escolha desses recursos se deve ao fato de que histórias contribuem para que a criança entre em contato com diversos modos de ver e sentir o mundo. Segundo Cademartori (2010), é

105 “[...] evoziert einen mehr oder weniger narrativen Text, je nachdem wie stark der Stimulus einen Rekonstruktion als Ereigniskette erlaubt.”

106 “[...] a type of wordless picturebooks which display a series of panoramas teeming with an immense number of characters and details.”

107 Tradução nossa.

através da história que a dimensão simbólica da linguagem é experimentada em conjunção com o imaginário e o real. A criança ouve a história e se identifica com a personagem ou com algo semelhante ao que vive naquele momento, sendo esse um motivo para se trabalhar histórias que abordam temas do cotidiano e outros conflitos que falam de desenvolvimento.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as experiências com a literatura infantil propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo (BNCC, p. 40). Um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, no campo de experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” é, justamente, ouvir, compreender, contar, recontar histórias ouvidas e criar narrativas (BNCC, p. 53).

Após a escolha dos recursos de coleta de dados foi necessário decidir sobre a melhor forma de registrar as fontes de dados para análise posterior. Como se trata de dados orais, três instrumentos poderiam ser utilizados: registros feitos manualmente, gravação em vídeo ou em áudio.

Em relação aos registros feitos manualmente, existe o perigo de o dito não ser devidamente registrado, uma vez que não há como captar o entorno do discurso no qual enunciados específicos dos aprendizes foram emitidos. Mezger, Schellhardt e Simsek (2016, p. 183) destacam, sobre as gravações em vídeo, que o grupo de participantes pode ser influenciado em suas ações pela presença de outras pessoas e equipamentos técnicos e por se sentir observado, o grupo pode agir de forma diferente. As gravações em vídeo, além da dificuldade destacada, implicariam, provavelmente, na presença de outra pessoa para auxiliar, o que também obstaculizaria o processo.

Pensando nisso e na intenção de coletar os dados da maneira mais natural possível para os alunos, decidimo-nos pelas gravações em áudio. As gravações foram realizadas com auxílio do gravador de voz do celular. Esse instrumento, comparado a registros escritos pela professora, primeira ideia da pesquisadora responsável por este estudo, confere maior objetividade e confiabilidade à investigação, além de evitar a “perda” de dados importantes durante o processo.

Em seguida serão apresentadas as etapas percorridas pela investigação.

3.4 Procedimento da coleta de dados

Como mencionado anteriormente, a forma de investigar, nesta pesquisa, diferente da tradicional, iniciou-se a partir da atitude da professora pesquisadora de querer compreender fenômenos que a inquietavam em sua prática, além de contribuir para uma melhora de sua atuação e, consequentemente, da aprendizagem de seus alunos.

A pesquisa-ação é caracterizada pela sua maneira colaborativa de condução. A colaboração dos alunos foi essencial para promover esta investigação. Para tal, o colégio e os pais dos alunos da turma assinaram um termo de consentimento de participação na pesquisa (Anexos I e II). Posteriormente, foi selecionado o grupo de participantes deste estudo, com base nos critérios já mencionados na subseção 3.2.1.

Antes de dar início às gravações oficiais, foram realizadas gravações teste, a fim de se verificar se o procedimento seria bem aceito pelas crianças e também se as gravações em áudio eram, de fato, claras e compreensíveis para futura transcrição e análise de dados.

Em relação à coleta de dados, Ahrenholz (2014, p. 173) destaca que:

Uma questão difícil é a situação da coleta e da quantidade de dados. As crianças, em particular, não estão preparadas para participar de atividades linguísticas em qualquer idade e em qualquer situação (cf. APELTAUER, 2000). É necessário examinar de que forma contextos sociais, que também motivem os participantes a falarem, podem ser encontrados ou criados.¹⁰⁸

Mezger, Schellhardt e Simsek (2016, p. 184), em concordância com Ahrenholz (2014), complementam que é necessária a criação de um cenário para oferecer aos participantes um contexto comunicativo tão natural quanto possível, o que, por sua vez, possibilita a obtenção de dados significativos. Dessa forma, após a escolha dos recursos (reprodução oral de histórias e construção de um cenário com o uso de uma imagem panorâmica com muitos detalhes) e do instrumento de coleta de dados (gravação em áudio), foi necessário preparar situações que estimulassem e motivassem os alunos a falar em Língua Alemã. Na fase anterior às eliciações de dados, os alunos entraram em contato com o tema e com estruturas relevantes para poder se expressar em Língua Alemã. Em geral, foram realizados cinco ou seis momentos de preparação antes das coletas de dados.

O projeto foi inserido no programa das aulas e acontecia no turno da manhã. A intervenção realizada estava ancorada no currículo da escola que, ciente das diferentes aptidões,

108 “Eine schwierige Frage ist die nach der Erhebungssituation und der Menge der Daten. Insbesondere Kinder sind nicht in jedem Alter und in jeder Situation bereit, sich sprachlich zu engagieren (vgl. Apeltauer 2000). Hier ist zu prüfen, in welchem Maße soziale Kontexte gefunden bzw. geschaffen werden können, die die Probanden auch zum Sprechen motivieren.”

interesses, motivações, desempenho, formas de aprendizado e conhecimentos dos alunos, entende que uma turma não é homogênea e, portanto, aos alunos devem ser oferecidas diferentes propostas de atividades. Dado que classes podem ser bem heterogêneas em sua constelação, o ensino individualizado¹⁰⁹ proporciona uma perspectiva didática importante que, através de uma metodologia variada, pode levar a uma intensificação dos processos de promoção da aprendizagem (EISENMANN, 2016, p. 358).

O ensino individualizado também é conhecido como diferenciação interna ou diferenciação didática e diz respeito às “formas de diferenciação que são realizadas dentro de um grupo de alunos, usando métodos para lidar com as diferenças entre eles sem dividir permanentemente o grupo inteiro” (ASCHEMANN, 2011, p. 2).¹¹⁰

Para Eisenmann (2016), existem várias formas de diferenciação interna. Um ensino individualizado bem-sucedido se dá, normalmente, por meio da apresentação de diferentes áreas temáticas, tarefas, meios e estratégias de aprendizagem, que contemplem os interesses, curiosidades e afeições dos envolvidos no processo de aprendizagem. Para o autor, todo aluno deve ter a chance de desenvolver as suas competências, e o professor desempenha um importante papel nesse momento, pois deve oferecer medidas, estratégias e meios para que isso aconteça.

No 1º ano utilizamos algumas formas de diferenciação interna para promover a aprendizagem dos alunos. Uma delas, denominada “grupo-estímulo”, é oferecida às crianças que ainda precisam de um reforço para identificar reconhecer os sons das letras durante o processo de alfabetização.

Com o intuito de fomentar os conhecimentos de Língua Alemã de algumas crianças que necessitavam insumos diferentes, além daqueles oferecidos ao grande grupo da sala, foram realizadas algumas atividades de diferenciação interna. Para a realização desse trabalho de promoção oral da língua, decidimo-nos por contar histórias aos alunos e fazer com que eles interagissem com os novos conhecimentos e tentassem reproduzir o que entenderam na segunda língua. Na Educação Infantil e ao longo do 1º ano são contadas aos alunos frequentemente histórias para trabalhar as emoções e explicar as relações das pessoas com o mundo. Dessa forma, a atividade realizada para estimular e potencializar o desenvolvimento da nova língua

109 “*Binnendifferenzierung*”.

110 “*Differenzierungsformen, die innerhalb einer gemeinsam unterrichteten LernerInnengruppe vorgenommen werden – also Methoden, um mit den Unterschieden der Lernenden umzugehen, ohne die gesamte Gruppe dauerhaft aufzuteilen.*”

com os alunos estava ancorada tanto na ampliação do conhecimento de mundo através de histórias, quanto na proposta de ensino individualizado apoiada pelo colégio.

As etapas da coleta de dados foram, como veremos a seguir, esquematizadas para facilitar o desenvolvimento da pesquisa e assegurar uma ordem lógica na execução das atividades. A tabela 5 mostra um breve cronograma do processo de coleta de dados:

Tabela 5 – Quadro sinóptico da coleta de dados

Período	Etapas da coleta de dados
02/2017	Escolha dos recursos e instrumentos de eliciação.
20/02-24/02/17	Entrega do termo de consentimento de participação em pesquisa à escola e aos alunos.
03/03/17	Identificação dos participantes.
15/03-24/03/17	Preparação para a 1ª eliciação individual “ <i>Die Raupe Nimmersatt</i> ”.
28/03-05/04/17	Gravação das eliciações individuais.
25/04-2/05/17	Preparação para a 2ª eliciação “ <i>Wimmelbild – Im Zoo</i> ”.
11/05-15/05/17	Gravação das eliciações individuais.
30/05-08/06/17	Preparação para a 3ª eliciação “ <i>Der Rabe und der Fuchs</i> ”.
13/06-19/06/17	Gravação das eliciações individuais.
17/08-29/08/17	Preparação para a 4ª eliciação “ <i>Die Grille und die Ameise</i> ”.
01/09-05/09/17	Gravação das eliciações individuais.
14/11-30/11/17	Preparação para a 5ª eliciação “ <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i> ”.
13/12-15/12/17	Gravação das eliciações individuais.

Fonte: Elaboração própria.

Como já mencionado, a coleta de dados foi antecedida por momentos de preparação. Esses tinham por objetivo introduzir o vocabulário que seria utilizado na contação das histórias pela professora ou o vocabulário necessário para que eles pudessem descrever a imagem panorâmica com muitos detalhes apresentada, além de contar a história escolhida aos alunos e fazer com que eles interagissem com ela.

Na tabela 6 é possível visualizar as fases que antecederam as coletas de dados.

Tabela 6 – Preparação para a coleta de dados.

Momentos de preparação	1º momento	2º momento	3º momento	4º momento	5º momento	6º momento	7º momento
Objetivos dos momentos de preparação:	Introduzir o vocabulário importante para compreensão do tema/da história.	Retomar o vocabulário e inseri-lo no contexto. Formar frases.	Introduzir vocabulário pendente. Contar a fábula/conto a história aos alunos/mostrar alguns animais do zoológico e descrevê-los.	Contar a fábula/conto/ a história aos alunos. Organizar sequência da história, fábula, conto e contar o que sabem, com a ajuda da professora.	Reproduzir em grupo a fábula/conto/ a história.	Reproduzir em grupo fábula/conto/história e individualment e (elicitação teste).	Realização das eliciações individuais.
Die kleine Raupe Nimmersatt Período: 15/03 a 05/04	Introdução do vocabulário de alimentos e outras imagens que aparecem na história.	Revisão do vocabulário.	Apresentação da história “Die kleine Raupe Nimmersatt”.	Alunos organizam as imagens e tentam reproduzir a história.	Alunos organizam as imagens e reproduzem a história.	Realização da eliciação teste e das eliciações individuais.	Realização das eliciações individuais.
Wimmelbild - Im Zoo Período: 25/04 a 15/05	Introdução do vocabulário de animais.	Introdução de alguns adjetivos. Alunos observam as imagens e descrevem os animais.	Introdução de alguns verbos. Alunos descrevem as ações dos animais.	Alunos escolhem alguns animais e descrevem, utilizando adjetivos e verbos.	Professora apresenta a imagem panorâmica do zoológico e crianças descrevem o que veem.	Realização da eliciação teste e das eliciações individuais.	Realização das eliciações individuais.
Der Rabe und der Fuchs Período: 30/05 a 19/06	Revisão do vocabulário de animais + características deles.	Revisão de adjetivos. Alunos observam as imagens de	Introdução do verbo modal „können” e “möchten”.	Apresentação da fábula “Der Rabe und der Fuchs” com as imagens.	Professora conta novamente a fábula com as imagens.	Alunos reproduzem a fábula com a ajuda da professora.	Realização da eliciação teste e das eliciações individuais.

		animais e descrevem.			Alunos tentam reproduzi-la.		
Die Grille und die Ameise Período: 17/08 a 05/09	Revisão de verbos + introdução de verbos novos: arbeiten, hüpfen, denken, schneien, frieren.	Descrição das estações do ano verão e inverno com a ajuda de alguns adjetivos.	Identificar e ordenar atividades realizadas no verão e no inverno.	Apresentação da fábula “Die Grille und die Ameise” com as imagens.	Professora conta novamente a fábula e alunos tentam reproduzi-la	Alunos reproduzem a fábula com a ajuda da professora.	Realização da eliciação teste e das eliciações individuais.
Die Bremer Stadtmusikanten Período: 14/11 a 15/12	Introdução de verbos novos: tragen, heulen, jagen, treffen, servieren, wandern, schreien, zusammenbleiben, klettern.	Construção de frases com as imagens do vocabulário apresentado no dia anterior.	Mostrar no mapa onde fica Bremen + algumas fotos dos músicos de Bremen e apresentar o conto.	Apresentação do conto de fadas “Die Bremer Stadtmusikanten.”	Professora conta novamente o conto e alunos tentam reproduzi-la.	Alunos reproduzem o conto com a ajuda da professora.	Realização da eliciação teste e das eliciações individuais.

Fonte: Elaboração própria.

Os dados foram coletados no 1º e no 2º semestre de 2017, em cinco momentos diferentes. As histórias contadas aos alunos foram adaptadas pela professora especificamente para a realização desta pesquisa. No início do semestre, em março, foi realizada a primeira coleta de dados, que consistiu na reprodução oral da história “*Die kleine Raupe Nimmersatt*”¹¹¹, de Eric Carle. As coletas de dados, por fim, deram-se de forma individual, assim não havia interferência de colegas, discussão entre as crianças nem insegurança na hora de falar, por medo de ser comparado aos demais colegas. A história foi contada aos alunos com o uso das seguintes estruturas:

Ein kleines Ei liegt auf dem Blatt. Aus dem Ei kommt eine kleine Raupe. Sie hat Hunger. Am Montag frisst die Raupe einen Apfel. Am Dienstag frisst die Raupe zwei Birnen. Am Mittwoch frisst die Raupe drei Pflaumen. Am Donnerstag frisst die Raupe vier Erdbeeren. Am Freitag frisst die Raupe fünf Orangen. Am Samstag frisst die Raupe sehr viel: Wassermelone, Käse, Salami, Eis, Lolli, Würstchen und Schokoladenkuchen. Dann hat sie Bauchweh. Am Sonntag frisst die Raupe nur ein Blatt. Sie ist groß und satt. Sie baut sich ein kleines Haus. Die Raupe wohnt zwei Wochen im Kokon. Dann fliegt sie als Schmetterling davon.

Em maio, foi realizada a segunda coleta de dados, que consistiu na descrição do cenário de um zoológico de um livro de imagens panorâmicas com muitos detalhes¹¹².

Figura 7 – No zoológico

Fonte: Suess e De Klerk (2010, p. 9-10).

111 CARLE, Eric. *Die kleine Raupe Nimmersatt*: Pop-up-Buch. Gerstenberg: Hildesheim, 2009.

112 SUESS, Anne; DE KLERK, Roger. *Mein superdickes Wimmelbuch*. Bernau: FX Schmid, 2010.

A terceira coleta de dados foi realizada em junho e consistiu na reprodução oral da fábula “*Der Rabe und der Fuchs*”, de Esopo. Para contar a fábula, foram utilizadas imagens do livro “O corvo e a raposa”¹¹³, recontado por Ana Oom, com imagens de Joana Quental. A fábula foi contada aos alunos com o auxílio das seguintes estruturas:

Das ist der Rabe. Er ist schwarz und kann gut fliegen. Er singt auch gerne im Wald. Der Rabe ist auf dem Baum und möchte ein Stück Käse fressen. Den Käse hat er schon im Schnabel. Da kommt der Fuchs. Der Fuchs hat Hunger und möchte den Käse haben. Der Rabe möchte den Käse aber nicht teilen. Der Fuchs sagt: „Hallo Rabe, du bist so schön! Komm her und gib mir ein bisschen von deinem Käse“. Der Rabe kommt aber nicht und hält den Käse fest im Schnabel. Der Fuchs hat eine super Idee und sagt: „Rabe, du kannst so schön singen! Sing ein bisschen! Sing mir etwas vor!“. Der Rabe ist froh, er singt „kra kra kra“ und der Käse fällt runter. Der Fuchs frisst den Käse und sagt tschüs. Nun ist der Käse weg und der Rabe ist traurig.

A quarta coleta de dados foi realizada em setembro e consistiu na reprodução oral da fábula “*Die Grille und die Ameise*”, de Jean de La Fontaine. Para contar a fábula, foram utilizadas imagens do livro “A cigarra e a formiga”¹¹⁴, recontado por Ana Oom, com imagens de Madalena Matoso. A fábula foi contada aos alunos com o auxílio das seguintes estruturas:

Es ist Sommer! Die Grille hüpf und singt im Feld. Die kleine Ameise arbeitet fleißig. Die Grille sagt: „Komm her, mach eine Pause! Lass uns zusammen singen!“ Die Ameise kommt aber nicht, sie sammelt Essen für den Winter. Die Ameise sagt: „Komm, arbeite ein bisschen, der Winter ist bald da.“ Aber die Grille denkt nicht an den Winter. Die Ameise arbeitet Tag und Nacht und plant, welche Vorräte sie noch für den Winter braucht. Die Grille singt weiter. Der Winter kommt! Es schneit und die Grille friert. Sie kann nicht mehr singen. Sie hat großen Hunger, aber nichts zu essen. Die Ameise hingegen sitzt in ihrem warmen Haus und hat genug zu essen. Die Grille geht zur Ameise und sagt: „Ich habe Hunger und mir ist es kalt. Kannst du mir bitte helfen? Ich zahle dir im Sommer alles zurück, du hast mein Grillenwort!“ Die Ameise lässt sich aber nicht darauf ein und fragt dagegen: „Was hast du denn im letzten Sommer gemacht?“. Die Grille antwortet: „Ich habe gesungen!“ Dann sagt die Ameise: „Du hast gesungen? Na, dann musst du jetzt eben tanzen!“

A quinta coleta de dados foi realizada em dezembro e constituiu na reprodução oral do conto “*Die Bremer Stadtmusikanten*”¹¹⁵, contado e ilustrado por Janosch. O conto de fadas foi contado aos alunos com o auxílio das seguintes estruturas:

Es war einmal ein alter Esel. Er kann keine Säcke mehr tragen. Sein Herr sagt: „Ich brauche dich nicht mehr! Such dir einen anderen Platz!“ Der Esel ist traurig und geht weg. Dann hat er eine Idee: „Ich kann gut singen. Ich gehe nach Bremen und mache dort Musik“. Auf dem Weg sieht er einen Hund. Er heult. Der Esel fragt: „Warum heulst du denn?“ Der Hund sagt: „Ich bin alt und kann nicht mehr jagen. Mein Herr will mich nicht mehr haben.“ Der Esel sagt: „Komm,

113 OOM, Ana. *O corvo e a raposa*. São Paulo: FTD, 2014.

114 OOM, Ana. *A cigarra e formiga*. São Paulo: FTD, 2014.

115 JANOSCH. *Die Bremer Stadtmusikanten*. 5. ed. Bremen: Temmen, 2009.

wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik.“ Und der Hund geht mit. Sie gehen weiter. Auf dem Weg treffen sie eine traurige Katze. Sie fragen: „Was ist denn los?“ Die Katze sagt: „Ich kann keine Mäuse mehr jagen und mein Herr will mich nicht mehr haben.“ Der Esel sagt: „Komm, wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik.“ Und die Katze geht auch mit. Die drei gehen weiter. Auf dem Weg treffen sie einen Hahn. Es geht ihm schlecht! Er sagt: „Mein Herr möchte mich zum Mittagessen servieren!“ Der Esel sagt: „Komm, wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik.“ Und dann geht der Hahn auch mit. Nun wandern alle vier zusammen nach Bremen. Sie suchen einen Platz zum Schlafen. Der Esel klettert auf den Baum und sieht ein Haus. Sie gehen dorthin. Es ist aber ein „Räuberhaus“. Der Esel schaut durch das Fenster und sieht einen Tisch voller Essen. Alle haben Hunger. Sie planen, wie sie in das Haus reinkommen können. Sie springen durch das Fenster hinein und schreien laut „Ia- Ia, Miau – Miau, Wau – Wau, Kikerikiki!“ Die Räuber bekommen Angst und sagen „Hilfe, Gespenster!“ Dann laufen alle weg. Der Esel, der Hund, die Katze und der Hahn setzen sich an den Tisch und essen alles auf. Dann gehen sie schlafen. Die vier Freunde bleiben zusammen im Haus. Ab und zu machen sie in Bremen Musik.

O *corpus* compreende 48 gravações derivadas das elicitaciones realizadas com sete meninas e três meninos, uma vez que duas crianças faltaram em dois momentos de coleta de dados. As produções orais foram transcritas em sua totalidade e, a partir disso, submetidas a uma análise linguística sistemática. Com base na análise e interpretação dos dados, será feita a discussão dos resultados da pesquisa.

3.4.1 Reflexões sobre a coleta de dados com crianças

A participação de crianças possibilita ao pesquisador a oportunidade de aprender sobre mundos e perspectivas delas, como também aprender sobre seu próprio conhecimento e experiência e ter uma melhor compreensão dos fenômenos estudados. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Curtin, para quem “as crianças podem ser informantes confiáveis e fornecer informações precisas acerca de suas experiências”¹¹⁶ (CURTIN, 2001, p. 295).

O desenvolvimento de metodologias e procedimentos de pesquisa com crianças ainda é um campo incipiente e, ao contrário do que se pode pensar, a decisão de desenvolver práticas que tomam as crianças como sujeitos participantes do processo não é simples. Envolver as crianças ativamente em pesquisas exige a utilização de técnicas e recursos diferenciados dos estudos com participantes adolescentes ou adultos. Além disso, elicitar dados com crianças também envolve alguns desafios, como veremos a seguir.

Crianças e adultos têm diferentes estilos de comunicação. Acompanhando de perto as crianças, percebemos que elas, mais do que os adultos, fazem, em muitos momentos, uso da

116 “Children can be reliable informants and provide accurate accounts of their experiences.”

linguagem não verbal e do silêncio como métodos de comunicação (CURTIN, 2001), o que torna mais difícil e desafiador extrair informações de maior profundidade. Assim, a comunicação com as crianças demanda mais tempo e esforço se o pesquisador quiser aprender sobre as perspectivas delas, como no nosso caso.

Trabalhar com crianças exige uma sensibilidade maior em relação à preparação e à duração das atividades propostas. Além de serem motivadoras e dinâmicas, as atividades oferecidas às crianças não devem ter duração muito longa, uma vez que o tempo de concentração das crianças é mais curto se comparado ao de adolescentes e adultos. Do contrário, as crianças se distraem, desmotivam-se e não querem mais participar. Diante disso, preparamos atividades curtas e dinâmicas que motivassem as crianças a aprender o novo vocabulário, as novas estruturas e a interagir com os temas propostos. Também foi importante oferecer às crianças um material colorido e interessante, que despertasse a sua curiosidade e sua vontade de interagir. Mesmo assim, percebemos que, em alguns momentos, atividades aparentemente curtas e dinâmicas, na visão do professor, foram ainda longas para as crianças, o que fez com que elas perdessem momentaneamente o interesse e utilizassem as imagens para contar outras histórias e criar suas próprias versões sobre as situações. O professor pesquisador precisa ser flexível e sensível para entender os alunos e perceber o momento de finalizar a atividade proposta e interagir com eles, levando em consideração seus interesses.

Como destaca Ahrenholz (2014), nem sempre as crianças estão prontas para participar de atividades linguísticas ou motivadas para fazê-lo. Nesse contexto, é importante salientar que respeitamos a vontade das crianças e entendemos que nem sempre estavam dispostas a realizar a atividade proposta no momento em que nós, professores pesquisadores, desejávamos. A disposição e motivação das crianças para participar da investigação é algo que levamos em consideração, de que cuidamos e queríamos preservar até o final da pesquisa. Como em todas as pesquisas, o pesquisador é eticamente responsável e deve estar atento e sensível aos sinais de angústia ou ansiedade de modo a não prejudicar as crianças. Sendo assim, compreendemos que em alguns momentos elas não queriam participar da atividade e aguardamos até que desejassem fazê-lo de livre e espontânea vontade.

Em relação às eliciações, podemos afirmar que, em geral, foram bem-sucedidas. Todas contaram com estímulos visuais retirados dos próprios livros, adaptados ou criados pela professora.

Para a segunda eliciação, especificamente, utilizou-se uma imagem panorâmica com muitos detalhes, que constava no livro, sem que fosse feita alguma alteração. Em relação a esse recurso escolhido, que consistiu na descrição de um cenário de um zoológico, percebemos que,

apesar do tema ser adequado à faixa etária das crianças deste estudo, a imagem continha muitas informações e, principalmente, muitos detalhes, o que deixou as crianças um pouco confusas no momento de escolher e descrever o que estavam vendo.

Como Rémi (2001) bem coloca, as imagens panorâmicas com muitos detalhes, pelo fato de apresentarem muitos personagens e circunstâncias, são uma fonte bastante rica de material, mas, ao mesmo tempo, trazem um “certo grau de desordem e caos” (RÉMI, 2001, p. 117). Como não havia um enredo, as crianças eram livres para eleger seus animais e situações preferidas e relatar o que mais lhes interessava. Sendo assim, optavam por situações e animais dos quais mais gostam, embora, muitas vezes, não soubessem ou não se lembrassem do nome deles, de adjetivos ou verbos que os caracterizassem. Durante essas eliciações individuais foram feitas muitas intervenções, e os alunos necessitaram, na maioria das vezes, de suporte da professora para continuar a atividade. A partir disso, decidimo-nos apenas pela reprodução oral de histórias para as eliciações seguintes.

3.4.2 Tratamento dos dados coletados

Após a coleta, faz-se necessária uma preparação dos dados para a análise, o que inclui seu arquivamento e sistematização cuidadosa. Analisar a interlíngua em contextos de pesquisa é, muitas vezes, um processo complexo e laborioso, ainda mais quando se opta por dados orais que precisam ser transcritos, o que consome muito tempo. Para Pallotti (2010, p. 166), o ato de transcrever, embora seja demorado, promove atenção mais próxima à dinâmica da interlíngua e à percepção de que as crianças constroem suas próprias regras de forma criativa e sistemática, em vez de apenas “cometerem erros”.

As produções orais dos aprendizes foram salvas e transcritas, da maneira mais fiel possível, já que são a base da nossa análise. As transcrições foram feitas com base em Marcuschi (2001), utilizando os sinais “mais frequentes e úteis para uma transcrição” (2001, p. 10), de acordo com o quadro 3. Segundo Marcuschi (2001, p. 9), “não existe a melhor transcrição”, contudo, é imprescindível que o analista tenha clareza nos seus objetivos e não deixe de “assinalar o que lhe convém”.

Quadro 3 – Sinais para a transcrição de conversações

[]	Falas simultâneas ou sobreposição de vozes.
#	Pausas breves entre frases ou palavras.
# #	Pausas longas.
(xxxx)	Texto incompreensível.
(? palavra/frase)	Texto que se supõe ter ouvido.
(())	Comentários explicativos para contextualização.
...	Fala incompleta ou interrompida.
(...)	Trecho registrado em gravação, mas que não foi transcrito.
Ahã, hm, ahm	Pausa preenchida.
P	Professora.
A1, A2, A3	Alunos identificados.
A	Aluno (a) não identificado (a).

Fonte: Marcuschi (2001, p. 10-3).

Procuramos transcrever os áudios logo após as gravações. Todos os dados obtidos foram transcritos. As transcrições foram revisadas por uma colega de profissão que atua em outro colégio da mesma cidade e que possui a mesma formação que a autora deste trabalho. A revisão tem o intuito de evitar eventuais falhas e problemas na transcrição, uma vez que ela será a base para a análise de dados.

Considerando que os dados sem tratamento não fornecem espontaneamente muitas informações, é necessário colocá-los em ordem, agrupar as informações adequadamente, a fim de permitir sua análise, quantificação e interpretação. Os dados obtidos foram agrupados de acordo com os processos cognitivos mencionados na tabela 4. Nas próximas seções serão apresentadas, avaliadas e analisadas amostras da interlíngua dos alunos.

Como já referido na subseção 2.3.6, o objetivo da análise da interlíngua é entender o desempenho dos aprendizes como um todo, com o intuito de obter informações sobre seu processo de aprendizagem e poder traçar o percurso do desenvolvimento de suas competências linguísticas (MARX; MEHLHORN, 2016). Para isso, as estruturas defeituosas, bem como as estruturas corretas produzidas pelos aprendizes serão levadas em consideração, a fim de se acompanhar, de forma concreta, o desenvolvimento do aluno (HUBER, 2016).

4 PANORAMA GERAL E ANÁLISE PRELIMINAR DOS DADOS

Esta seção tem como objetivos principais apresentar os dados empíricos coletados, com o intuito de proporcionar um panorama geral do material linguístico obtido durante as eliciações realizadas e identificar e classificar os indícios da interlíngua observáveis na produção oral dos alunos.

4.1 O *corpus* da pesquisa

O *corpus* desta pesquisa é constituído de estruturas ainda incompletas ou falhas, que representam a língua em construção dos alunos e de estruturas verbais completas e adequadas do ponto de vista morfológico e sintático, que nos auxiliam a compreender o desenvolvimento deles na segunda língua.

Com o intuito de verificar as estratégias utilizadas pelos alunos ao produzir as estruturas ainda incompletas ou falhas em alemão e de acompanhar o desenvolvimento e crescimento de estruturas adequadas de acordo com os parâmetros da língua-alvo, os respectivos dados, para melhor visualização e compreensão, serão quantificados e apresentados separadamente. Esse procedimento facilita a comparação e nos auxilia na interpretação dos dados obtidos.

Inicialmente vamos nos focar nas estruturas falhas produzidas pelos alunos, já que apenas nelas há indícios da interlíngua, que são, de fato, observáveis. Esses enunciados nos permitem tirar conclusões sobre as estratégias de comunicação empreendidas. No próximo capítulo (*Discussão dos dados*) atentar-nos-emos também às estruturas produzidas de acordo com os parâmetros da língua-alvo.

O *corpus* de análise é formado por 466 indícios observáveis da interlíngua. Uma parte do *corpus* coletado não está sendo computada e não será objeto de nossa análise, pelos motivos descritos a seguir. Algumas ocorrências encontradas nas eliciações não apresentaram elementos claros que permitissem uma classificação exata. Pelo fato desses exemplos não se encaixarem claramente nas categorias previamente definidas, eles não foram incluídos no *corpus*, sendo levados em consideração apenas casos em que se pôde definir, com certo grau de probabilidade, a estratégia utilizada pelo aprendiz. Foram identificados também nas eliciações enunciados corretos sem estruturas verbais, como “*Eine kleine Raupe*” (A7-1). Esses casos, como já mencionado, pelo fato de não apresentarem estruturas verbais que nos auxiliam a acompanhar a progressão dos alunos, não foram computados e, portanto, não fazem parte do *corpus* de análise.

O *corpus* formado pelas manifestações orais dos aprendizes que são objeto de nossa análise denomina-se *corpus* AB e apresenta a seguinte composição em relação às estruturas linguísticas que o compõem:

- *Corpus* A: formado por estruturas que se apresentam incompletas e ainda falhas em relação aos parâmetros da língua-alvo. Ele é composto tanto por exemplos que apresentam estruturas verbais (A_v), quanto por exemplos que não as apresentam, ou seja, sem verbos (A_{sv}).

- *Corpus* B: formado apenas por estruturas verbais adequadas de acordo com a morfologia e sintaxe da língua-alvo.

- *Corpus* AB: formado pela soma dos *corpora* A e B, ou seja, pelas estruturas que representam a interlíngua dos alunos, a saber, as estruturas incompletas (= *corpus* A), que nos permitem tirar conclusões sobre as estratégias empregadas pelos alunos ao produzir suas sentenças, e pelas estruturas verbais que se assemelham à língua-alvo (= *corpus* B), pelo fato de estarem de acordo com as regras morfológicas e sintáticas estabelecidas na língua. Esse *corpus*, por sua vez, subdivide-se em dois *subcorpora*: A^iB – incompleto, pois não contém as ocorrências de empréstimos e misturas de línguas – e A^i_vB , sem empréstimos e mistura de línguas, que contempla apenas as estruturas verbais identificadas no *corpus* A^iB . Essa subdivisão se deve ao fato de que os exemplos de empréstimos e misturas de línguas, por envolverem duas línguas em um mesmo enunciado, como veremos mais à frente, exigem um olhar diferenciado em sua avaliação e, por esse motivo, não serão levados em consideração para análise na próxima seção.

As estruturas verbais também foram quantificadas separadamente das estruturas não verbais, com o intuito de se traçar um panorama do desenvolvimento progressivo dessas ao longo das eliciações. Para atingir os objetivos propostos, é necessário debruçar-nos sobre um aspecto do *corpus*, uma vez que não há como analisar todos para este trabalho de Mestrado, em virtude da quantidade de dados obtidos e da limitação de tempo para a análise desses. Dessa forma, como veremos na seção 5.2, somente as estruturas verbais serão examinadas a nível morfológico e sintático, já que contêm elementos que nos auxiliam a circunscrever o percurso evolutivo dos aprendizes durante o processo de aprendizagem.

A seguir podemos visualizar a composição do *corpus* da interlíngua:

Quadro 4 – Composição do *corpus* de análise AB

Fonte: Elaboração própria.

Para que fique claro qual a parte do *corpus* que estaremos analisando ou avaliando, a nomenclatura apresentada anteriormente será devidamente empregada. Nesta seção, vamos nos concentrar apenas nas estruturas incompletas ou falhas, *corpus* A que, por sua vez, contém evidências que nos auxiliam a reconstruir as estratégias empregadas pelos alunos. Não há como inferir as estratégias utilizadas no *corpus* B, já que, pelo fato de terem sido bem-sucedidas, não apresentam indícios do caminho percorrido pelo aluno. Na 5ª seção voltaremos nossa atenção também para as estruturas adequadas produzidas ao longo das eliciações.

Em relação à análise das ocorrências encontradas no *corpus* A, concordamos com Kielhöfer (1975, p. 78), para quem ela deve ser feita aliada a conceitos como “menos provável”, “provável”, “mais provável” e “quase certo”, já que a causa de uma estrutura produzida pelos alunos ou até mesmo de um acerto só se identifica hipoteticamente. Podemos pressupor, através

dos indícios observados, os caminhos que possam ter sido percorridos pelo aluno, contudo, isso não significa que foi exatamente da forma que constatamos. Por isso, ressaltamos que não se trata de comprovações absolutas, e, sim, de hipóteses geradas a partir do conhecimento do contexto, dos aprendizes e do desenvolvimento das atividades realizadas em sala.

A seguir nos concentraremos nos processos cognitivos identificados nos dados coletados.

4.2 Interlíngua e os processos cognitivos (*corpus A*)

Quando analisamos a interlíngua dos aprendizes, percebemos, como já mencionado na subseção 2.3.6, o uso criativo de estruturas que não são de sua língua materna nem da língua-alvo, uma vez que os aprendizes criam suas próprias regras e as aplicam nas situações de comunicação, gerando estruturas híbridas típicas de sua interlíngua. Para Dulay, Burt e Krashen (1982, p. 11), afirmar que aprendizes são criativos significa postular que eles não imitam simplesmente o que escutam, mas, sim, organizam gradualmente as amostras de línguas que ouvem, de acordo com as regras que eles constroem para formular suas sentenças. As estruturas consideradas incompletas ou, por vezes, diferentes e estranhas são, na verdade, a comprovação do uso de estratégias comunicativas no processo de aprendizagem de línguas.

Na tabela a seguir podemos visualizar novamente os aspectos para os quais voltamos nossa atenção durante o processo de elicitación e categorização dos dados. Através da coleta de dados, procuramos identificar as estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes para compensar a lacuna entre o conhecimento linguístico e suas necessidades comunicativas.

Tabela 7 – Aspectos analisados na interlíngua dos alunos a partir dos dados coletados

Estratégias de comunicação	
<u>De redução:</u>	<u>De resolução ativa de problemas:</u>
<ul style="list-style-type: none"> – simplificações – omissões 	<ul style="list-style-type: none"> – interferências – supergeneralizações – empréstimos – alternância ou mistura de línguas

Fonte: Elaboração própria

As estruturas formuladas pelos alunos, ao tentar compensar as lacunas presentes na língua-alvo, contribuíram para a identificação de algumas das prováveis estratégias por eles empregadas no *corpus A*. Durante a coleta de dados, pudemos perceber tanto o uso de

estratégias de redução quanto de estratégias de resolução ativa de problemas pelos alunos. As estratégias utilizadas pelos aprendizes ao longo do ano estão distribuídas da seguinte forma:

Gráfico 1– Estratégias utilizadas pelos aprendizes

Fonte: Elaboração própria.

Como podemos ver no gráfico 1, o uso de diferentes tipos de estratégias se deu de forma parecida. As estratégias de redução foram utilizadas em 48 % dos casos pelos aprendizes. Como já salientaram Dulay, Burt e Krashen (1982), que conduziram estudos tanto com adultos quanto com crianças, simplificações e omissões são encontradas em maior abundância durante os estágios iniciais da aquisição da nova língua.

Nos estágios intermediários, quando os aprendizes são expostos a maiores quantidades de insumo na língua-alvo, os aprendizes tendem a usar, flexionar os morfemas, mesmo que de forma inadequada, ou adicionar morfemas desnecessários ao contexto. Mais tarde será feita uma análise comparativa dos diferentes momentos de coletas de dados.

Em 52% dos casos, constatamos o uso de estratégias de resolução ativa de problemas. Esse resultado nos surpreendeu, uma vez que esperávamos, assim como postulado por Dulay, Burt e Krashen (1982), uma quantidade maior de estratégias de redução no processo inicial de aprendizagem da Língua Alemã pelos aprendizes. Acreditamos que o resultado encontrado possa estar relacionado à metodologia de imersão parcial bilíngue oferecida na escola, uma possibilidade singular de contato com a língua, além de uma quantidade grande de insumo e oportunidades de interação na língua-alvo, ferramentas necessárias para a comunicação e produção na nova língua.

Ao todo foram identificados 311 indícios observáveis da interlíngua no *corpus* A, distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 2 – Classificação dos indícios observáveis da interlíngua encontrados – *corpus A*

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos uma porcentagem considerável de interferências, seguida de omissões, simplificações, supergeneralizações, empréstimos e mistura de línguas. É importante salientar que alguns exemplos encontrados podem ser duplamente classificados, uma vez que apresentam características que se encaixam em mais de uma categoria. No exemplo “*Und Dienstag ich frissen zwei Birne*” (A4-1), temos um caso de inversão dos elementos na sentença, uma vez que, na Língua Alemã, o verbo ocupa a segunda posição na sentença, após a locução adverbial, o que caracteriza um caso de *interferência* da Língua Portuguesa. Além disso, temos a *supergeneralização* da conjugação do verbo “*fressen*”, que será detalhado mais à frente. Como podemos ver, às vezes, duas classificações são possíveis dentro de uma mesma ocorrência, o que significa também, que são computadas em duas categorias.

Baseados nos indícios observáveis da interlíngua identificados na coleta de dados, apresentaremos, nas subseções a seguir, amostras de estruturas produzidas pelos alunos. Seguiremos a sequência das estratégias, conforme sua disposição no gráfico 2.

4.2.1 Simplificações

Para Ellis (2004, p. 88), as sentenças criadas no processo inicial de aprendizagem de uma nova língua são tipicamente truncadas, ou seja, curtas, reduzidas e simplificadas. Essa estratégia de redução é caracterizada pela simplificação da estrutura da mensagem pretendida, através da supressão de regras da língua-alvo.

Uma forma de simplificar as estruturas é resumir um contexto em um ou poucos elementos. Além disso, as simplificações também são exemplificadas pela conservação de verbos no infinitivo, pelo uso dos verbos no tempo presente, quando o contexto exige outro tempo verbal (no caso, *Perfekt*) e pela omissão da marca do plural, dentre outras formas.

A seguir podemos visualizar alguns casos do *corpus* que exemplificam essa estratégia de redução.

Tabela 8 – Simplificações

Simplificações	
Produção dos aprendizes	Estrutura apresentada pela professora em sala
Simplificação de enunciados	
1) Hunger. (A1-1) ¹¹⁷	Sie hat Hunger.
2) Bauchweh. (A4-1)	Dann hat sie Bauchweh.
3) Fliege. (A6-1)	Dann fliegt sie als Schmetterling davon.
4) Grillewort. (A1-4)	“Du hast mein Grillenwort!”
5) Planen. (A6-5)	Sie planen, wie sie reinkommen können.
6) Hilfe, Hilfe, Hilfe! (A6-5)	Die Räuber bekommen Angst und sagen „Hilfe, Gespenster!“
Simplificação de verbos – conservação do verbo no infinitivo e simplificação do tempo verbal	
7) Dienstag fressen # zwei Birne. (A10-1)	Am Dienstag frisst sie zwei Birnen.
8) Vogel fliegen . (A6-1)	Der Vogel fliegt.
9) Ein Gorilla fressen Wassermelonen e ant Gorilla fressen Banane. (A6-2)	Ein Gorilla frisst Wassermelone und ein Gorilla frisst Banane.
10) Ein Mädchen fotografieren . (A8-2)	Ein Mädchen fotografiert.
11) Und der Fuchs fressen der Käse. (A1-3)	Der Fuchs frisst den Käse.
12) Rabe leben in der Natur und ... (A8-3)	Der Rabe lebt in der Natur.
13) Grille singen und Ameise arbeiten . (A8-4)	Die Grille singt und die Ameise arbeitet.
14) Den den Esel spionieren . (A3-5)	Der Esel schaut durch das Fenster (...)

¹¹⁷ A notação empregada (A1-1) refere-se, primeiramente, ao aluno que formulou a estrutura, no caso A1 até A10, e o segundo número se refere à elicitación na qual a sentença foi formulada pela criança, a saber, 1 até 5.

15) Und der Esel treffen einen Hahn. (A9-5)	Der Esel trifft einen Hahn.
16) “Rabe, # # singen ein bisschen!” (A1-3)	“Rabe, sing ein bisschen!”
17) “Ameise, komm hier und singen ein bisschen!” (A3-4)	“Ameise, komm her, mach eine Pause! Lass uns zusammen singen!”
18) # # “Grille, im Sommer du singen , im Winter du kannst tanzen. Tschüs!” (A1-4)	“Grille, im Sommer hast du gesungen, im Winter kannst du tanzen. Tschüs!”
Simplificação da marca do plural	
19) Fünf Pinguin. (A3-2)	Fünf Pinguine.
20) Vier Hase. (A4-2)	Vier Hasen.
21) Drei Elefant. (A6-2)	Drei Elefanten.
22) Vier Pinguin. (A7-2)	Vier Pinguine.
23) Neun Robbe. (A8-2)	Neun Robben.

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos acima, podemos verificar a simplificação das estruturas através da produção de enunciados reduzidos (1-6); da conservação dos verbos no infinitivo – verbos não foram conjugados de acordo com a pessoa – (7-15); da omissão da desinência modo-temporal, uma vez que a sentença se encontra no modo imperativo (16-17); do uso do verbo no infinitivo, quando a estrutura original seria no *Perfekt* (18) e da simplificação da marca do plural (19-23).

Para o presente trabalho, uma das formas de simplificação mais interessantes é exemplificada pela conservação do verbo no infinitivo, em casos onde ele deveria ser conjugado. As simplificações de verbos aparecem em sentenças com dois ou mais elementos, e apresentam-se mais elaboradas em comparação a exemplos de simplificação de enunciados, como em “Grillewort”, onde uma oração é reduzida a uma palavra. Essas ocorrências são importantes, como veremos na seção a seguir, para delinear a evolução da forma verbal ao longo do ano.

Em seguida, veremos alguns casos de omissões de elementos na formulação de estruturas na língua-alvo.

4.2.2 Omissões

Omissões são definidas, segundo Ellis (2004, p. 56), como “a ausência de um item que deve aparecer em um enunciado bem formado”¹¹⁸. Omissões, portanto, são caracterizadas pela supressão de morfemas ou palavras que deveriam aparecer em uma sentença completa e bem desenvolvida. A partir da análise dos dados podemos perceber, de fato, que as omissões são fenômenos característicos e se fizeram presentes, de forma expressiva, principalmente, nas primeiras eliciações realizadas.

Nos exemplos de omissões que veremos abaixo, ao contrário dos casos de simplificações de enunciados encontrados na fase inicial de contato com a língua (tabela 8), há uma tentativa do aprendiz de construir uma frase inteira, com vários elementos sintáticos.

Abaixo veremos alguns exemplos de omissões encontradas no *corpus* A:

Tabela 9 – Omissões

Omissões	
Produção dos aprendizes	Estrutura apresentada pela professora em sala
Omissões de verbos	
24) Die Raupe Hunger. (A5-1)	Die Raupe hat Hunger.
25) Das ein Kokon. (A9-1)	Das ist ein Kokon.
26) Die Raupe große. (A9-1)	Die Raupe ist groß.
27) Der Rabe traulis (...) (A5-3)	Der Rabe ist traurig.
28) Der Fuchs frisst und tschüs. (A9-3)	Der Fuchs frisst den Käse und sagt tschüs.
29) Und Rabe ein Käse in den Schnabel. (A10-3)	Der Rabe hat ein Stück Käse im Schnabel.
30) Der Esel eine Idee. (A7-5)	Der Esel hat eine Idee.
31) “Warum du traurig? (A6-5)”	“Warum bist du traurig?”
32) “Ich zusammen nach Bremen und mache dort Musik. (A6-5)”	“Komm, wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik.”
Omissões diversas	
33) “Ameise, komm mit mir Pause?” (A9-4)	“Ameise, komm her, mach eine Pause!”

¹¹⁸ “The absence of an item that must appear in a well-formed utterance.”

34) Auf dem Weg trifft eine Hund. (A1-5)	Auf dem Weg trifft er einen Hund.
35) # Grille # Grille singt und schläft und Ameise arbeitet ind... hm ... (A10-4)	Die Grille singt und schläft und die Ameise arbeitet.

Fonte: Elaboração própria.

A supressão de alguns elementos pode, por um lado, facilitar a produção dos aprendizes, e, por outro, tornar a compreensão difícil ou até impossível. Os morfemas omitidos nos exemplos acima, embora sejam essenciais para a formulação de estruturas corretas na língua-alvo, não impediram, nesses casos, a compreensão da mensagem.

Na próxima subseção veremos alguns casos de interferências.

4.2.3 Interferências

As línguas anteriormente aprendidas exercem influência inquestionável no aprendizado de novas línguas. Quando um aprendiz utiliza um traço característico de sua primeira língua ou de outra adquirida previamente, na hora de produzir e processar mensagens na língua-alvo, fala-se de interferência (WEINREICH, 1968). Para Littlewood (2006), interferência diz respeito aos casos em que elementos da primeira língua atrapalham o aprendiz na aprendizagem de algo novo.

Durante a categorização das ocorrências, identificamos que a influência interlingual foi visível no momento de ordenar os elementos na oração e na tentativa de transferir estruturas do gerúndio da Língua Portuguesa para a Língua Alemã. Os aprendizes apresentaram dificuldades na colocação do verbo na oração em frases iniciadas com advérbio/adjunto adverbial e pronomes interrogativos e ao utilizar mais verbos/verbos modais.

No português predomina a ordem direta, ou seja, os termos da oração dispõem-se preferencialmente na sequência S-V-O (CUNHA e CINTRA, 2016, p.176), mesmo quando a frase é iniciada por um advérbio. Entretanto, segundo os autores, isso não significa que as inversões, de natureza estilística ou gramatical, repugnem nosso idioma.

Já na Língua Alemã, o verbo pode ocupar três posições possíveis em uma oração: posição I ou inicial; posição II ou final (REIMANN, 2000). O verbo conjugado ocupa a primeira posição em orações que iniciam com imperativo como, por exemplo, “*Komm her (...)*” (A1-3) e perguntas que podem ser respondidas com sim ou não como, por exemplo, “*Kannst du mir bitte (...)*” (A9-4).

O verbo conjugado ocupa a segunda posição em toda oração principal. Nas orações iniciadas com advérbio, do mesmo modo, é necessário colocar o verbo conjugado na segunda

posição. Se houver mais de um verbo, um deles será conjugado e ficará na segunda posição, o outro se encontrará no final da oração, como no exemplo “*Es kann nicht mehr tragen*” (A9-5). Entretanto, em casos de enumerações, todos os verbos serão conjugados.

A seguir, mais exemplos extraídos do *corpus*.

Tabela 10 – Interferências

Interferências	
Produção dos aprendizes	Estrutura apresentada pela professora em sala
Posição do verbo quando um advérbio/adjunto adverbial está na primeira posição	
36) Und dann Schmetterling fliegen . (A1-1)	Dann fliegt sie als Schmetterling davon.
37) # Montag ich fressen ein Apfel. (A10-1)	Am Montag frisst sie einen Apfel.
38) Dann Rabe singen . (A7-3)	Der Rabe ist froh, er singt krakrakra (...).
39) Und dann die Fuchs habe eine Idee und sagt: (A4-3)	Dann hat der Fuchs eine Idee und er sagt:
40) Tag und Nacht Ameise arbeitet und Tag und Nacht Grille schläft und singen . (A10-4)	Tag und Nacht arbeitet die Ameise und Tag und Nacht schläft und singt die Grille.
Oração iniciada com pronome interrogativo	
41) “Warum du bist traurig?” (A1-5)	“Warum bist du traurig?”
42) “Warum du bist traulis?” (A2-5)	“Warum bist du traurig?”
43) “Warum du bist sehr traurig?” (A8 -5)	“Warum bist du so traurig?”
44) “Katze, warum du bist traurig?” (A10-5)	“Katze, warum bist du traurig?”
45) “Hahn, warum du bist schlecht?” (A10-5)	“Hahn, warum geht es dir schlecht?”
Oração com verbos modais	
46) Er kann nicht mehr tragen Sack. (A3-5)	Er kann nicht mehr Säcke tragen.
47) “Mein Herr möchte mich ser ... serviert Mittag.” (A3-5)	Mein Herr möchte mich zum Mittagessen servieren.
48) (...) mein Herr ist mich servieren in Mittagessen (...). (A8-5)	Mein Herr möchte mich zum Mittagessen servieren.
Posição da negação	
49) Rabe nicht dividieren . (A2-3)	Der Rabe teilt nicht.

50) Und der Rabe nicht teilen. (A3-3)	Der Rabe teilt nicht.
51) Fuchs nicht Käse frissen. (A2-3)	Der Rabe möchte den Käse aber nicht teilen.
52) Der # Rabe nicht teilen. (A5-3)	Der Rabe teilt nicht.
53) Und dann Raben nicht teilen. (A5-3)	Dann teilt der Rabe nicht.
Tentativa de transferência de estruturas no gerúndio para a Língua Alemã	
54) Robbe ist hm spielen mit den Ball (...). (A3-2)	Die Robbe spielt mit dem Ball.
55) Und eins ist hm # frissen ein Wassermelone. (A3-2)	Ein Gorilla frisst eine Wassermelone.
56) Giraffe ist fressen und # fressen Blatt. (A7-2)	Die Giraffe frisst ein Blatt.
57) Ein Tiger ist schwimmen. (A8-2)	Ein Tiger schwimmt.
58) Tiger ist schauen von Augen. (A9-2)	Der Tiger schaut.
59) Rabe ist singe ins Bau. (A2-3)	Der Rabe ist auf dem Baum und singt.
60) “Rabe, du bist singen so schön!” (A3-3)	“Rabe, du kannst so schön singen!”
Posição do adjetivo	
61) Ameise in Haus warm und viele viele Essen. (A8-4)	Die Ameise hingegen sitzt in ihrem warmen Haus und hat genug zu essen.
Formação de uma palavra composta	
62) Samstag # ein Kuchen Schokolade hm # # (A3-1)	Am Samstag frisst sie einen Schokoladenkuchen.
Interferências lexicais	
63) Rabe nicht dividieren. (A2-3)	Der Rabe teilt nicht.
64) “Du bist so schön, kommt und bisschen dein queijan. ” (A5 -3)	“Hallo, Rabe! Du bist so schön! Komm her und gib mir ein bisschen von deinem Käse.”

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos (36-40), a sentença inicia com um advérbio/adjunto adverbial de tempo, seguida do sujeito e do verbo, estrutura transferida da Língua Portuguesa. Na Língua Alemã, o verbo ocupa a segunda posição e, nesses exemplos, onde temos um adjunto adverbial iniciando a frase, o verbo antecede o sujeito.

A seguir (41-45), temos exemplos com pronomes interrogativos, nos quais os aprendizes, ao transferirem a estrutura pretendida para a língua-alvo, posicionam o verbo, assim como no português, após o sujeito. Em alemão, o verbo assume a segunda posição, portanto,

deve haver uma inversão dos elementos na sentença. Ainda no exemplo (45), percebemos um desvio no significado pretendido. O aprendiz, na tentativa de transferir “Galo, por que você está mal/se sentindo mal?” para a Língua Alemã, formulou uma estrutura com um outro sentido, algo semelhante a “Por que você é ruim?”.

Baseados nas estruturas da Língua Portuguesa, os aprendizes constroem as orações utilizando, primeiramente, o verbo, no caso *tragen*, e depois o objeto, no caso, *Säcke*. Em alemão, diferentemente do português, em orações com verbos modais, o segundo verbo da oração assume a posição final da sentença. As sentenças (46-48) são originalmente formadas por um verbo modal, “*kann/möchte*” na segunda posição, o que faz com que o segundo verbo da oração (46-47), “*servieren*”, esteja no final, ou seja, “*zum Mittagessen servieren*”. Ainda no exemplo (47), poderia se pensar em uma confusão na tentativa de formar o gerúndio, já que o aprendiz utilizou os verbos *ist + servieren*, elementos utilizados pelos alunos para transferir estruturas do gerúndio, típicas da Língua Portuguesa, para a Língua Alemã.

Nos exemplos (49-53), temos a questão da posição do advérbio de negação na sentença. No português, ao contrário da Língua Alemã, o advérbio de negação antecede sempre o verbo (CUNHA e CINTRA, 2016). Nas situações aqui expostas, *nicht* segue o verbo conjugado.

Nos exemplos (54-60) presume-se a tentativa dos aprendizes de transferir a estrutura do gerúndio, típica do português, para a língua-alvo, no caso, “está brincando”, “está comendo” (2x), “está nadando”, “está olhando” e “está cantando” (2x) seriam as estruturas transferidas para o alemão.

O gerúndio, uma forma nominal do verbo, caracteriza-se por não “expressar por si nem o tempo, nem o modo” e seu “valor temporal e modal está sempre em dependência do contexto em que aparece” (CUNHA e CINTRA, 2016, p. 496), ou seja, o gerúndio não possui flexões de tempo e modo. A principal característica do gerúndio é que ele indica uma ação contínua, que se desenvolve gradualmente, um processo verbal não finalizado.

Na Língua Alemã, em comparação ao Português, o gerúndio é menos comum. Contudo, algumas formas de gerúndio de outras línguas podem ser representadas em alemão pela nominalização do verbo no infinitivo, como no exemplo “*Das Baby ist am Schlafen*”, do português “A criança está dormindo”.

Em (61) temos a inversão da posição do adjunto adnominal. Os adjetivos estão relacionados aos substantivos e, em Língua Alemã, ao contrário do português, antecedem o respectivo substantivo. No exemplo que segue (62), temos a tentativa de formação da palavra composta “*Schokoladenkuchen*”. Contudo, baseado em sua primeira língua, o aprendiz emprega primeiro o substantivo e depois o adjunto adnominal, invertendo a posição das palavras.

Na aprendizagem da nova língua, crianças também criam neologismos individuais, usando seu inventário interlingual de vocabulário ou estruturas gramaticais disponíveis para elas. Até que os dois sistemas linguísticos se estabeleçam, a interferência ocorre. Especialmente no nível da sentença, a integração de um lexema de língua estrangeira na estrutura de linguagem ocorre por meio da adaptação gramatical (TAESCHNER, 1983). No caso da estrutura (63), o aprendiz transfere o seu conhecimento de Língua Portuguesa para a Língua Alemã ao utilizar o verbo dividir, acrescentando-lhe o sufixo “ieren”, uma vez que, de acordo com o seu conhecimento prévio sobre a língua-alvo, os verbos em alemão terminam em “en”. O aprendiz cria, assim, uma nova palavra para esse contexto, “*dividieren*”. O verbo “*dividieren*” existe na Língua Alemã, contudo é usado apenas no contexto de operações matemáticas e não com o sentido de “compartilhar”, como aparece na fábula.¹¹⁹

No último exemplo da tabela (64), o aprendiz transfere a palavra “queijo” para a língua-alvo e modifica seu sufixo, provavelmente, na tentativa de deixá-la mais parecida com o alemão. Como resultado, o aprendiz cria a palavra “queijan”.

A seguir, veremos alguns exemplos de supergeneralizações.

4.2.4 Supergeneralizações

Como afirma Bruner (1973, apud LITTLEWOOD, 2004, p. 507, aspas no original), “a capacidade de ir ‘além das informações dadas’ na experiência e fazer generalizações, que podem ser usadas para entender e criar novas instâncias de experiência, é fundamental para a aprendizagem”¹²⁰.

A supergeneralização, um dos processos característicos da interlíngua, ocorre quando “uma regra ou característica específica da língua-alvo é utilizada além de seu domínio” (MICOLLI, 2013, p. 59), ou seja, quando o aprendiz aplica uma regra para casos aos quais esse emprego não corresponde. A seguir veremos alguns exemplos de supergeneralização retirados do *corpus*.

119 “*dividieren* (Math. teilen); zehn dividiert durch fünf ist, macht, gibt zwei” (DUDEN, 2013, p. 333).

120 “The ability to go ‘beyond the information given’ in experience and make generalizations, which can then be used to understand and create new instances of experience, is fundamental to learning.”

Tabela 11 – Supergeneralizações

Supergeneralizações	
Produção dos aprendizes	Estrutura apresentada pela professora em sala
Artigos definidos ou indefinidos, marca do plural e adjetivos	
65) Samstag frissen ein Schokokuchen, ein Wurst, ein Eis, ein Käsen, ein Salami, ein Lolli, ein Wurst ... (A1-1)	Am Samstag frisst die Raupe sehr viel: Wassermelone, Käse, Salami, Eis, Lolli, Würstchen und Schokoladenkuchen.
66) # # (xxxx) fressen Schokoladenkuchen, eine Salame, eine Wassermelone, eine Lolli e eine # # o que é? (A6-1)	Am Samstag frisst die Raupe sehr viel: Wassermelone, Käse, Salami, Eis, Lolli, Würstchen und Schokoladenkuchen.
67) Und dann eine großes Kokon und dann eine Schmetterling. (A4-1)	Die Raupe wohnt zwei Wochen im Kokon. Dann fliegt sie als Schmetterling davon.
68) Die Esel trifft eine Hund. Die Esel, Katzen und Hund treffen eine Hahn. (A10-5)	Der Esel trifft einen Hund. Der Esel, die Katze und der Hund treffen einen Hahn.
69) Die Katze, die Hund, die Hahn und der Esel essen und den Tisch # # und ...# (A3-5)	Die Katze, der Hund, der Hahn und der Esel setzen sich an den Tisch und essen.
70) Ein kleine Ei # # und kleine Raupe. (A2-1)	Ein kleines Ei liegt auf dem Blatt. Aus dem Ei kommt eine kleine Raupe.
71) Die # das ist eine keine normale Haus. (A10-5)	Das ist kein normales Haus.
72) [woch ist frissen drei Pflaumes . (A2-1)	Am Mittwoch frisst sie drei Pflaumen.
Flexões verbais	
73) “(xxxx) kommt Grille, arbeit ein bisschen.” (A1-4)	“Komm Grille, arbeite ein bisschen.”
74) Am Montag frissen ein Apfel. (A1-1)	Am Montag frisst sie einen Apfel.
75) # # Und dann # frissen einen Blatt. (A4-1)	Dann frisst sie ein Blatt.
76) Die Raupe frissen ein Apfel, drei Birne, drei Pflaumen e drei Erdbeeren. (A9-1)	Die Raupe frisst einen Apfel, zwei Birnen, drei Pflaumen und vier Erdbeeren.
77) # # Und dann # frissen einen Blatt. (A4-1)	Dann frisst sie ein Blatt.
78) Am Montag friss ein Apfel und am Dienstag friss zwei Birne. (A8-1)	Am Montag frisst sie einen Apfel und am Dienstag frisst sie zwei Birnen.
79) Und der Esel trefft eine Hund. Und der Esel und Hund trefft eine Kater. (A7-5)	Der Esel trifft einen Hund. Der Esel und der Hund treffen eine Katze.

80) Esel triffet ein Hund und Hund ist sehr traurig. Esel und Hund triffet eine Katze. (A8-5).	Der Esel trifft einen Hund und der Hund ist sehr traurig. Der Esel und der Hund treffen eine Katze.
81) Und dann singet und die Käse ... (A4-3)	Der Rabe ist froh, er singt krakakra und der Käse fällt runter.

Fonte: Elaboração própria

Como verificamos, aprendizes de uma língua tentam aplicar regras e conhecimentos ao material linguístico disponível e, algumas vezes, acabam fazendo extensões de alguma regra geral a itens não abrangidos por ela na língua-alvo.

As flexões verbais criadas pelos alunos chamaram, em especial, nossa atenção, e sobre elas vamos nos debruçar um pouco neste momento. A forma “*frissen*”, citada pela maioria dos alunos, apresentou numerosas ocorrências. Presume-se que os aprendizes, na tentativa de conjugar o verbo *fressen*, criam a forma mista *frissen*, que, por si só, já é interessante, pelo fato de os alunos estarem, por um lado, inconscientemente atentos à irregularidade do verbo que, na 2ª e 3ª pessoas do singular, modifica a vogal do radical de “e” para “i” e, por outro lado, não se atentarem à desinência número-pessoal, conjugando o verbo no plural e não no singular, como deveria ser (*die Raupe-sie frisst*).

Em relação à forma “*trefft*”, também um verbo irregular, o aprendiz conjuga o verbo de acordo com a forma regular, não se atentando à mudança da vogal do radical de “e” para “i”, que ocorre durante a conjugação da 2ª e 3ª pessoas do singular.

Os casos “*triffet*” e “*singet*” apresentam uma particularidade interessante. Quando o radical de um verbo termina em “d” ou “t”, é adicionada a vogal “e” antes da desinência número-pessoal, na 2ª e 3ª pessoas do singular, assim como na 2ª pessoa do plural. De acordo com essa regra, temos as formas *arbeitet*, *schneidet*, *findet* e *meldet*, dentre outras (REIMANN, 2000). Nos exemplos produzidos pelos alunos, “*triffet*” e “*singet*”, percebe-se uma provável tentativa de emprego dessa regra, contudo, em casos aos quais ela não se aplica.

Em seguida nos atentaremos aos casos de empréstimos.

4.2.5 Empréstimos

Se o aprendiz não sabe a palavra na língua-alvo, pode ocorrer um empréstimo da palavra de sua primeira língua ou até de outra que ele domine (LITTLEWOOD, 1992). Haspelmath (2009, p. 36) complementa que um empréstimo acontece quando falantes não nativos impõem propriedades de sua primeira língua ou de uma língua anteriormente aprendida à língua-alvo.

Alguns exemplos extraídos do *corpus* podem ser visualizados na tabela a seguir.

Tabela 12 – Empréstimos

Empréstimos	
Produção dos aprendizes	Estrutura apresentada pela professora em sala
82) Lion . (A2-2)	Löwe.
83) Tag und ... na... night ... (A3-4)	Tag und Nacht.
84) Und dann die Ameise hat eine warmt Haus und she habe he habe # Essen. (A4-4)	Die Ameise hingegen sitzt in ihrem warmen Haus und hat genug zu essen.
85) Ich gehnt, ich gehnt to Bremen und machen dort Musik. (A1-5)	Ich gehe nach Bremen und mache dort Musik.
86) Und der quarteto sitze a in Tisch und fressen und schlafen. (A7-5)	Die Tiere setzen sich an den Tisch, fressen alles auf und schlafen ein.
87) Der Esel klette ein Baum und uma ... (A6-5)	Der Esel klettert auf einen Baum und sieht ein Haus.
88) Der F der Rabe nicht teilen und der Fuchs habe su uma super Idee! (A1-3)	Der Rabe teilt nicht. Der Fuchs hat eine super Idee!

Fonte: Elaboração própria.

Nos exemplos (82-88) podemos visualizar a inserção de elementos de outra língua na produção dos aprendizes. Nesses casos, houve empréstimos de elementos da Língua Inglesa e da Língua Portuguesa às estruturas em alemão produzidas pelos alunos.

4.2.6 Mistura de línguas

Assim como referido em 2.4.1.2, assumimos a posição de Rothweiler (2007) e entendemos por mistura de línguas, neste trabalho, a produção de enunciados intrassentenciais mistos pelos aprendizes, ou seja, quando a mistura de línguas ocorre no interior de uma sentença.

Meisel (1989) e Genesee (1989) demonstram que a utilização de enunciados mistos por crianças bilíngues não constitui evidência de uma confusão ou de uma não diferenciação dos seus dois sistemas. Esse comportamento reflete apenas, segundo esses autores, uma estratégia de aquisição das línguas: as crianças bilíngues recorrem a todos os recursos que possuem para se exprimirem, sendo que o recurso à outra língua funciona como uma estratégia legítima. Por exemplo, quando as crianças não conhecem a estrutura em uma dada língua, elas tendem a utilizar os seus equivalentes em outra, caso conheçam.

Nas produções dos alunos foram identificadas também estruturas híbridas, como vemos a seguir.

Tabela 13 – Mistura de línguas

Mistura de línguas	
Produção dos aprendizes	Estrutura apresentada pela professora em sala
89) Banane ist tá jogando . (A3-2)	Der Gorilla wirft eine Banane.
90) Uhm# Fuchs ## “Rabe (xxxx) so süß, komm und me dê bisschen de Käse.” (A2-3)	“Hallo, Rabe! Du bist so schön! Komm her und gib mir ein bisschen von deinem Käse.”
91) “Rabe, você é so schön, komm ein bisschen # dein Käse.” (A6-3)	“Hallo, Rabe! Du bist so schön! Komm her und gib mir ein bisschen von deinem Käse.”
92) Fünf? Und vier, eu acho . (A9-1)	Fünf? Vier, glaube ich.

Fonte: Elaboração própria.

No exemplo (89), presume-se a tentativa de explicar a ação do macaco. Como lhe falta vocabulário específico em alemão para completar a frase (verbo *werfen*), o aprendiz dá sequência à estrutura iniciada em alemão utilizando o português. Nos exemplos que seguem, (90-92), verificamos a presença de elementos de duas línguas dentro de uma mesma estrutura.

Na próxima seção, nosso foco estará na análise dos casos de simplificações, omissões, generalizações e interferências, uma vez que eles representam grande parte dos dados coletados e nos fornecem material linguístico abundante para uma análise aprofundada. Os exemplos de empréstimos e misturas de línguas, pelo fato de envolverem duas línguas em um mesmo enunciado, exigem um olhar diferenciado em sua avaliação e, portanto, não serão considerados.

A seguir será feita uma análise, avaliação e discussão detalhada dos dados encontrados, com base nas estruturas verbais produzidas.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção de análise está organizada em torno dos objetivos específicos propostos para esta dissertação de Mestrado. Esses objetivos são:

- a) identificar e caracterizar a vertente de ensino bilíngue desenvolvida na instituição em questão;
- b) mediante os dados obtidos através das eliciações, caracterizar a interlíngua dos alunos, especialmente as estruturas verbais produzidas;
- c) contribuir, dessa forma, para os estudos sobre educação bilíngue com componente português.

O próximo subcapítulo aborda o tipo de educação bilíngue desenvolvido na instituição.

5.1 O bilinguismo na escola: natureza e caracterização

A partir das leituras realizadas para dar conta dos objetivos propostos, foi possível perceber, em certos casos, que os conceitos são relativos e a compreensão depende muito do contexto ou do recorte feito. É importante ter cuidado com generalizações que não considerem a complexidade do fenômeno do bilinguismo.

Há divergências entre os estudiosos sobre os tópicos lidos e abordados neste trabalho, principalmente, no que se refere ao bilinguismo. Este é, como já dizia Lambert (1990, p. 218 apud CATHOMAS, 2005, p. 5), “*by its nature a very hot topic of study*”. Seu estudo abrange áreas de pesquisa diversas e sobrepostas, como linguística, neurolinguística, psicolinguística e sociolinguística. Consequentemente, o bilinguismo é definido de formas variadas, a depender da perspectiva escolhida. Assim, foi necessário optar por determinadas posições e elucidar as escolhas ao longo do trabalho. Tanto o processo de aquisição de segunda língua quanto o bilinguismo são mais complexos do que se imagina e se pode descrever em uma dissertação de Mestrado.

Guiados pelos estudos realizados na área do bilinguismo, encontramos a seguinte classificação para a vertente de educação bilíngue desenvolvida na instituição em questão:

– *Contexto/forma de aquisição*: trata-se de um bilinguismo *secundário*, uma vez que a L2 é adquirida através de instrução formal ou sistemática. Nesse caso, temos uma imersão bilíngue precoce parcial, já que as crianças são instruídas através da segunda língua por

professores bilíngues, e, em geral, acontece 50 % de instrução em cada língua (GENESEE, 1995).

– *Idade de aquisição*: trata-se de um bilinguismo *infantil/precoce consecutivo*, uma vez que a L2 é adquirida depois da L1 e antes dos 11 anos.

– *Ambiente de aprendizagem/motivação para se tornar bilíngue*: trata-se de um bilinguismo *de elite/eletivo*, uma vez que o aprendiz escolhe se tornar bilíngue e aprender uma língua de prestígio. A escolha, no caso, é feita pelos pais.

– *Efeitos da aprendizagem da L2 na retenção da L1*: o modelo instituído visa a um bilinguismo *aditivo*, no qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança, e a aprendizagem da Língua Alemã ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1, pois as duas línguas se combinam de forma complementar e enriquecedora.

– *Habilidade funcional*: trata-se de um bilinguismo *principiante*, uma vez que o aprendiz se encontra nos estágios iniciais da aprendizagem e a habilidade funcional na língua ainda é mínima.

– *Etapas de desenvolvimento da língua*: trata-se de um bilinguismo *ascendente*, pois a habilidade na L2 está crescendo.

– *Relação entre as proficiências nas duas línguas*: trata-se de um bilinguismo *dominante*, uma vez que a competência é maior em uma das línguas, no caso, claramente na Língua Portuguesa.

Concluimos, de forma resumida, que a vertente de ensino bilíngue desenvolvida na instituição em questão caracteriza-se como um bilinguismo secundário, infantil/precoce consecutivo, eletivo, aditivo, principiante, ascendente e dominante.

A seguir discorreremos sobre as áreas do conhecimento linguístico analisadas na interlíngua dos alunos.

5.2 Interlíngua e as áreas do conhecimento linguístico

Os dados obtidos nas coletas realizadas serão examinados a nível morfológico e sintático. A seção está estruturada da seguinte forma: primeiramente serão apresentados os tipos de estruturas verbais produzidas, seguidos da análise do desenvolvimento da flexão do verbo ao longo das eliciações. Após serão analisadas as interferências e sua distribuição ao longo da coleta de dados. Por fim, serão apresentados aspectos que caracterizam a interlíngua dos alunos individualmente e a seção se encerra com algumas considerações sobre as linhas gerais do

desenvolvimento morfossintático da interlíngua dos participantes observados durante o estudo realizado.

5.2.1 Estruturas verbais produzidas

Entendemos que a concentração sobre as estruturas verbais produzidas pelos alunos nos auxiliará a alcançar nossos objetivos, pois verbos estruturam uma frase em um nível elementar, tanto em termos de significado quanto de estrutura da oração. O verbo é considerado “o centro, o sol da frase” (NERY, 1993, p. 33), posto que todas as palavras se organizam à sua volta. É através dele que nos situamos uns em relação aos outros e que estabelecemos uma relação temporal com as realidades linguística e extralinguística.

Cunha e Cintra (2016, p. 393) definem o verbo como “uma palavra de forma variável que exprime o que se passa, isto é, um acontecimento representado no tempo”. Verbos são vistos como essenciais (DUDEN, 2016, p. 396) para a construção de uma mensagem, frase, ideia escrita ou oral. Conhecer e saber conjugar verbos é um requisito fundamental para obter uma escrita ou oralidade boa nas línguas que se aprende ou domina.

Como referido na seção 4.2.6, o nosso foco estará apenas na análise das estruturas verbais dos casos de simplificações, omissões, supergeneralizações e interferências. Dessa forma, faremos um recorte no *corpus* que será levado em consideração na presente análise e referir-nos-emos a ele como $\text{corpus } A^i_v B$, ou seja, o *corpus* A^i está incompleto, sendo formado apenas pelas estruturas verbais (A^i_v) encontradas nas ocorrências de omissões, simplificações, supergeneralizações, interferências e o *corpus* B, considerado em sua totalidade, é formado pelas estruturas adequadas produzidas de acordo com as regras da língua-alvo. Esse recorte pode ser visualizado novamente no quadro a seguir:

Quadro 5 – Constituição do corpus de análise $A^i_v B$

Fonte: Elaboração própria.

Ao fazer o levantamento das estruturas verbais produzidas pelos alunos no *corpus* $A^i_v B$, obtivemos o seguinte quadro: 60 % das estruturas verbais produzidas pelos alunos durante o ano apresentavam alguma falha do ponto de vista morfossintático e 40 %, mais do que um terço das estruturas verbais encontradas ao longo de um ano inteiro estavam corretas, tanto na morfologia quanto na sintaxe.

De modo geral percebe-se o real esforço dos aprendizes em se fazer entender na nova língua. Durante a avaliação, comparação e análise dos dados pudemos identificar o crescimento das estruturas verbais ao longo das eliciações. Foram produzidas estruturas verbais falhas, se comparadas aos parâmetros da língua-alvo e estruturas verbais em conformidade com as regras morfológicas e sintáticas da Língua Alemã. Com a ajuda do gráfico que segue, podemos visualizar como se deu a distribuição das estruturas verbais nas coletas de dados realizadas.

Gráfico 3 – Distribuição das estruturas verbais ao longo das eliciações

Fonte: Elaboração própria.

Desde a 1ª eliciação foram identificadas estruturas verbais. Na 1ª (*Die Raupe Nimmersatt*) foram contabilizadas 28 estruturas verbais, todas ainda falhas segundo as normas da Língua Alemã. Na 2ª eliciação (*Im Zoo* – descrição de uma imagem panorâmica com muitos detalhes), por sua vez, constatamos mais do que o dobro de estruturas verbais produzidas na 1ª eliciação. A coleta de dados surpreendeu-nos em relação à quantidade de estruturas verbais adequadas identificadas, no caso, dois terços das estruturas estavam corretas e um terço apresentava falhas do ponto de vista morfossintático. Esse resultado, que advém da tentativa de eliciar dados através de uma imagem com muitos detalhes, onde os alunos escolhiam os animais que mais lhe interessavam para falar, pode ser compreendido se pensarmos na simplicidade dos elementos gramaticais oferecidos e produzidos, que, por sua vez, estão dispostos na mesma ordem em que aparecem nas estruturas do português (S-V-O). Dessa forma, a formulação da estrutura não representou uma dificuldade para os aprendizes.

No terceiro momento de coleta de dados identificamos um ligeiro declínio das estruturas verbais produzidas em relação a 2ª coleta. A quantidade de estruturas verbais adequadas apresenta uma queda expressiva, enquanto a quantidade de estruturas verbais com falhas se eleva, resultando em um distanciamento significativo entre as duas linhas de comparação. O quadro identificado na 3ª elicitación está provavelmente ligado à complexidade das estruturas apresentadas aos alunos para contar a fábula “*Der Rabe und der Fuchs*”. Diferente da 2ª elicitación, onde os alunos apenas descreviam com estruturas simples o que estavam vendo, seguindo a ordem canônica S-V-O, na 3ª elicitación aparecem elementos gramaticais até então desconhecidos e uma trama um pouco mais longa do que havia sido apresentado até então. Os alunos, na tentativa de interagir com o material linguístico apresentado, construíram suas próprias hipóteses nesse momento.

Na 4ª elicitación, com a contação da fábula “*Die Grille und die Ameise*”, há um aumento das estruturas verbais produzidas. O número de construções verbais falhas mantém-se o mesmo e as estruturas verbais adequadas apresentam um aumento significativo em relação à elicitación anterior.

Por último, na 5ª elicitación, percebe-se um aumento acentuado, em outras palavras, um salto na produção de estruturas verbais e a quantidade identificada supera, por exemplo, o número de estruturas verbais produzidas nas três primeiras elicitaciones. Ao longo das cinco elicitaciones realizadas, percebe-se mudanças na produção oral dos aprendizes. Essas mudanças nos auxiliam a entender o processo de evolução na aprendizagem da nova língua pelos alunos. Na 5ª elicitación há, por um lado, um aumento das estruturas verbais falhas, o que é compreensível, se pensarmos que a narrativa apresentada atinge o nível máximo de complexidade em relação ao que foi apresentado até o momento e a trama oferecida é mais elaborada e rica em detalhes. Ao lidar com os novos elementos gramaticais apresentados, os alunos continuam a elaborar suas hipóteses e utilizar estratégias para comunicar o que desejam na nova língua. Por outro lado, apesar do grau de complexidade oferecido, a quantidade de estruturas verbais corretas produzidas volta a ser maior do que as estruturas falhas produzidas.

A seguir voltaremos nossa atenção à forma dos verbos nas estruturas verbais produzidas.

5.2.2 Aspectos morfológicos – o verbo das estruturas verbais

O conhecimento morfológico está relacionado à formação das palavras (AHRENHOLZ, 2014, p. 168-169). A Morfologia estuda a estrutura das palavras, suas flexões e conjugações, observando as palavras de forma isolada. Nesta seção vamos nos atentar à forma como os

verbos aparecem nas orações, se são simplificados, ou seja, mantidos no infinitivo ou se são conjugados de alguma forma. Os exemplos apresentados contemplam o grupo todo e, nesse momento, ainda não serão feitas comparações entre os alunos individualmente, apenas na seção 5.2.3.2.

A seguir podemos visualizar de que forma se deu a utilização dos verbos nas estruturas verbais encontradas no *corpus* Aⁱ v B. De acordo com o gráfico 4, em 44% dos casos houve sucesso por parte dos alunos na concordância verbal, isto é, “na variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito” (CUNHA e CINTRA, 2016, p. 510). Embora outros elementos da oração contivessem falhas ou se encaixassem em outra categoria acima proposta, ao menos uma parte da oração continha a concordância correta na relação sujeito-verbo.

Gráfico 4 – Análise dos verbos presentes nas estruturas verbais

Fonte: Elaboração própria.

Na tentativa de conjugar os verbos, os aprendizes também utilizaram formas que não são apropriadas de acordo com a relação sujeito-verbo esperada, ou seja, o verbo foi flexionado de forma inadequada. Esses casos compreendem 38% das estruturas verbais levantadas. Por último, em alguns momentos, os alunos mantiveram o verbo no infinitivo.

Apesar de algumas tentativas de seleção e conjugação de verbos não terem sido bem-sucedidas, verifica-se que eles já estão atentos à importância de uma palavra que exprima a ação do sujeito na oração. A conjugação de um verbo, mesmo que seja de forma inadequada, indica uma competência linguística maior do que a conservação do verbo no infinitivo.

A seguir podemos visualizar a evolução da forma do verbo nas estruturas verbais produzidas pelos alunos.

Gráfico 5 - Evolução de aspectos morfológicos ao longo das 5 eliciações (*corpus Aⁱ vB*)

Fonte: Elaboração própria.

A primeira coleta de dados, que consistiu na reprodução oral da história “*Die Raupe Nimmersatt*”, apresentou um quadro diferente das demais eliciações. Aqui apareceram algumas estruturas verbais com verbos simplificados (VS) e estruturas verbais com concordância verbal inadequada (CVI), porém ainda não foram identificadas estruturas verbais com concordância verbal adequada (CVA). As estruturas a seguir exemplificam os dados encontrados na primeira coleta de dados:

VS¹: “*Und dann Schmetterling **fliegen**.*” (A1-1)

CVI¹: “*Ein ... eine Schmetterling # **fliege, fliege, fliege, fliege**.*” (A5-1)

CVA¹: -

Em VS¹ temos a simplificação do verbo *fliegen*, que, conjugado corretamente na 3ª pessoa do singular, apresentaria a forma *fliegt*. Em CVI¹ podemos verificar um caso em que não houve concordância verbal adequada, já que o sujeito está na 3ª pessoa do singular e o verbo foi conjugado na 1ª pessoa do singular.

Na segunda coleta de dados foi identificada uma grande quantidade de estruturas verbais adequadas (CVA). A coleta consistiu na descrição de um cenário de um zoológico. As estruturas

verbais formuladas pelas crianças utilizavam, em grande parte, o verbo *sein* no presente, acrescido de um adjetivo que qualificasse o animal escolhido. Presume-se que a quantidade de estruturas bem-sucedidas esteja ligada a apresentação de estruturas simples (S-V-O) e do sujeito na 3ª pessoa do singular e, em algumas vezes, na 3ª pessoa do plural. Os alunos produziram estruturas simples, utilizando a mesma base nas construções feitas. As seguintes estruturas exemplificam a produção dos alunos neste estágio de desenvolvimento:

VS²: “*Ein Mädchen fotografieren.*” (A8-2)

CVI²: “*Pinguine ist lang, so lang.*” (A8-2)

CVA²: “*Die Robbe ist süß und schön.*” (A3-2)

Em VS² temos a simplificação do verbo *fotografieren*, que, conjugado corretamente na 3ª pessoa do singular, apresentaria a forma *fotografiert*. Em CVI², o sujeito encontra-se no plural, porém o verbo foi conjugado no singular. No último exemplo, CVA², o verbo foi flexionado em concordância com o sujeito.

A terceira elicitación consistiu na reprodução da fábula “*Der Rabe und der Fuchs*”. Diferente da segunda elicitación, aqui havia um enredo preestabelecido. As estruturas apresentadas aos aprendizes e por eles formuladas eram mais elaboradas e longas, se comparadas às duas primeiras elicitaciones. O grau de dificuldade aumentava gradativamente e as, crianças, na tentativa de reproduzir os acontecimentos, com os respectivos detalhes apresentados no texto, acabaram, em alguns momentos, suprimindo um elemento essencial na oração, o verbo, ou flexionando o verbo de forma incorreta. Essa é uma hipótese que nos auxilia a entender melhor a diminuição das estruturas verbais e dos acertos em relação à 2ª elicitación.

Identificamos o surgimento de sentenças com dois verbos, um aumento significativo das estruturas verbais com verbos simplificados, assim como um aumento das estruturas verbais com concordância verbal inadequada, ao passo que as estruturas verbais com concordância verbal adequada tiveram uma visível redução. Esse quadro pode estar relacionado aos tipos de verbos, no caso, novos e relativamente complexos que foram apresentados e à introdução de verbos no modo imperativo. As seguintes estruturas exemplificam a produção dos alunos neste estágio de desenvolvimento:

VS³: “*Und der Fuchs fressen der Käse.*” (A1-3)

CVI³: “*Du bist so schön, kommt und (...).*” (A5 -3)

CVA³: “*Rabe singt und Käsen ... fällt runter.*” (A10-3)

Em VS³ temos a simplificação do verbo *fressen*, que, conjugado corretamente na 3ª pessoa do singular, apresentaria a forma *frisst*. Em CVI³ os verbos devem ser flexionados na 3ª

pessoa do singular do modo imperativo, sendo correta a forma *komm*. Em CVA³, os verbos foram flexionados em concordância com o sujeito.

A 4ª elicitación consistiu na reprodução da fábula “*Die Grille und die Ameise*”. Os alunos, compreendendo mais estruturas da nova língua e já dominando algumas, apresentaram um aumento na quantidade de estruturas verbais adequadas. Ao mesmo tempo que foram bem-sucedidos na conjugação de determinados verbos, flexionaram outros de forma incorreta e continuaram simplificando verbos. As seguintes estruturas exemplificam a produção dos alunos neste estágio de desenvolvimento:

VS⁴: “(...) *die Ameise **arbeiten** und die Grille **singen**.*” (A3-4)

CVI⁴: “(...) *Ameise, **kommt** und **singet** bisschen!*” (A7-4)

CVA⁴: “*Es ist Winter und die Grille **friert** (...).*” (A8-4)

Em VS⁴ temos a simplificação dos verbos *arbeiten* e *singen*, que, conjugados na 3ª pessoa do singular, apresentam as formas *arbeitet* e *singt*. Em CVI⁴, os verbos devem ser flexionados na 3ª pessoa do singular do modo imperativo, modo que, embora já tivesse aparecido na elicitación anterior, mostrou-se agora como um fator que os levou a criar diferentes formas de conjugação. As formas esperadas são *komm* e *sing*. Em CVA⁴, os verbos foram flexionados em concordância com o sujeito.

A evolução das estruturas verbais dos aprendizes foi acontecendo pouco a pouco. Na última elicitación, que consistiu na reprodução oral do conto de fadas “*Die Bremer Stadtmusikanten*” foram apresentados mais detalhes no enredo. Estruturas com um nível maior de dificuldade foram oferecidas aos aprendizes e esses, respondendo à proposta, produziram sentenças mais complexas. Na última coleta de dados houve um aumento significativo na produção de estruturas verbais com mais elementos e com concordância verbal correta. Isso se deve, em parte, às estruturas verbais que se repetiam ao longo do conto de fadas e que eram facilmente memorizadas pelos alunos e à aquisição gradativa da morfologia flexional verbal pelos aprendizes. Ao mesmo tempo, os alunos continuaram a produzir sentenças com flexão verbal inadequada e simplificar alguns verbos. Esse quadro se deve ao contínuo processo de construção e teste de hipóteses sobre a língua-alvo por parte dos aprendizes. As seguintes estruturas exemplificam a produção dos alunos neste estágio de desenvolvimento:

VS⁵: “*Esel **treffen** einen Hund (...).*” (A9-5)

CVI⁵: “*Esel **triffet** ein Hund (...) Esel und Hund **triffet** eine Katze.*” (A8-5)

CVA⁵: “*Ich **gehe** nach Bremen und **mache** dort Musik.*” (A3-5)

Em VS⁵ temos a simplificação do verbo *treffen*, que, conjugado corretamente na 3ª pessoa do singular, apresentaria a forma *trifft*. Em CVI⁵, os verbos devem ser flexionados na 3ª

pessoa do singular, sendo esperada a forma *trifft*. Esse caso, já mencionado na seção 4.1.3, mostra-nos claramente a tentativa de uso de uma regra da língua-alvo percebida pelo aprendiz, segundo a qual é adicionada a vogal “e” antes da desinência número-pessoal na 2ª e 3ª pessoas do singular, assim como na 2ª pessoa do plural quando o radical de um verbo termina em “d” ou “t”. Outro exemplo da tentativa de uso dessa regra pode ser visto em “*Und dann singet und die Käse ...*” (A4-3), em que a forma adequada do verbo é *singt*. Já em CVA⁵, os verbos foram flexionados em concordância com o sujeito.

Podemos perceber ao longo da análise de dados que os alunos acertam mais as estruturas de conjugação simples, com verbos regulares no modo indicativo e cometem falhas ao produzir estruturas verbais mais complexas.

Para Odlin (1989, p. 152), a área da Morfologia, comparada à outras áreas, é menos suscetível às interferências linguísticas de línguas anteriormente aprendidas, o que pode ser constatado durante a avaliação e análise dos dados acima. Na seção seguinte vamos nos atentar aos aspectos sintáticos das orações, nível no qual foi encontrada uma quantidade expressiva de interferências.

5.2.3 Aspectos sintáticos

A partir de agora, concentrar-nos-emos no conhecimento sintático, que está relacionado à disposição de palavras, verbos ou unidades lexicais em orações e frases (AHRENHOLZ, 2014, p. 168-169). Na Língua Alemã, as palavras estão dispostas na sentença em uma sequência determinada. Seguir as regras para a formulação de estruturas é importante para a compreensão da mensagem a ser transmitida.

Na presente seção vamos focar nas interferências a nível sintático, mais precisamente, na disposição do verbo em orações construídas pelos alunos. Para Odlin (1989, p. 152), a influência entre as línguas é evidente em certas áreas da sintaxe, incluindo a ordem dos termos na oração, orações relativas e expressões verbais. A ordem dos termos na oração, por sua vez, tem sido uma das propriedades sintáticas mais intensamente estudadas na aquisição de segunda língua.

Conforme observado na seção 4, em alemão cada termo tem seu lugar na oração. Em português podemos mudar a posição do verbo, no alemão, por sua vez, o verbo fica na posição 2. Isso significa que o segundo elemento da frase será o verbo. Sendo assim, se a oração iniciou pelo sujeito, logo vem o verbo, se começou com uma indicação de tempo, o que segue é um verbo, se iniciou com um pronome interrogativo, o que segue é o verbo da oração.

Embora o nível sintático seja o mais estruturado, ao mesmo tempo é mais complexo proceder a sua análise, uma vez que uma sentença pode apresentar mais do que um tipo de interferência ou probabilidade de interferência.

Ao proceder à análise das ocorrências de interferência encontradas no *corpus* Aⁱ_v, identificamos 103 interferências¹²¹, dentre elas, 97 interferências sintáticas relacionadas à posição do verbo na oração.

Veja-se a seguir a frequência das interferências sintáticas encontradas nas estruturas verbais do *corpus* Aⁱ_v:

Tabela 14 – Frequência das interferências sintáticas

NÍVEL SINTÁTICO	FREQUÊNCIA
(1) Disposição do verbo na oração iniciada com advérbio/adjunto adverbial	28
(2) Disposição do verbo na oração iniciada com pronome interrogativo	11
(3) Disposição do verbo na oração com mais verbos/verbos modais	10
(4) Disposição do verbo na oração negativa	7
(5) Tentativa de transferência do gerúndio	17
(6) Omissão do sujeito	24
TOTAL	97

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com a tabela, podemos visualizar que as interferências ocorreram, em sua maioria, quando o sujeito não estava na primeira posição; em casos nos quais os alunos tentaram transferir o gerúndio de acordo com os moldes da Língua Portuguesa para a Língua Alemã e em casos de omissão do sujeito. Na próxima seção, veremos como se deu a distribuição das interferências sintáticas durante as eliciações.

5.2.3.1 Distribuição das interferências sintáticas ao longo das eliciações

Durante a coleta de dados foram verificados diferentes tipos de interferências. Algumas apareceram no início e se mantiveram até o final, outras apareceram no início e, ao longo do caminho, foram modificadas, outras, ainda, apareceram apenas ou em maior quantidade nas últimas eliciações.

121 Foram identificadas, ainda, 4 interferências lexicais e 2 interferências sintáticas relacionadas à posição do adjetivo na oração. Como já mencionado, vamos nos concentrar apenas nas *estruturas verbais* encontradas no *corpus*, dessa forma, não nos detalharemos nos exemplos de disposição do adjetivo na oração, uma vez que eles não apresentam estruturas verbais. As interferências lexicais, apresentadas na subseção 4.1.3, tampouco serão detalhadas, já que nosso foco está nas interferências sintáticas.

A estatística que segue possibilita uma melhor visualização dos diferentes aspectos de interferências sintáticas que surgiram em cada elicitación e nos mostra a evolução das estruturas corretas produzidas na língua-alvo, ao exibir as orações bem-sucedidas construídas pelas crianças durante as coletas de dados realizadas ao longo do ano. Com o auxílio do gráfico 6 é possível verificar em que momento apareceram, se mantiveram ou diminuíram os diferentes tipos de interferências nas elicitaciones realizadas.

Gráfico 6 – Distribuição das interferências sintáticas ao longo das elicitaciones

Fonte: Elaboração própria.

A seguir, baseado no gráfico 6, nos detalharemos às diferentes interferências sintáticas que surgiram durante as elicitaciones.

5.2.3.1.1 Disposição do verbo quando o sujeito não está na primeira posição

Na maioria dos casos de interferências, houve troca da disposição do verbo quando o sujeito não estava na primeira posição. Frases afirmativas, introduzidas por advérbios/adjuntos adverbiais de tempo (cor cinza no gráfico 6) e frases iniciadas com pronomes interrogativos (cor vermelha no gráfico 6) levaram os aprendizes a construir orações falhas, em virtude da estrutura diferente entre o português e o alemão. Essas ocorrências, embora tenham sido apresentadas, para melhor visualização dos dados, separadamente, nas tabelas e gráficos até o momento, serão, a partir de agora, abordadas de forma conjunta. Os pronomes interrogativos não aparecem especificamente como uma das fases de aquisição propostas por Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), entretanto, subsume-se por analogia que esse caso se encaixa no V estágio, relativo à aquisição da inversão.

Em relação às frases afirmativas nas ocorrências encontradas, o advérbio/adjunto adverbial encontra-se alocado na primeira posição, como em “**Tag und Nacht Ameise arbeitet und Tag und Nacht Grille schläft und singen**” (A10-4). Entretanto, os alunos mantiveram a ordem sujeito-verbo, mesmo quando a oração se iniciava com um adjunto adverbial, não se atentando à regra da língua-alvo, na qual o verbo conjugado ocupa a segunda posição em toda oração principal, e, sim, baseando-se nos conhecimentos de sua primeira língua.

Para Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), a disposição do adjunto adverbial no início da oração é algo processado facilmente pelos alunos. Porém, quando o advérbio se encontra no início da sentença, seguem sujeito e verbo em ordem inversa. A inversão do sujeito-verbo pelos aprendizes é considerada, por sua vez, uma tarefa de processamento relativamente complexa.

Exemplos em que a ordem S-V-O foi mantida, embora a oração iniciasse com um advérbio/adjunto adverbial, foram encontrados em quase todas as eliciações, com exceção da 2ª. Isso se deve ao fato da proposta oferecida na segunda coleta de dados não conter um enredo ou uma sequência lógica de ações, em que há a necessidade de se informar o momento dos acontecimentos. A proposta tratava apenas da descrição dos animais que apareciam na imagem do zoológico, sem exigir uma ordem cronológica de ações para tal. No geral, percebe-se um aumento gradativo desse tipo de interferência ao longo das eliciações, número de ocorrências que dobrou, se compararmos a 1ª à 5ª eliciação.

O mesmo acontece em orações iniciadas com pronomes interrogativos. De acordo com os autores (CLAHSEN; MEISEL; PIENEMANN, 1983, p. 116), a formação de frases interrogativas na Língua Alemã exige operações sintáticas relativamente complexas, sendo, por isso, caracterizadas pelos alunos, durante um longo espaço de tempo, por típicos desvios da

língua-alvo. Alguns alunos se esquecem de realizar a inversão do sujeito-verbo ou esquecem sujeito ou verbo ao formular esse tipo de sentença.

Nos exemplos de orações iniciadas com pronomes interrogativos presentes no *corpus* Aⁱ_v, percebemos que o verbo foi posicionado sempre após o sujeito, como ocorre na Língua Portuguesa, estando em desacordo com os parâmetros da Língua Alemã, segundo a qual deveria haver uma inversão do sujeito-verbo.

Uma frase interrogativa foi apresentada já na 4ª elicitación e os alunos, na tentativa de reproduzi-la, formularam estruturas semelhantes a “*Was hast du in Sommer?*” (A3-4), que, por sua vez, foram classificadas como simplificações, uma vez que o tempo verbal (pretérito perfeito) foi simplificado e aparece apenas o verbo auxiliar (*hast*). Esse tipo de interferência foi categorizado apenas na 5ª elicitación, na qual apareceram significativas tentativas de construção de orações com o pronome interrogativo *warum*, como no exemplo “*Warum du bist sehr traurig?*” (A4-5).

No *corpus* B foram identificados cinco exemplos de inversão em orações iniciadas com advérbio/ajunto adverbial bem-sucedidos, dentre eles, “*Und dann kommt der Winter (...)*” (A4-4) e “*Auf dem Weg tre treffen sie eine Katze*” (A1-5), realizados por 3 participantes diferentes. Não foram identificados casos bem-sucedidos de inversão em orações iniciadas com pronomes interrogativos.

5.2.3.1.2 Disposição do verbo na oração com mais verbos/verbos modais

Os aprendizes também tentaram formular orações utilizando mais do que um verbo e empregaram, em alguns exemplos, os verbos modais. Nesses casos, percebemos trocas na disposição dos verbos na oração com mais verbos e a conjugação de verbos que deveriam ser mantidos no infinitivo.

Como já mencionado anteriormente, em orações com mais de um verbo/verbos modais, o verbo conjugado ocupará a segunda posição e o outro a posição final da oração, no infinitivo. Dessa forma, em “*Mein Herr möchte mich ser ... serviert Mittag*” (A3-5) e “*Er kann nicht mehr tra ...gen Sack*” (A10-5) os verbos modais (*möchte*, *kann*) devem ser conjugados e ocupar a segunda posição, enquanto os verbos *servieren* e *tragen* encontram-se no final da frase e são mantidos no infinitivo.

A separação do verbo é considerada, de acordo com Clahsen, Meisel e Pienemann (1983) o quarto estágio da sequência de aquisição da estrutura da Língua Alemã. Nesse

momento, os aprendizes movem o verbo não conjugado para a posição final da oração, formando o parêntese verbal (*Satzklammer*), como já referido em 2.3.3.

Estruturas com verbos modais foram apresentadas desde a 3ª elicitación. A partir desse momento, percebemos que os aprendizes começaram a construir estruturas mais complexas, tentando utilizar mais verbos e trazer mais elementos nas orações. Com o aumento do grau de dificuldade, os alunos continuaram a criar suas hipóteses e, no seu processo de desenvolvimento, construíram estruturas em que a posição ou conjugação de um dos verbos não era adequada. Exemplos desse tipo de interferência foram encontrados na 4ª e na 5ª coleta de dados.

Alguns alunos construíram orações corretas, utilizando os verbos modais desde a 3ª elicitación. Exemplos de utilização adequada do parêntese verbal foram identificados nas produções orais de 8 participantes ao longo das elicitaciones.

5.2.3.1.3 Disposição do verbo na oração negativa

Para Meireles (2003, p. 229), as diferentes formas sob as quais se apresenta a expressão sintática da negação em português e alemão constituem uma constante dificuldade em sua aprendizagem. Apesar de oferecer dificuldades aos alunos, o domínio de estruturas negativas é importante, pois permite ao aprendiz colocar em dúvida ou negar conceitos e informações alheias, e não apenas expressar-se de forma afirmativa.

Tradicionalmente as sentenças que contêm “palavras negativas” ou “sinais de negação” são consideradas sintaticamente negativas como, por exemplo, *nein*, *kein*, *nicht* (Meireles, 2003, p. 230). Vamos nos ater à avaliação e análise do uso de *nicht* nas orações produzidas pelos aprendizes.

A colocação de *nicht* na frase é, segundo Meireles (p. 237), uma dificuldade para os brasileiros, uma vez que aprendizes tendem a identificar *nicht* com o operador *não*, que, na Língua Portuguesa é ligado ao verbo, assumindo sempre uma posição proclítica.

Mira Mateus et al. (1983, p.155 apud MEIRELES, 2003, p. 237) trazem alguns exemplos do português, no qual o escopo da negação é determinado apenas pelo contexto, como vemos a seguir:

Eles não foram à praia. [NEG (eles, ir à praia)]
Eles não foram à praia. {[NEG (eles)], ir à praia}
 Eles não foram **à praia**. {eles, ir [NEG (à praia)]}
 Eles não **foram** à praia. (i.e., ficaram a dormir) {eles, [NEG (ir à praia)]}

Na Língua Alemã, como menciona Koller (1998, p. 29-30), *nicht* apresenta uma maior mobilidade dentro da sentença, e pode ser inserido tanto à direita quanto possível (por razões gramaticais) e tanto à esquerda quanto for preciso (por razões semânticas ou pragmáticas), implicando diferentes tipos de negação. Apesar de ser normalmente posposto ao verbo, ao contrário do português, ele é disposto antes do termo a ser excluído e apresenta mais possibilidades de colocação na frase, como vemos a seguir.

Sie sind gestern nicht nach Hause gefahren.
 (eles não foram para casa ontem) (ficaram aqui)
 Sie sind nicht **gestern** nach Hause gefahren (sondern vorgestern).
 (eles não foram para casa ontem) (e sim, anteontem)
 Sie sind gestern nicht **nach Hause** gefahren (sondern ins Hotel).
 [eles não foram para casa ontem (e sim, para um hotel)]
 Sie sind gestern nach Hause nicht **gefahren** (sondern geflogen).
 [eles não foram para casa de carro ontem (e sim, de avião)]

Percebemos, comparando as línguas em questão, uma posição fixa de *não* nas frases em português e a determinação do escopo da negação pelo deslocamento de *nicht* em alemão. Não vamos nos deter a esse aspecto, uma vez que o nosso caso é mais simples. Nos exemplos identificados no *corpus*, a partícula negativa segue o verbo conjugado.

Nas orações negativas identificadas, os aprendizes alocaram *nicht* antes do verbo, assim como é na Língua Portuguesa, como em “*Und der Rabe nicht teilen*” (A3-3). Estruturas com advérbio de negação foram apresentadas desde a 3ª elicitación. Os casos de disposição inadequada do verbo na oração negativa contabilizados se concentraram na 3ª elicitación. Apenas em um dos 7 casos encontrados, o aprendiz cria uma posição para o advérbio, que não corresponde às posições típicas das duas línguas em questão, exemplificado por “*Fuchs nicht Käse frissen*” (A2-3).

Na 4ª elicitación identificamos a presença do advérbio de negação *nicht* em uma estrutura, na qual o aluno, na tentativa de exprimir *kein*¹²² *Essen*, utilizou *nicht* para tal. Esse exemplo não foi levado em consideração nesta seção.

Na quinta elicitación também detectamos estruturas com advérbios de negação. Contudo, na tentativa de construção de uma oração negativa com verbos modais, a oração construída foi classificada na categoria “Disposição do verbo na oração com mais verbos/verbos modais”, assim como no exemplo “*Mein Herr nicht mehr ich haben*” (A1-5), no qual compreende-se a

122 *Kein* pode exercer a função de artigo negativo, por exemplo, ao anteceder e negar um substantivo, como em “*Ich habe keinen Hunger*” e de pronome indefinido, como em “*Mir kann keiner helfen*” (DUDEN, 2016, p. 320). *Nicht*, por sua vez, uma partícula negativa que assume, ocasionalmente, a função de advérbio, está relacionada ao verbo/à negação do verbo na oração.

tentativa de reprodução da estrutura apresentada “*Mein Herr will mich nicht mehr haben*”, formada originalmente por um verbo modal.

Estruturas com disposição correta do advérbio de negação foram encontradas na 4ª elicitación, exemplificada por “*Grille denkt nicht*” (A8-4), em que *nicht* segue o verbo conjugado, e em estruturas com verbos modais, na 5ª elicitación, como em “*Ich kann nicht mehr jagen*” (A3-5), na qual o advérbio segue o verbo finito.

5.2.3.1.4 Tentativa de transferência do gerúndio

Nos casos de interferências encontrados no *corpus* Aⁱ_v, o aspecto que mais chamou nossa atenção foi a tentativa de formar o gerúndio em Língua Alemã, de acordo com o modelo da Língua Portuguesa.

Nas estruturas encontradas percebemos a intenção dos aprendizes de descrever as situações assim como fariam em Língua Portuguesa. Essa intenção levou os alunos a produzir enunciados tais como “*Rabe, du bist singen so schön!*” (A3-3), em que temos um tempo composto, formado pelo verbo auxiliar “está” (*bist*) seguido do verbo no gerúndio “cantando” que, por sua vez, foi mantido na forma infinitiva pelos aprendizes (*singen*).

Para contar as histórias aos alunos foram utilizados verbos no presente e algumas estruturas no pretérito perfeito. O gerúndio faz parte dos relatos cotidianos dos aprendizes em sua primeira língua e, em função disso, compreende-se a tentativa de utilizá-lo em seus relatos orais na segunda língua.

Exemplos da tentativa de formação do gerúndio em Língua Alemã foram encontrados da 1ª até a 4ª elicitación, seguindo a forma de composição ilustrada acima. Na segunda elicitación foi detectada uma grande frequência desse tipo de interferência. Ao descrever as ações dos animais, os alunos se basearam na estrutura “está + ndo” para fazê-lo, originando, assim, mais casos de tentativa de formação do gerúndio nos moldes do português.

Percebe-se uma diminuição desse tipo de interferência a partir da 3ª elicitación. Na 5ª elicitación não foram identificadas ocorrências da tentativa de formação do gerúndio. De acordo com Corder (1981) e Tönshoff (1995), pode-se pensar que o aprendiz, como referido na subseção 2.3.6, ao testar a validade de sua hipótese de forma receptiva ou produtiva e de acordo com a devolutiva recebida, descarta sua hipótese ou reelabora e modifica sua gramática da interlíngua. Dessa forma, o aprendiz, não recebendo nenhum insumo que confirmasse sua hipótese de formação do gerúndio, acabou por descartá-la.

Até agora foram levados em consideração para interpretação apenas exemplos em que o sujeito e o verbo da oração estavam presentes. Na próxima seção vamos mostrar algumas ocorrências de omissão do sujeito na sentença e apresentar possibilidades de compreensão desses casos, a partir de diferentes pontos de vista.

5.2.3.1.5 *Omissão do sujeito*

Os casos de omissão do sujeito são aqui apresentados devido à grande quantidade de construtos linguísticos desse tipo encontrados. No início não era claro se ele, afinal, podia ser considerado como um tipo de interferência e, se fosse, seria talvez um caso-limite.

Ao buscar mais referências sobre o caso, decidimos considerar a omissão do sujeito nas estruturas produzidas como um caso de interferência, uma vez que, através da avaliação dos exemplos, inferimos que se trata de construções influenciadas pela primeira língua.

Na Língua Portuguesa faz-se uso do sujeito oculto, definido por Cunha e Cintra (2016, p. 141) como “aquele que não está materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado” pelo contexto, através da desinência verbal ou da presença do sujeito em outra oração no mesmo período ou em um período próximo. Nesse sentido, em determinados casos as orações possuem sujeito, embora eles não sejam expressos. Uma hipótese para entender os dados encontrados é de que os alunos, baseados em seus conhecimentos de primeira língua, tentaram transferir para a língua-alvo estruturas em que o contexto situacional ou linguístico permitisse fazer referência ao objeto, pessoa ou acontecimento, sem que o sujeito estivesse expresso nas orações.

Na primeira elicitación foram identificados 15 dos 24 casos encontrados ao todo. Os outros casos apareceram, em menor quantidade, na 2ª e 5ª elicitaciónes. Ao visualizar o exemplo “*Auf dem Weg trifft eine Hund*” (A1-5), percebemos que o aluno conjugou o verbo e suprimiu o sujeito expresso, como se o verbo flexionado fosse o suficiente para representar o sujeito. Na Língua Portuguesa isso é comum e os exemplos citados seriam adequados. Em Língua Alemã, por sua vez, o sujeito deve aparecer claramente expresso.

Para Clahsen, Meisel e Pienemann (1989, p. 147), quando um aprendiz suprime os pronomes que representam o sujeito, depois de já ter empregado em alguns momentos o sujeito em produções anteriores, é possível pensar que essa omissão possa estar ligada ao início da aquisição da inversão sujeito-verbo. Nesse sentido, a omissão é vista como uma estratégia de

evitação¹²³, uma vez que suprime um elemento que causa dúvida em relação a sua disposição na oração, pelo fato de ainda não ser um tópico dominado pelo aprendiz. No nosso caso, 21 das 23 omissões do sujeito encontradas tratavam de ocorrências de inversão do sujeito-verbo, já que advérbios/adjuntos adverbiais ou pronomes interrogativos assumiam a primeira posição na oração. Dessa forma, a quantidade de sentenças identificadas nos leva a pensar que o início do processo de aquisição da inversão pode ter sido o motivo da formulação desse tipo de sentenças.

Ainda segundo os autores, a suposição citada pode ser realmente comprovada, contudo, não com todos os aprendizes. Essa observação mostra-se como um indício de que o uso de estratégias de evitação é um sinal para a variação individual da interlíngua.

A produção dos alunos apresenta diferenças interindividuais, na qualidade ou na quantidade das estruturas verbais. A seguir vamos apresentar alguns perfis de alunos identificados durante a análise dos dados coletados.

5.2.3.2 Perfil dos alunos

Ao longo das cinco eliciações realizadas, percebe-se transformações na produção oral dos alunos, tanto em comparação a eles mesmos, quanto em comparação aos outros. Alguns alunos produziram poucas estruturas verbais durante a coleta, outros arriscaram mais, produzindo bastante. Alguns produziram qualitativamente e quantitativamente bem, enquanto outros apenas quantitativamente bem.

Identificamos três perfis diferentes de alunos e, através de um quadro comparativo, que nos traz a quantidade de estruturas verbais produzidas, podemos observar como se desenvolve a relação qualiquantitativa dos enunciados produzidos. A evolução das estruturas verbais produzidas por alguns aprendizes, a saber, A6, A7 e A8, será enfocada neste momento.

A seguir podemos visualizar as estruturas verbais produzidas por A6.

Tabela 15 – Estruturas verbais – A6

Estruturas verbais –A6	INADEQUADAS	ADEQUADAS	FREQUÊNCIA
1ª eliciação	4	0	4
2ª eliciação	2	0	2
3ª eliciação	2	0	2
4ª eliciação	2	1	3
5ª eliciação	5	1	6

Fonte: Elaboração própria.

123 “Vermeidungsstrategie”.

Na interlíngua de A6 identificamos uma quantidade maior de estruturas verbais na 1ª e na última coleta de dados.

Entre a 2ª e a 4ª eliciações, temos uma queda na produção de estruturas verbais. A produção de estruturas verbais começa a aumentar novamente na 5ª eliciação. Nesse momento são produzidas apenas duas estruturas a mais do que a quantidade produzida na 1ª eliciação. Esse dado revela o perfil de um aluno que arrisca pouco, ainda se encontra em uma fase de muitas omissões. Estruturas verbais adequadas do ponto de vista morfossintático aparecem a partir da 4ª eliciação e não apresentam evolução de uma coleta para a outra.

Analisando o quadro comparativo, percebemos o perfil de um aprendiz que produz uma quantidade pequena de estruturas verbais e acerta, da mesma forma, pouco. Em outras palavras, a criança evoluiu pouco, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Na próxima tabela podemos visualizar as estruturas verbais produzidas por A7.

Tabela 16 – Estruturas verbais – A7

Estruturas verbais – A7	INADEQUADAS	ADEQUADAS	FREQUÊNCIA
1ª eliciação	4	0	4
2ª eliciação	1	7	8
3ª eliciação	2	0	2
4ª eliciação	5	0	5
5ª eliciação	9	4	13

Fonte: Elaboração própria.

Na interlíngua de A7 identificamos estruturas verbais desde a 1ª coleta de dados. A quantidade de estruturas verbais ascendeu na 2ª eliciação, provavelmente em função das sentenças que seguiam a ordem canônica (S-V-O) oferecidas, que, por sua vez, não apresentavam um complicador à assimilação e produção.

Na 3ª coleta de dados, como aconteceu com a maioria dos aprendizes, houve um declínio na quantidade de estruturas verbais adequadas produzidas, o que pode ser explicado, como vimos, pela complexidade das estruturas presentes no texto narrativo introduzido naquele momento, ou seja, em virtude da introdução de elementos gramaticais novos, com os quais as crianças tiveram que interagir e, a partir disso, produzir suas próprias sentenças.

Na 4ª eliciação temos um ligeiro aumento das estruturas verbais produzidas, quantidade que aumenta de forma expressiva na última coleta de dados.

Observando o quadro comparativo, percebemos que um terço das estruturas verbais produzidas são adequadas, o que nos mostra que o aluno produz uma boa quantidade de

estruturas verbais, mas não acerta tanto. Podemos traçar o perfil de um aluno que arrisca bastante e, ao mesmo tempo, exibe diversos desvios em sua produção.

Na próxima tabela, podemos visualizar as estruturas verbais produzidas por A8.

Tabela 17 – Estruturas verbais – A8

Estruturas verbais – A8	INADEQUADAS	ADEQUADAS	FREQUÊNCIA
1ª elicitación	2	0	2
2ª elicitación	3	9	12
3ª elicitación	3	2	5
4ª elicitación	5	6	11
5ª elicitación	10	11	21

Fonte: Elaboração própria.

Na interlíngua de A8 identificamos uma quantidade expressiva de estruturas verbais. Na 2ª elicitación houve um aumento significativo na quantidade de estruturas verbais produzidas, número que decaiu na 3ª elicitación e ascendeu novamente nas duas últimas coletas de dados.

Na 5ª elicitación as estruturas verbais produzidas aumentam de forma expressiva. A quantidade de estruturas verbais adequadas produzidas foi maior do que a de inadequadas, dado que ilustra a evolução nos conhecimentos da interlíngua do aprendiz.

Analisando o quadro comparativo, observamos que o aprendiz produziu bastante e obteve êxito em mais de metade das estruturas produzidas, o que nos leva a traçar o perfil de um aluno que produz muito e acerta, ao mesmo tempo, muito. Percebe-se que a criança evoluiu bem tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

Grande parte dos alunos não apresenta um nível estável de correção ao longo do ano. Os aprendizes iniciam produzindo poucas estruturas e apresentam um aumento relevante na 2ª elicitación, na quantidade e na qualidade. Como já citado anteriormente, na 3ª elicitación há um ligeiro declínio na produção de estruturas verbais e uma queda expressiva na produção de estruturas adequadas de acordo com os parâmetros da língua-alvo, devido à provável dificuldade de lidar com as novas estruturas gramaticais apresentadas. A 4ª elicitación apresenta um visível aumento nas estruturas verbais e, na última coleta (5ª), identificamos, em geral, um aumento significativo na quantidade de estruturas verbais produzidas, surpreendendo-nos, principalmente, em termos qualitativos.

Em relação às estruturas verbais produzidas, percebemos que a maioria dos alunos arrisca bastante, recorrendo, em grande parte, às estratégias de resolução ativa de problemas para veicular a mensagem pretendida. Pode-se traçar, a partir dessas observações, um perfil de

grupo no qual 40% dos alunos produz muito e acerta muito, 30% produz bem e acerta pouco, 30% produz pouco e acerta, respectivamente, pouco.

5.3 A interlíngua dos alunos: desenvolvimento e características

A interlíngua é uma etapa necessária que aparece e persiste no processo de aprendizagem de uma nova língua. Os traços essenciais da interlíngua são manifestados por meio da diferença que marca esse sistema aproximado da primeira língua ou línguas que o aprendiz domine e da língua-alvo, sistema que é caracterizado por regras próprias, pela dinamicidade, sistematicidade, variabilidade e evolução em direção à língua almejada (CORDER, 1981; ELLIS, 2003).

A dinamicidade da interlíngua dos aprendizes se mostra através do contínuo processo de construção e teste de hipóteses sobre a língua-alvo. Em relação a isso, podemos citar a tentativa de formação do gerúndio em Língua Alemã, de acordo com os moldes da Língua Portuguesa, que apareceu da 1ª até a 4ª elicitación, sendo que houve uma redução gradativa na 4ª. Na última coleta de dados não foram encontrados exemplos desse tipo de interferência. Com base nos estudos de Corder (1981) e Tönshoff (1995), pode-se pensar que os aprendizes, pelo fato de não terem encontrado insumo linguístico que comprovasse a sua hipótese de formação do gerúndio em Língua Alemã, descartaram-na ou a reelaboraram no seu sistema.

A interlíngua dos alunos pode ser caracterizada, também, pela sua variabilidade. Embora possamos constatar certas tendências nos comportamentos linguísticos dos aprendizes e tenham sido identificadas algumas semelhanças nas produções dos alunos, dentre elas a conjugação do verbo *fressen* na 3ª pessoa do singular, que apareceu, mais vezes, como *frissen*, não é possível afirmar que todos os aprendizes apresentam o mesmo comportamento linguístico. A interlíngua é diferente de aprendiz para aprendiz, ou seja, ela constitui um construto pessoal e idiossincrático (CORDER, 1981). Um aspecto que pode confirmar a variação da interlíngua é a estratégia de comunicação que os alunos utilizaram durante as elicitaciones, dado que alguns recorrem mais às estratégias de redução, e outros, às estratégias de resolução ativa de problemas.

É importante ressaltar que existem, no *corpus*, estruturas diferentes às da língua-alvo (*corpus A*), mas também se percebe que foram produzidas estruturas adequadas de acordo com os parâmetros da Língua Alemã (*corpus B*). Pouco a pouco as estruturas produzidas apresentam mais semelhanças com a nova língua, o que caracteriza a interlíngua como “uma aproximação contínua” ao sistema linguístico da língua-alvo (BOECKMANN, 2010, p. 27).

A partir da avaliação, comparação e análise das estruturas verbais, podemos perceber, primeiramente, um aumento dessas ao longo das eliciações. Sobre os aspectos morfológicos, percebe-se que estruturas com verbos simplificados tendem a diminuir ao longo das eliciações, dando espaço às tentativas de conjugação, que, por sua vez, demonstram exigir mais tempo de envolvimento e contato com a língua para que a “variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito” (CUNHA e CINTRA, 2016) seja, enfim, assimilada e utilizada de forma adequada pelos alunos. Embora cada vez mais estruturas verbais adequadas tenham sido identificadas ao longo das eliciações, a conjugação inadequada de verbos ainda persiste ao longo do processo de aprendizagem.

Em relação aos aspectos sintáticos, podemos concluir de forma resumida que:

- 1) em orações simples, que seguem a ordem canônica S-V-O, os alunos acertam a posição do verbo na estrutura;
- 2) em orações com mais verbos/verbos modais (*Satzklammer*): no geral, alunos já demonstram indícios de percepção do parêntese verbal e produzem sentenças corretas, entretanto, ainda precisam de mais tempo de contato com a língua e mais momentos de produção para poder adquiri-la de forma bem-sucedida.
- 3) em orações em que o sujeito não se encontra na primeira posição: alunos alocam o advérbio/adjunto adverbial e o pronome interrogativo na primeira posição, mas ainda não fazem a inversão sujeito-verbo obrigatória. Os alunos foram confrontados com casos de inversão desde a 1ª eliciação e produziram poucas estruturas corretas a partir da 4ª coleta. Nesse sentido, a inversão sujeito-verbo na oração se mostra como um tópico complexo a ser adquirido pelos alunos.
- 4) em orações iniciadas com pronomes interrogativos/advérbios/adjuntos adverbiais: identificou-se, em muitos desses casos, a omissão do sujeito quando a oração não apresenta a ordem canônica S-V-O. Presume-se que os alunos suprimam um elemento que causa dúvida em relação a sua disposição na oração, o que pode ser visto com uma estratégia de evitação. Essa estratégia pode ser interpretada como um estágio inicial na tentativa de realizar a inversão.

Como podemos verificar, a posição dos verbos na oração com mais verbos/verbos modais (*Satzklammer*) e a inversão do sujeito-verbo (*Inversion*), em orações nas quais o sujeito não está na primeira posição, constituem exemplos de estruturas que necessitam de mais tempo de contato com a língua para que possam ser adquiridas e empregadas de forma correta.

Clahsen, Meisel e Pienemann (1983) argumentam que a aprendizagem formal de uma língua, em certas áreas da língua-alvo, é apenas possível se o aprendiz estiver aberto à nova

tarefa de aprendizagem, o que acontecerá somente se o estágio anterior de aquisição tiver sido atingido.

Baseados na sequência de aquisição da ordem dos elementos na oração proposta pelos autores (op. cit.) e de acordo com os indícios encontrados no *corpus* AB, depreende-se que os aprendizes encontram-se entre os estágios IV (separação do verbo – *Satzklammer/Partikel*) e V (inversão – *Inversion*), uma vez que poucas crianças já se arriscam a aplicar a regra do quinto estágio. Quanto à validade dessas conclusões para o nosso contexto de aprendizagem, elas são justificadas pelos autores citados, que afirmam que essa padronização foi encontrada em outros estudos elaborados independentemente.

Como a autora teve a oportunidade de seguir como professora dessa classe por mais um ano, pôde acompanhar as evoluções que se deram a partir de então. As estruturas verbais com parêntese verbal produzidas, apesar de ainda falhas, mostram-se mais palpáveis aos alunos, e suas tentativas são mais bem-sucedidas em comparação à produção de estruturas com inversão do sujeito-verbo. A inversão do sujeito-verbo prossegue se mostrando como uma atividade complexa para os alunos. Essa percepção se assimila à constatação de Clahsen, Meisel e Pienemann (1983, p.159), de que os aprendizes parecem ter mais dificuldades na aquisição da inversão do que na aquisição do parêntese verbal.

Os dados obtidos a partir da análise demonstram ir ao encontro dos achados de Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), embora seus estudos tenham sido conduzidos com aprendizes de alemão em um contexto natural de aquisição, diferente do nosso, que é secundário.

Para Santos Gargallo (1993) a interlíngua do aprendiz está subordinada ao seu desígnio de estabelecer e manter um diálogo na língua-alvo. Considerando isso, o aprendiz estará sujeito a buscar soluções para seus problemas de cunho comunicativo usando diferentes recursos, linguísticos ou não, a fim de suprir suas carências linguísticas. Tendo em mente que o objetivo de uma comunicação é a compreensão da mensagem transmitida pelo interlocutor, a autora defende que, se as produções linguísticas dos alunos conseguem ser entendidas, significa que a interlíngua do aluno tem funcionado.

Em relação à colocação de Santos Gargallo (1993), pode-se afirmar, a partir da análise do material linguístico coletado, que, apesar do fato de algumas palavras terem sido omitidas ou não se encaixarem perfeitamente no contexto, as mensagens transmitidas pelos aprendizes foram, em grande proporção, compreendidas e, por isso, podemos concluir que a interlíngua dos aprendizes tem cumprido o seu dever de comunicação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa de Mestrado foi analisar e interpretar a interlíngua produzida pelas crianças durante um ano escolar de aprendizagem da Língua Alemã. Os objetivos específicos, por sua vez, foram (1) identificar e caracterizar a vertente de educação bilíngue desenvolvida na instituição em questão; (2) verificar, avaliar e analisar os indícios observáveis da interlíngua presentes nas produções orais dos alunos; (3) caracterizar a interlíngua dos alunos, especialmente as estruturas verbais produzidas, (4) contribuindo, dessa forma, para os estudos sobre a aprendizagem de uma nova língua em contexto bilíngue com componente português.

Norteados pelos estudos realizados na área do bilinguismo, concluímos que se desvela aqui um bilinguismo secundário, infantil/precoce consecutivo, eletivo, aditivo, principiante, ascendente e dominante. É importante ressaltar que a vertente de educação bilíngue em questão, diferentemente de outras, é uma condição produzida em um contexto social, uma vez que, na maioria dos casos dessa turma, a Língua Alemã não faz parte da interação cotidiana familiar, o que, todavia, não a impede de ser uma situação legítima de aprendizagem de segunda língua.

Em relação aos indícios observáveis da interlíngua presentes nas produções orais dos alunos, identificamos uma porcentagem considerável de interferências, seguida de omissões, simplificações, supergeneralizações, empréstimos e alguns casos de mistura de línguas. As interferências apresentaram um aumento significativo na última elicitación. Enquanto a tendência esperada era de que as interferências em relação à posição do verbo na oração diminuíssem ao longo das elicitaciones, cada vez que novos elementos eram apresentados, surgiam, conseqüentemente, mais interferências. Entendemos que isso possa estar ligado ao fato de os aprendizes receberem uma quantidade maior e mais complexa de insumo, com a qual tentam interagir e a qual buscam assimilar, elaborando suas próprias regras de organização. Reproduzir tantas informações e produzir a partir do novo insumo recebido não é algo tão rápido quanto se espera e, nesse sentido, o auxílio da primeira língua se apresenta como uma alavanca legítima para que os alunos nela se baseiem e veiculem o que é pretendido. A partir dos dados encontrados, pode-se levantar a hipótese de que as ocorrências de interferência tendem, no processo inicial de aprendizagem da nova língua, primeiro a aumentar e, mais tarde, a diminuir novamente.

Com o auxílio do *corpus* B foi possível comparar os dados e verificar a evolução linguística dos aprendizes ao longo do processo. Sobre as linhas gerais do desenvolvimento linguístico em alemão dos aprendizes durante o processo de aprendizagem da nova língua,

podemos concluir que a quantidade de estruturas verbais exibiu um crescimento visível a cada elicitación. As simplificações (conservação do verbo no infinitivo) se fizeram presentes durante as elicitaciónes, entretanto, apresentaram uma sensível queda a partir da 3ª elicitación, dando espaço às tentativas de conjugação verbal. A “variabilidade do verbo para conformar-se ao número e à pessoa do sujeito” (CUNHA; CINTRA, 2016) demonstra exigir mais tempo de envolvimento e contato com a língua, para que seja enfim, entendida e utilizada de forma adequada pelos alunos.

De acordo com os estágios de aquisição propostos por Clahsen, Meisel e Pienemann (1983), podemos concluir, a partir da análise do material coletado ao longo do ano, que os participantes se encontram entre a quarta (parêntese verbal/*Satzklammer*) e a quinta (inversão/*Inversion*) fases de aquisição dos termos na oração. Nos dois estágios, parêntese verbal e inversão, acontece uma mudança na posição do(s) verbo(s) na oração, e os aprendizes, acostumados à regra inicial de construção de suas frases, S-V-O, necessitam de mais tempo e insumo para assimilá-las e, enfim, produzir de acordo com as regras esperadas.

O presente trabalho fez um recorte de um ano inteiro de aprendizagem da interlíngua dos alunos. Naturalmente há muitos pontos que ainda podem ser aprofundados, avaliados e analisados a partir dos dados obtidos. Dentre eles, pode-se analisar o tipo de estratégia utilizada por cada aluno ao longo das elicitaciónes e fazer uma análise sistemática da variação individual da interlíngua entre eles. Para obter um panorama sobre a sequência do processo de aprendizagem bilíngue Português/Alemão neste novo conceito implantado na instituição, seria interessante continuar a proposta de trabalho iniciada, com intervalos regulares, nos anos subsequentes do Ensino Fundamental.

Este estudo partiu de dúvidas da pesquisadora sobre o ensino-aprendizagem em um contexto bilíngue. É possível afirmar que ele trouxe numerosas contribuições para sua prática. Ao longo do processo de aprendizagem, os aprendizes, ao elaborar e testar suas hipóteses sobre a língua-alvo, por vezes acertam e, em outras, cometem falhas. Nesse sentido, aprendemos que é preciso ser tolerante com os desvios da norma padrão que os alunos produzem e entender que o aprendiz assimilará certas estruturas apenas se princípios anteriores de ordem na construção da sentença já tiverem sido alcançados (CLAHSEN; MEISEL; PIENEMANN, 1983; BARTH, 2002). Além disso, nem tudo é ensinável em todos os momentos (SCHLAK, 2002) e um acúmulo de gramática nos processos iniciais de aprendizagem da nova língua pode ser contraproducente, ao invés de benéfico.

Outra grande aprendizagem desse estudo é, sem dúvida, a relevância do princípio “uma pessoa-uma língua”, proposto em 1913 por Ronjat. Ater-se a esse princípio no processo de

aprendizagem bilíngue contribui, em grande medida, para o seu sucesso. Não é fácil para o professor referência em Língua Alemã manter-se sempre na sua língua de referência, pois situações, à primeira vista, incontornáveis têm que ser administradas e, alternar para a primeira língua, mostra-se, de imediato, como uma forma mais fácil e eficaz de resolver certas circunstâncias. Levando em consideração o que a autora deste trabalho vivenciou até o momento, pode-se afirmar que a persistência na Língua Alemã é uma condição *sine qua non* para o desenvolvimento bilíngue bem-sucedido dos alunos.

Ensinar e aprender são processos que exigem dedicação, tanto por parte de quem ensina quanto por parte de quem aprende. Barth (2002, p. 4), em um de seus artigos, relata alguns dos desafios e dificuldades de se ensinar o idioma alemão em sala e faz o seguinte questionamento: “*Ist also alles für die Katz? Unser Bemühen den Schülern die Sprache Goethes beizubringen?*”¹²⁴. Às vezes, perguntamo-nos, da mesma forma que Barth o fez, se o nosso esforço, afinal, trará resultados. De fato, concordamos que essa não é uma tarefa fácil. Contudo, acreditamos que o nosso esforço não será em vão e não vamos abrir mão de ensinar aos nossos alunos a língua de Goethe!

124 Então foi todo em vão o nosso esforço em ensinar aos alunos a língua de Goethe?

REFERÊNCIAS

- AGUADO, K. Sozial-interaktionistische Ansätze. In: KRUMM, H.-J. et al. (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 817-26. v. 2.
- AHRENHOLZ, B. Bedingungen des Zweitspracherwerbs in unterschiedlichen Altersstufen. In: WISO-Diskurs. „Sprache ist der Schlüssel zur Integration“ Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund. *Friedrich-Ebert-Stiftung*, Bonn, p. 29-39, nov. 2010. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- _____. Erstsprache. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H. *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2010. p. 70.
- _____. Lernersprachenanalyse. In: SETTINIERI, J. et al. (Eds.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB), 2014. p. 167-80.
- APELTAUER, E. *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. Kassel: Langenscheidt, 1997.
- ASCHEMANN, B. *Vierzig Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnenGruppen*: Ein didaktischer Reader verfasst im Rahmen des Projekts „Deutsch und andere Erstsprachen im gemeinsamen Alphabetisierungskurs“. Graz: Frauenservice Graz, 2011. Disponível em: <http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/reader_binnendifferenzierung_heterogene_gruppen.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.
- BAETENS, H. *Bilingualism: Basic Principles*. Boston: College Hill Press, 1986.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BARASCH, R.M; JAMES, C.V. (Eds.). *Beyond the Monitor Model*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1994.
- BARTH, M. Von der Unmöglichkeit, eine Fremdsprache im Unterricht zu erlernen: Nachrichten aus der Sprachwissenschaft. *DaF Brücke*, [s.l.], a. 4, c. 4, p. 4-9, out. 2002.
- BASSETTI, B. Bilingualism and Writing Systems. In: BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Oxford, UK: Wiley Blackwell, 2013. p. 649-70.
- BASSO, I.S. Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno Cedes*, a. XIX, n. 44, abr. 1998.
- BHATIA, T.K.; RITCHIE, W.C. (Eds.). *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. 2. ed. Oxford, UK: Wiley Blackwell, 2013.

BIMMEL, P; RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt, 2010.

BIRDSONG, D. *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.

BLOCK, D. *The social turn in second language acquisition*. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BOECKMANN, K.B. Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs Ergänzungsheft. In: *Fernstudienprojekt - Fort-und Weiterbildung Deutsch als Fremdsprache*. Kassel: Langenscheidt, 2010.

BORTONI-RICARDO, S.M. *O professor pesquisador – Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

_____. MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira, ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.

BROWN, J.D. Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p. 476-500.

CADEMARTORI, L. *O que é literatura infantil*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANAGARAJAH, S. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CARLE, E. *Die kleine Raupe Nimmersatt: Pop-up-Buch*. Hildesheim: Gerstenberg, 2009.

CATHOMAS, R. M. *Schule und Zweisprachigkeit: immersiver Unterricht: internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells in der Schweiz*. Münster: Waxmann, 2005.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CLAHSEN, H.; MEISEL, J.; PIENEMANN, M. *Deutsch als Zweitsprache: der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr, 1983.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Lisboa: Edições ASA, 2001.

CORDER, S.P. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 1981.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CUMMINS, J. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. In: RICHARD-AMATO, P.A.; SNOW, M.A. (Eds.). *The Multicultural Classroom: Readings for Content-area Teachers*. Nova York: Longman, 1992. p. 16-26.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

CURTIN, C. Eliciting children's voices in qualitative research. *American Journal of Occupational Therapy*, [s.l.], v. 55, p. 295-302, mai./jun. 2001. Disponível em: <<http://ajot.aota.org/article.aspx?articleid=1868990>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.

DEMME, S. Interferenz. In: BARKOWSKI, H.; KRUMM, H.J. *Fachlexikon Deutsch als Fremd -und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag, 2010. p.136-7.

DE BOT, K. Introduction: Second Language Development as a Dynamic Process. *Modern Language Journal*, [s.l.], v. 92, n. 2, p. 166-78, 2008.

DIEBOLD, A.R. Incipient bilingualism. HYMES, D. (Ed). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper & Row, 1964. p. 495-508.

DUDEN. *Die deutsche Rechtschreibung: Das umfassende Standardwerk auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Regeln*. 26. ed. Berlin: Duden, 2013.

_____. *Die Grammatik: Der Aufbau der deutschen Sprache vom Laut über das Wort und den Satz bis hin zum Text und zu den Merkmalen der gesprochenen Sprache*. 9. ed. Berlin: Duden, 2016.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. *Language two*. New York: Oxford University Press, 1982.

DURÃO, A.B.D.A.B. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. Londrina: EDUEL, 2004.

EDMONDSON, W.J.; HOUSE, J. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 3. ed. Tübingen: A. Francke Verlag, 2006.

_____. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. 4. ed. Tübingen: A. Francke Verlag, 2011.

EISENMANN, M. Binnendifferenzierung. In: BURWITZ-MELZER, E. et al. (Eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. ed. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. p. 358-61.

ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

_____. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. *The study of second language acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

ELLIS, R.; BARKHUIZEN, G. *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press, 2005.

EUBANK, L.; GREGG, K.R. Critical periods and (second) language acquisition. In: BIRDSONG, D. (Org.). *Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. p. 65-99.

FAERCH, C.; HAASTRUP, K.; PHILLIPSON, R. *Learner language and language learning*. Copenhagen: Multilingual Matters, 1984.

FRITZEN, M.P. *Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil*. 2007. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FIGUEROA, R.A.; VALDÉS, G. *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*. New Jersey: ALEX Publishing Corporation, 1996.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley Blackwell, 2009.

GASS, S.M.; SELINKER, L. *Second Language Acquisition – an introductory course*. New York: Routledge, 2008.

GASS, S. M.; MACKEY, A. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. *Theories in second language acquisition*. London: LEA, 2007, p.175-200.

GASS, S. M.; MACKEY, A. Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. *Theories in Second Language Acquisition: an introduction*. 2. ed. New York: Routledge, 2015, p. 305-349.

_____. (Eds.). *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. London: Routledge, 2012.

GENESEE, F. Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, [s.l.], n. 16, p. 161-79, 1989.

_____. The Canadian Second Language Immersion Program. In: GARCIA, O.; BAKER, C. *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Bristol: Multilingual Matters, 1995.

GENESEE, F.; LAMBERT W.E.; HOLOBOW, N.E. La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Revista Infancia Y Aprendizaje*, [s.l.], n. 33, p. 27-36, 1986.

GENESEE, F.; NICOLADIS, E. Bilingual first language acquisition. In: HOFF, E; SHATZ, M. (Eds.). *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell, 2007. p. 324-42.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRAEFE-BENTZIEN, S. *Evaluierung bilingualer Kompetenz*. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) – Evaluation of bilingual competence. Berlin: Freie Univ, 2001. Disponível em: <<http://www.diss.fu-berlin.de/2001/14/index.html>>. Acesso em: 7 mai. 2017.

GRIEßHABER, W. *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb*: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. 2006. 58p. Disponível em: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. Acesso em 24 ago 2018.

_____. Die Profilanalyse. In: AHRENHOLZ, B. et al. (Eds.). *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin: De Gruyter, 2012. p. 173-94.

GRÖNINGER, N.P.M. *As mudanças nas crenças de aprendizes a partir de um curso interativo de alemão*. 2013. 386 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GROTJAHN, R.; SCHLAK, T. Alter. In: KRUMM, H.J. et al. (Orgs.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter, 2010. p. 867-76. v. 1.

HAMERS, J.F.; BLANC, M. *Bilinguality & Bilingualism*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2000.

HASPELMATH, M. Lexical borrowing: Concepts and issues. In: HASPELMATH, M.; TADMOR, U. (Eds.). *Loanwords in the World's Languages: A Comparative Handbook*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2009. p. 35-54.

HEYD, G. *Deutsch lehren*. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt: Moritz Diesterweg, 1990.

HOFFMANN, C. *An Introduction to Bilingualism*. London: Longmann, 1991.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.S; FRANCO, F.M. *Pequeno Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

HUBER, A. Konzept und Erforschung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernervarietäten. *Germanistische Studien*, [s.l.], n. X, p. 193-204, 2016. Disponível em: <http://nemet.uni-eszterhazy.hu/public/uploads/germanistische-studien-x-online-hubera_582ad7366497b.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2018.

HUMMEL, K.M. *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices*. Malden, MA: Wiley Blackwell, 2014.

JANOSCH. *Die Bremer Stadtmusikanten*. 5. ed. Bremen: Temmen, 2009.

KIELHÖFER, B. *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs: linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern*. Kronberg, Ts: Scriptor, 1975.

KIELHÖFER, B.; JONEKEIT, S. *Zweisprachige Kindererziehung*. 9. ed. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 1995.

KNIFFKA, G. Deutsch für Kinder Früher Fremd-und Zweitspracherwerb Deutsch. Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, München, n. 48, 2013.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. *Linguagem da imediatez – Linguagem da distância: Oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua*. Versão para o português: Hudinilson Urbano e Raoni Caldas, *Linha d'Água*, [s.l.], n. 26, p. 153-74, 2013.

KOLLER, E. Nicht – não: uma equivalência problemática. *Sprachwissenschaft*, Heidelberg, n. 13, p. 68-117, 1998. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5861.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

KÖNIGS, F.G. Die Dichotomie Spracherwerb und Sprachenlernen. In: BURWITZ-MELZER E. et al. (Eds.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. ed. Tübingen: A. Francke Verlag, 2016. p. 281-84.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Complications*. Londres: Longman, 1985.

KRASHEN, S; SHI, Y. Story time: Can the Public Lybrary help young children acquire a second language when it is not spoken at home? *Language Magazine*, [s.l.], jul. 2018. Disponível em: <http://www.sdkrashen.com/content/articles/aug18_shi_krashen.pdf>. Acesso em: 21 set. 2018.

KRASHEN, S. et al. The effects and efficiency og hearing stories on vocabularu acquisition by students of German as a second foreign language in Japan. *The Indonesian Journal of English Language Teaching*, [s.l.], 2009. Disponível em:

<http://www.sdkrashen.com/content/articles/effects_and_efficiency_sl_in_german_as_fl_in_japan.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

KRUMM, H.J. *Sprachenvielfalt. Babylonische Sprachverwirrung oder Mehrsprachigkeit als Chance?* Innsbruck: Studienverlag, 2003.

LAMBERT, W.E. Persistent Issues in Bilingualism. In: HARLEY, B. Et al. (Eds.). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 201-18.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, v. 18, n. 2, p. 141-65, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M.H. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman Inc, 1991.

LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas – A perspectiva das Teorias da Complexidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LENNEBERG, E. *Biological foundations of language*. New York: John Wiley, 1967.

LICERAS, J. *La adquisición de Lenguas Extranjeras*. Hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

LIEDKE, M. Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: KRUMM, H.-J. et al. (Eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton, 2010. p. 983-91.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

LITTLEWOOD, W. Second language learning. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The Handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004. p. 501-24.

LONG, M.H. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W.R.; BHATIA, T. (Eds.). *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press, 1996. p. 413-68.

LORENZ, E.N. *The essence of chaos*. Washington: University of Washington Press, 2001.

MACNAMARA, J. The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, Michigan, n. 23, p. 58-77, 1967a.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67-94.

_____. Ecos da Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.117-34.

MALHOTRA, N. *Pesquisa de marketing*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARX, N.; MEHLHORN, G. Analyse von Lernersprache. In: CASPARI, D. et al. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke, 2016. p. 297-305.

MATOS, A.V. *Desenho animado nas aulas de Língua Inglesa: mediação de práticas sociais, éticas e saberes interculturais*. 1. ed. Rio de Janeiro: Gramma, 2016.

MEIRELES, S.M. A negação sintática em diálogos do alemão e do português no Brasil. In: BLÜHDORN H.; SCHMIDT-RADEFELT, J. (Eds.). *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch-Portugiesisch*. Frankfurt: Peter Lang, 2003. p. 229-42.

MEISEL, J. Early differentiation of languages in bilingual children. In: HYLSTENSTAM, K.; OBLER, L.K. (Eds.). *Bilingualism across the lifespan: Aspects of acquisition, maturity and loss*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 13-40.

MELLO, H.A.B. *O falar bilíngue*. Goiânia: Ed. da UFG, 1999.

_____. “O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilíngue”. 2002. 345 f. (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MEZGER, V.; SCHROEDER, C.; SIMSEK, Y. Elizitierung von Lernersprache. In: SETTINIERI J. et al. (Eds.). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB), 2014.

MICCOLI, L. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

MITCHELL, R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold Publishers, 1998.

MYERS-SCOTTON, C. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Malden, USA: Wiley-Blackwell, 2006.

NERY, J. *Na casa da língua moram as palavras*. Porto: Edições Asa, 1993.

NORTIER, J. *Loan Words and Borrowing: A Kind of Code-Switching? Multilingual Living*, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.multilingualliving.com/2011/06/23/loan-words-and-borrowing-a-kind-of-code-switching/>>. Acesso em: 5 mar. 2018.

ODLIN, T. *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OOM, A. *A cigarra e a formiga*. São Paulo: FTD, 2014.

_____. *O corvo e a raposa*. São Paulo: FTD, 2014.

OXFORD, R. *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Edinburgh, UK: Pearson Education Limited, 2011.

ÖZOĞUZ, A. Sprache – eine Kompetenz, um dazuzugehören. *WISO-Diskurs*, Bonn, p. 4-7, nov. 2010. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.

PAIVA, V.L.M.O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (Orgs.). *Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/FAPEMIG, 2009. p.187-203.

PALLOTTI, G. Doing interlanguage analysis in school contexts. *Eurosla Monographs*, [s.l], n. 1, p. 159-90, 2010. Disponível em: <<http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series-2/>>. Acesso em: 13 out. 2017.

PAULINA-PANAJOTA, S. Fehler im Tertiärsprachenunterricht. *Beitrag im Rahmen eines Forschungsstipendiums am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ) im Rahmens des Projekts „Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen-Deutsch nach English“*, [s.l.], 2002. Disponível em: <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/related-research/Spiropoulou.pdf?ver=2010-05-26-090707-447>. Acesso em: 15 jan. 18.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1959.

PIENEMANN, M. *Language processing and second language development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PUBLIC DOMAIN PICTURES. *Silhuetas cães*. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=imagem+cachorro&biw=1366&bih=662&site=webhp&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjOm7CG_vbRAhXCGJAKHbSkBtoQ_AUIBigB#tbs=isc:white%2Csur:fm%2Cic:gray%2Citp:clipart&tbm=isch&q=+cachorro&imgcr=a-dCS53yIWmUNM>. Acesso em: 4 fev. 2017.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Revista Contingentia*, v. 1, nov. 2006.

_____. As interferências da Língua Materna e o aprendizado do Alemão como Língua Estrangeira por crianças bilíngües. *Pandaemonium germanicum*, [s.l.], [s.n.], p. 339-62, out. 2006.

RAMÍREZ, A.G. Review of the social turn in second language acquisition. *The Modern Language Journal*, [s.l.], n. 89, p. 292-3, 2005.

REGO, T.C. *Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico-Cultural da Educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

REIMANN, M. *Grundstufen-Grammatik für Deutsch als Fremdsprache: Erklärungen und Übungen*. 3. ed. Ismaning: Hueber, 2000.

RÉMI, C. Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In: KÜMMERLING-MEIBAUER, B. *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins, 2010. (Studies in Written Language and Literacy 13). p. 11539.

RIEMER, C. Wie lernt man Sprachen? In: QUETZ, J.; HANDT, G.V.D. (Eds.). *Neue Sprachen lehren und lernen – Perspektive Praxis*. Bielefeld: W. Bertelsmann, 2002.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. London: Blackwell, 1989.

_____. *Bilingualism*. 2. ed. London: Blackwell, 1995.

RONJAT, J. *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris: Librairie Ancienne H. Champion, 1913.

RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache – Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler, 2012.

ROTH, H.J. Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz – am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, c. 3, p. 378-402, 2003.

ROTHWEILER, M. Bilinguales Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In.: STEINBACH, M. (Ed.). *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2007. p. 103-36.

SALGADO, A.C.P.; DIAS, F.H. Desenvolver a bilinguagem: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo Santa Cruz do Sul*, v. 35, n. Especial, p. 145-53, jun.-dez. 2010.

SALGADO, A.C.P. et al. A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: code-switching, code-mixing e as transferências linguísticas. *Revista Gatilho*, Minas Gerais, , v. 15, nov. 2012. 14 p.

SANTOS GARGALLO, I. *Análisis Contrastiva, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis, 1993.

SAVEDRA, M.M.G. *Bilinguismo e bilinguagem: o tempo passado no discurso em Língua Portuguesa e Língua Alemã*. 1994. 350 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

- _____. Bilinguismo e Bilingualidade: uma proposta conceitual. In: SAVEDRA, M.M.G.; SALGADO, A.C.P. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 121-40.
- SAVILLE-TROIKE, M. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- SCHLAK, T. Die “teachability”-Hyphotese: Ein kritischer Überblick und neue Entwicklungen. *Revista Babylonia*, Osaka, [s.n.], p. 40-4, abr. 2002.
- SCHRAMM, K. Empirische Forschung. In: CASPARI, D. et al. *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. 1. ed. Tübingen: Narr, 2016. p. 49-58.
- SCHÜLERDUDEN. *Grammatik: Eine Sprachlehre mit Übungen und Lösungen*. Speyer: Zehnersche Buchdruckerei, 1971.
- SCHÜTZ, R. Assimilação natural x ensino formal. *English Made in Brasil*, [s.l], 20 abr. 2018. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, n. 10, p. 209-31, 1972.
- _____. *Rediscovering Interlanguage*. Londres: Longman, 1992.
- _____. Interlanguage 40 years on. In: HAN, Z.; TARONE, E. *Interlanguage: Forty years later*. Amsterdã: John Benjamins Publishing Company, 2014. p. 221-246.
- SINGLETON, D. *Language acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters, 1989.
- SUESS, A.; DE KLERK, R. *Mein superdickes Wimmelbuch*. Bernau: FX Schmid, 2010.
- SWAIN, M. Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: GASS, S.M; MADDEN, C.G. (Orgs.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 1985. p. 235-53.
- _____. Three functions of Output in Second Language Learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFFER, B. (Orgs.). *Principle & Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- _____. The Output Hypothesis: Theory and Research. In: HINKEL, E. (Org.). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. p. 471-83.
- TAESCHNER, T. *The Sun is Feminine: A Study on Language Acquisition in Bilingual Children*. Berlin: Springer-Verlag, 1983.
- TAYLOR, B.P. Toward a Theory of Language Acquisition. *Language Learning*, n. 24, p. 23-35, 1974.

TEN KATHEN, C.L. *Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado em alemão como língua estrangeira em uma escola bilíngue teuto-brasileira*. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TITONE, R. *Psicolinguística Aplicada: introdução psicológica à didática das línguas*. Trad. Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Summus, 1983.

TÖNSHOFF, W. Fremdsprachenlerntheorie. Ausgewählte Forschungsergebnisse und Denkanstöße für die Unterrichtspraxis. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, p. 4-15, 1995.

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: Contextos e Conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 13-30.

VAN LIER, L. Action research. *Revista Sintagma*, [s.l.], n. 6, p. 31-7, 1994. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/759709.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2017.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: do percurso metodológico às implicações educacionais e sócio-políticas. In: ALVAREZ, M.L.O.; SILVA, K.A. (Orgs.). *Linguística aplicada – Múltiplos Olhares*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 233-52.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEI, L. *The Bilingualism Reader*. 2. ed. New York: Routledge, 2007.

WEINREICH, U. *Languages in Contact: Findings and problems*. 6. ed. Paris: Mouton, 1968.

WESCHE, M.B. Early French Immersion: How has the original Canadian model stood the test of time? In: BURMEISTER, P.; PISKE, T.; ROHDE, A. (Eds.). *An Integrated View of Language Development*. Papers in Honor of Henning Wode, Wissenschaftlicher. Trier: Verlag Trier, 2002.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R.L. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. New York, USA: Cambridge University Press, 1997.

WODE, H. *Einführung in die Psycholinguistik: Theorien, Methoden, Ergebnisse*. Ismaning: Hueber, 1988.

ZIMMER, M.; FINGER, I.; SCHERER, L. Do bilingüismo ao multilingüismo: Intersecções entre a Psicolinguística e a Neurolinguística. *ReVEL*, [s.l.], v. 6, n. 11, ago. 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.

ANEXOS

ANEXO I

Termo de consentimento de participação em pesquisa – escola

(DLM/FFLCH/USP)

A escola concorda em permitir que seus alunos do 1º ano D do Ensino Fundamental participem voluntariamente do projeto de pesquisa intitulado “*Português-Deutsch: análise da interlíngua presente no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em uma escola bilíngue teuto-brasileira*”. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Camila Gardini Heylmann, professora do colégio e aluna de mestrado do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. A mestranda é orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff, professora do referido programa de pós-graduação. A pesquisadora e a orientadora podem ser contatadas pelos respectivos endereços de e-mail: milagardini@yahoo.de e dorthe@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivo investigar, nas produções orais feitas pelas crianças, a ocorrência de fenômenos linguísticos de interlíngua e analisar como eles participam do processo de aprendizagem de uma nova língua durante a construção da sua bilinguagem. A coleta de dados consiste em três gravações de áudio que serão efetuadas durante as aulas regulares, sem qualquer prejuízo por parte dos alunos. A escola compreende que este estudo tem finalidade de pesquisa e que os dados coletados serão divulgados de acordo com as diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, dessa forma, a sua privacidade.

Nome e assinatura do Diretor

Local e Data

ANEXO II

Termo de consentimento de participação em pesquisa – pais
(DLM/FFLCH/USP)

Eu, _____, autorizo meu/minha filho/a:
_____ a participar como voluntário
do projeto de pesquisa intitulado “*Português-Deutsch: análise da interlíngua presente
no processo de aprendizagem de Língua Alemã por crianças em uma escola bilíngue
teuto-brasileira.*”

A pesquisadora responsável por esta pesquisa é Camila Gardini Heylmann, professora do colégio e aluna de mestrado do programa de pós-graduação em Língua e Literatura Alemã do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. A mestranda é orientada pela Profa. Dra. Dörthe Uphoff, professora do referido programa de pós-graduação. A pesquisadora e a orientadora podem ser contatadas pelos respectivos endereços de e-mail: milagardini@yahoo.de e dörthe@usp.br.

O presente trabalho tem por objetivo investigar, nas produções orais feitas pelas crianças, a ocorrência de fenômenos linguísticos de interlíngua e analisar como eles participam do processo de aprendizagem de uma nova língua durante a construção da sua bilinguagem. A coleta de dados consiste em três gravações de áudio que serão efetuadas durante as aulas regulares, sem qualquer prejuízo por parte dos alunos. A pesquisadora compreende que este estudo possui finalidade de pesquisa e que os dados serão divulgados seguindo suas diretrizes éticas, com a preservação do anonimato dos participantes, assegurando, dessa forma, a sua privacidade.

Assinatura

Local e data

ANEXO III

A6 – 1, 30/03/18, 04:04 (Die kleine Raupe Nimmersatt)

- P Was siehst du hier XY?
- A (xxxx) Ei.
- P Ahã, ein kleines Ei.
- A # # Raupe # #
- P Ahã
- A eine Raupe # #
- P Und hier?
- A Montag ...
- P Dhã
- A Fressen eine eins Apfel.
- P Ahã
- A Dienstag ... essen eine zwei Birne.
- P Ahã
- A ain # # Frei[tag
- P [Nein, M[ittwoch
- A [ittwoch # fressen # # #
- P oh, ein, zwei, [drei
- A [drei Erdb...
- P P[fla
- A [flaume.
- P Pflaumen. Ok, und hier?
- A Freitag
- P am Donnerstag
- A Am fressen # # drei Erdbeeren.
- P Opa, ein, zwei, drei, [vier Erdbeeren.
- A [vier Erdbeeren.
- P Ok. Und hier?
- A Freitag # am fressen # # Orange.
- P Wie viele?
- A Vi ... Fünf
- P Ok, und dann XY?
- A # # (xxxx) fressen Schokoladenkuchen, eine Salame, eine Wassermelone, eine Lolli e eine # # o que é?
- P Hm, das ist eine Salami. Und hier?
- A Wo ...
- P eine Wurst und ein W[ürstchen
- A [ürstchen.
- P Und was ist dann passiert?
- A hm # #
- P Hm, wie heißt das auf Deutsch?
- A eine Buch ...

- P Ahã, Bauchweh.
 A Bauchweh
 P Ok. Ahã, sie hatte Bauchweh. # # Ok, was ist am Sonntag passiert? XY?
 A # hm
 P Was hat sie gefressen?
 A Blatt.
 P Ahã, und wie viele?
 A eine
 P Ok. # Ahã. # # Und dann?
 A (xxxx) dicke
 P Ahã, die Raupe war dick und? # Und?
 A groß
 P ahã
 A # # Kokon.
 P ahã
 A Schmetterling.
 P Ahã, und dann? XY?
 A fliege
 P ahã

A6 – 2, 11/05/17, 05:55 (Wimmelbild -Im Zoo)
--

- P So, was siehst du auf dem Bild?
 A Das Elefant.
 P Ahã. Wie ist der Elefant?
 A Groß und dicken, weiß oder grau.
 P ahã
 A ih, das
 P Und süß?
 A Und süß.
 P Ok, und wie viele sind auf dem Bild?
 A Drei Elefant.
 P Ok, ahã. Was siehst du noch auf dem Bild?
 A das Kind, das ...
 P Ein Kind siehst du? Und was macht dieses Kind?
 A Hasen
 P Ahã, ok [sie spielt] mit dem Hasen.
 A [(xxxx)]
 A oder Hasen
 P Und wie ist der Hase?
 A # # klein
 P ahã
 A oder süße
 P ahã
 A (xxxx) hm oder schwarz.
 P Hier, ne, grau und sch ..., grau und weiß. Wie viele Hasen sind auf dem Bild?

- A ((criança conta a quantidade de coelhos)) Das vier.
P Ok. Was siehst du noch auf dem Bild?
A # # ((criança aponta para a imagem do cachorro)
P Uhm, wie heißt das auf Deutsch?
A # # Hund.
P Ahã, und wie ist der Hund?
A Süße
P Ahã
A Oder mittelgroß, # # weiß und oder weiß oder grau.
P Ahã
A oder süß
P Ahã, ok, was siehst du noch auf dem Bild?
A das Vogel
P Ahã, und wo ist der Vogel?
A Vogel fliegen.
P Ahã
A oder weiß # # rot
P Ein bisschen rot am Schnabel, [ok.
A [Ja
P Hm, was kannst du noch sagen?
A Schwarz
P Ein bisschen Schwarz.
A hm oder ...
P Hm, was noch?
A ((criança balança a cabeça e mostra que não tem mais informações))
P Ist gut. Was siehst du noch auf dem Bild?
A # # Gorilla.
P Ahã. Und wie ist der Gorilla?
A Schwarz, groß, (ist?) fressen Banane.
P Ahã, und wie viele sind auf dem Bild?
A zwei.
P Ahã
P Meinst du, der Gorilla ist böse oder lieb?
A Böse
P Ahã, ok. Ja.
P Was siehst du noch auf dem Bild?
A Ein Gorilla fressen Wassermelonen i ant Gorilla fressen Banane.
P Super, ahã.
A Und was siehst du noch?
P Pinguin.
A Ahã.
P Wo ist der Pinguin?
A Da. Pinguin süßen oder mittelgroß oder gelb, schwarz, grau.
P Ahã. Und wie viele sind auf dem Bild?
A ein, zwei, drei, vier, fünf
P Fünf ...?
A Pinguin.
P Ahã, ok. Wo ist der Löwe?
A (xxxx)
P Wo ist der Löwe?

- A Löwe rot, gelb # # oder gr ... große Haare
 P Ahã, das ist eine Mähne, ok? [Was macht der ...
 A [Oder gra... oder schwarz hm
 P Hm, ich glaube, das ist braun. Was macht der Löwe?
 A (bra?) # # (schle?) hm (xxxx)
 P Der Löwe ...?
 A schlaf
 P Ok, ahã. Dankeschön.

A6 – 3, 14/06/17, 02:30 (Der Rabe und der Fuchs)

- A Ist der Rabe schwat oder kann fliegen. # # Rabe ist ... # # ((criança imita alguém cantando))
 P sin ...?
 A ... singen oder Fuchs Hunger, Hunger, Hunger. # # Fuchs # # Ideen.
 P Was sagt der Fuchs?
 A Fu... „Rabe, você é so schön, komm ein bisschen # dein Käse.“
 # # Nicht teilen, nicht teilen Rabe. Fuchs die # # Rabe # so schön
 P sin ...?
 A gen. # „Ein bisschen singen.“ # # Hm...
 P Der Rabe ...
 A # Der Rabe singen krakrakrakra oder ... # #
 P Und der Käse?
 A se ... uhhhh ((criança mostra o queijo caindo no chão))
 P Fällt ...? ... run[ter
 A [ter. # # Fuchs # # frissen fressen ein Käse e Fuchs tschüs. Rabe
 traulich, traulich, traulich.

A6 – 4, 04/09/17, 02:10 (Die Grille und die Ameise)

- A Das ist der Sommer und # Grille singt, singt, singt und Ameise arbeiten, arbeiten e
 arbeiten. # # G... „Ameisen, komm mit mir eine Pause, singt ein bisschen!“ # # „Grille
 ein bisschen arbeiten!“ Grille „Nein!“. # Ameisen arbeiten # Sommer ...
 P Tag ...?
 A Tag und ...
 P Nacht
 A und Nacht
 P Und die Grille?
 A Lalalala singen. Singt. Das Grille so kalt. Und und # Hunger. # Ameise so viel
 Karotten, Apfel, Erdbeeren. # # Grille toc ((criança imita alguém batendo na porta)).
 Das Grille # # so kalt, ein bisschen, # ein bisschen # ein bisschen Karotten hm ...
 P Un[d dann?]
 A [Amei]se disse „Nein, du im Sommer .. singen ... heute # # tanzen. Tschüs!“

A6 – 5, 14/12/17, 04:36 (Die Bremer Stadtmusikanten)
--

- A Es war einmal ein alter Esel. # # Den ich nicht # mehr tra ...
- P Ich brau[che ...
- A [che .. nicht mehr tragen ... du... ah, ich singen gut. „Ich zusammen nach Bremen und mache dort Musik.“ # # Es fragt ...
- P Auf dem Weg ...
- A Ein Hund. Eh ((criança pede „o que é mesmo?“)) ist traurig. Warum ist traurig? Meine ...
- P Mein Herr ...
- A Mein Herr ischt ... # #
- P Will mich ...
- A nicht mehr tragen.
- P Und was sagt der Esel?
- A „Komm, wir (xxxx) nach Bremen und machen dort Musik.“ # # Der Esel (xxxx) „Warum du traurig?“ „Me, mein Herr ist ...
- P will mich ...
- A nicht mehr tra ... nicht mehr tragen...
- P Haben
- A haben.
- P Und was sagt der Esel?
- A Komm, wir alle [n...
- P [wir gehen
- A [geht zusa... ahhh
- P [zusammen
- A [zusammen nach Bremen und machen dort Musik. Hund, Katze und Esel [warum ...
- P [Oh, sie gehen weiter.
- A Warum icht traurig? Mein Herr ist mich serviert.
- P Und dann was sagt der Esel?
- A Komm
- P [wir gehen
- A [zusammen nach Bremen und machen dort Musik. Der Esel klette ein Baum und uma ...
- P Und sieht?
- A sieht ein Baum.
- P Ein?
- A Haus. Und der Haus ist den ...
- P Das ist ein...?
- A Räuberhaus. # Planen (xxxx) ((criança sussurra algo))
- P Sie springen ...?
- A springen
- P Sie springen und ...?
- A (xxxx)
- P und schreien ...
- A schreien
- P Was schreit der Esel?
- A Kikeriki, wauwau, có kikeriki, ió
- P Und die Räuber?

- A Hilfe, Hilfe, Hilfe!
 ((criança pede o que falar naquele momento)) sitzen ein Tisch
 P Und?
 A Fressen # # und schlafen. (xxxx)
 P Also, die vier Tiere ...
 A bleiben zusam...
 P Zusa...?
 A Zusammen in Haus.
 P Und ab und zu?
 A Ich komme dort nach Bremen und mache dort Musik.

A7 – 1, 28/03/18, 02:28 (Die kleine Raupe Nimmersatt)

- A Klein Eis. ## Eine kleine Raupe.
 P Ahã
 A # # Am Montag frisse ein # Apfel.
 P Ahã
 A And Dienstag frisse zwei Birne.
 Am #Donnerst[ag.
 P [Am Mitt ...woch]
 A [woch] frisse drei Pflaumen.
 P Ok
 A And Donnerstag frisse zwei Bi...
 P, A [vier
 A, Erdbeeren
 P Ahã
 A Und Freitag frisse funf Orang.
 P Ahã
 A Am Samstag frisse eine Käse, ein Wassermelone and Lolli # and Ei
 P Eis, ahã
 A ein s
 P Und dann XY, was hat sie?
 A # Raupen
 P Sie hat Bauch ... weh
 A Weh
 P Ok
 A # # Ain ...
 P Am S[amstag]
 A [amstag] fris[s]
 P [Oh, entschuldigung. Am [Sonntag
 A [Sonntag frisse eins Blatt.
 P Ahã
 A # # Und # # Raupen groß
 P ahã, und dick
 A # # Ein groß Kokon.
 P Ahã. # # Und [dann?

A [Dann Schmetter flieg [

A (...)]

A7 – 2, 12/05/17, 07:23 (Wimmelbild -Im Zoo)
--

P So, was siehst du auf dem Bild?

A Zebra ist # # brau

P Schwarz

A Schwarz und weiß hm # # groß.

P Ahã. Wie viele sind auf dem Bild?

A Drei

P Drei ...?

A Zebra.

P Ahã. Was siehst du noch auf dem Bild?

A Hm # Giraffe. Giraffe ist fressen und # fressen Blatt. Und Giraffe ist groß, uhm, gelb und weiß.

P Ahã, ok. Was siehst du noch auf dem Bild?

A Uhm ... Löwe. Löwe schn schläft. Uhm, groß # # uhm.

P Wie ist der Löwe?

A Gelb, schwarz und weiß.

P Ahã

A Hm

P Ist der Löwe böse oder lieb?

A Lieb

P Ahã. Was siehst du noch auf dem Bild?

A Tiger. Tiger is gelb, brau, rosa und weiß.

P Ahã

A und schwimmen

P Ahã. Und was machen diese Tiger hier?

A Spielen

P Ahã. Wie viele Tiger sind auf dem Bild?

A Vier

P So, was siehst du noch auf dem Bild?

A Elefant. Elefant ist groß... uhm # # weiß und ... # #

P Wie heißt diese Farbe auf Deutsch? # Gra..

A Grau

P Wie viele sind auf dem Bild?

A Drei

P Ok. Was ist noch auf dem Bild?

A # # Tiger ist ... hm ... rosa.

P Ah, das haben wir schon gesehen. # Was siehst du noch auf dem Bild?

A Pin guin.

P Ahã

A Pinguin ...

P Und wie ist der Pinguin?

A Ist schwimmen. # # Ge .. nã gelb, weiß und brau.

P Grau

- A Grau
 P Wie viele sind auf dem Bild?
 A # vier
 P Vier ... ?
 A Vier Pinguin.
 P Ahã, ok. Wo ist das Pony?
 A Po...ny ist schwarz, weiß und # # grau.
 P Ein bisschen grau, ok.
 A groß # #
 P Ok. # # So, was siehst du noch?
 A Hm # # Gori..ra # # Gori[lla]
 P [Was] was macht der Gorilla?
 A Ist fressen schwarz
 A Moment, was frisst der Gorilla?
 P Banane.
 A Ok.
 P Und wie ist der Gorilla?
 A Schwarz und grau.
 P Ok, danke.

A7 – 3, 14/06/17, 02:16 (Der Rabe und der Fuchs)
--

- A Das ist Rabe # schwarz und gut fliegen. # # Und dann Rabe gut # #
 P Si..?
 A Singen. # Dann Rabe Käse am ...
 P Im Schnabel.
 A Schnabel und dann Fuchs frissen eine Käse. Und dann Rabe nicht teilen. Dann # Fuchs
 # # “Ah, Rabe, du bist so schön! Komm und ei bisschen Käsen!” Dann # # dann Fuchs
 Ideen. # #
 P Was sagt der Fu[chs]?
 A [Du bist ... „Rabe, du bist so gut singen. Komm singen bisschen.“ Dann
 Rabe singen. Dann Käsen ...
 P fällt runter.
 A Runter. Dann Fuchs # tschüs und dann Rabe ...
 P trau ...?
 A Traurig
 P Ahã

A7 – 4, 01/09/17, 02:40 (Die Grille und die Ameise)

- A Grille dann Sommer dann Grille singt und dann Ameise abeiten. Grillen „Ameise, kommt und singet bisschen!“. Dann Ameise „Nicht!“ Dann Ameise „Kommt ein bisschen abeiten!“
- P Und was sagt die Grille?
- A „Nicht!“ la ist singet. # Und dann Ameisen ist # und Grille singet.
- P ahã
- A Dann friert dann Grille fiert und dann # Hunger und dann Ameise ...t viel ein Essen.
- P ahã
- A Und dann Grillent kommt und dann „Ameisen bitte ein bisschen eins Essen.“
- P Ahã. # # Und dann?
- A Und dann Ameise „Nicht! Singet, singet Sommer und dann singet.“
- P Und im Winter?
- A Winter singet ... tanzen.
- P ahã

A7 – 5, 15/12/17, 04:24 (Die Bremer Stadtmusikanten)

- A (xxxx) ein alter Esel. Ischt kann nicht mehr tragen. Der Esel nicht mehr Haaren. Der Herr sagt: Ischt nicht mehr tra ... tragen. Der Esel tra der Esel # # traurig. Der Esel eine Idee: „Ich kann gut singen! Ich kann nach Bremen und mache dort Musik.“ Und der Esel trifft eine Hund. „Warum Hund ischt traurig?“ „Ich kann nicht mehr # jagen, mein Herr nich nicht mehr“. „Kommt, wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik!“ Und der Hund geht mit. Und der Esel und Hund trifft eine Kater. „Warum Katze ischt traurig?“ „Ich kann nicht mehr jagen, mein Herr ni nicht mehr ja“. Der Esel sagt: „Komm, wir gehen zusammen nach Bremen und mache dort Musik.“ Und der Katze geht mit. Und der Esel und Hund und Katzen treffen eine Hahn und Esel ha # sagt: „Warum Hahn isch traurig?“ „Kann nicht mehr # # mein Herr nicht mehr ...“
- P „Mein Herr möchte mich ...
- A nicht mehr ((criança sussurra „Ai, como é mesmo?))
- P zum Mittag[essen ...
- A [essen] serviert“. Und der Esel sagt: „ Kommt, wir gehen zusammen nach Bremen und mache dort Musik!“ Und der Hahn geht mit. Und der Esel kletter eine Baum und schaue eine Haus. Und geht nit Haus. Und der Esel schauen Haus mit Räuber und Tisch ist fressen, viel fressen. Der quarteto planet springe ins Haus. Springen und Räuber „Hilfe, Hilfe!“ Und der quarteto sitze a in Tisch und fressen und schlafen. Und # # bleiben zu...sammen und # # ich kann nach Bremen und machen dort Musik.

A8 – 1, 28/03/18, 03:01 (Die kleine Raupe Nimmersatt)

- A Kleine Ei s
- P Ahã
- A Ein kleine Raupe.
- P Ok

A # # Am Montag friss ein Apfel und am Dienstag friss zwei Birne. Und Mittwoch friss... se # #

P Ein, zwei, [drei ... Pflaumen

A, P [Drei Pflaumen]

P Ahã

P Und am Donnerstag frisse # # vier Erdbeere.

P Super!

A Und # #

P Am [Frei ...tag

A [Frei ...tag frissen fünf Orang

P Super!

A Und # # Sonntag

P Am S.... [Samstag

A [Samstag ein Schokoladenkuchen, ein Eis, ein Käse, ein Salami, ein Lolli, ein # ein Wassermelone # # und # # kleine Raupe Bauchweh.

P Genau, sie hat Bauchweh. # # Ok.

A Und dann # # Samstag, # # Samstag ein Blätt. Blätter.

P Hm, ein Blatt ahã.

A U .. nd # # kleine Raupe groß

P Ahã. Und?

A und ...

P di ...

A di

P Dick

A Dick # und groß Kokon. # Und dann Schmetterling. Und dann flieg.

A8 -2 , 11/05/17, 05:25 (Wimmelbild - Im Zoo)

P So, was siehst du auf dem Bild?

A Ein Tiger.

P Ahã und wie ist dieser Tiger?

A Tiger ist schwarz, gelb, weiß und ein bisschen rot.

P Hum, an der Nase, richtig?

A ja

P ahã

A Eh, Tiger ist böse.

P ahã

A Tiger ist schön.

P ok

A Und Tiger ist # # uhm [groß.

P [Meinst. Ok. Und wie viele Tiger sind auf dem Bild?

A Fünf Tiger.

P Fünf Tiger. Ok. Und was macht dieser Tiger?

A # # Ein Tiger ist schwimmen.

P Aham. Und die anderen? Was machen die anderen?

A Andere ist

- P spi ...
- A spielen
- P Ahã.# # Ok. So, was siehst du noch auf dem Bild?
- A Hum, ein Robbe.
- P ahã
- A Robbe ist schön.
- P Ahã. Und von der Farbe her?
- A Grau. Ein Ball mit den Nase.
- P ahã
- A Und ... und schwimmen.
- P Ahã, Robben können schwimmen. Super.Wie viele sind auf dem Bild?
- A (Kind zählt leise) Neun Robbe.
- P Ok. Ahã. So, was kannst du noch sagen, XY?
- A Ein # Pinguine.
- P Ahã und wie ist dieser Pinguin?
- A Pinguin ist schwarz, gelb und weiß. Pinguine ist lang, so lang.
- P Nei[
- A Não, não. Eh ...
- P Meinst du, er ist groß oder klein?
- A klein
- P Ahã, ok.
- A Und Pinguin ist # # süß.
- P ahã
- A Oder schwimmen.
- P Uhm, sie können schwimmen, ganz genau. Wie viele siehst du auf dem Bild?
- A (Kind zählt leise) vier Pinguin
- P Ahã, ok.Was siehst du noch auf dem Bild?
- A Ein Baum.
- P Und wie ist dieser Baum?
- A Baum ist ... brau, groß.
- P ahã
- A und grün
- P Ahã. Und wie heißt das? Guck mal.
- A Blatt.
- P Ahã, dieser Baum hat viele Blätter. Ok, was siehst du noch?
- A (Kind zeigt auf ein Mädchen)
- P Siehst du hier ein Mädchen?
- A Ein Mädchen.
- P Uhm, was macht dieses Mädchen?
- A eh # # essen
- P Aber was isst dieses Mädchen?
- A Eis.
- P Eis. Magst du auch Eis?
- A Hum?
- P Magst du auch Eis?
- A ja
- P Isst du gerne Eis?
- A ((criança afirma que sim com a cabeça))
- P Ich auch. Ok, was siehst du noch auf dem Bild?
- A Hum ... # # Ein Mädchen fotografieren.

- P Hum, ok. Sie macht Fotos, ja. Und was fotografiert sie?
 A Ein ... ein # # ein Hase.
 P Ahã, ok. Und wie viele sind auf dem Bild? Schau.
 A vier Hase
 P Ok, ahã. Was siehst du noch auf dem Bild?
 A uhm # # Ein Mädchen
 P [uhm, ahã
 A [malen ein Tiger.
 P Ok. Alles klar.

A8 – 3, 14/06/17, 02:03 (Der Rabe und der Fuchs)

- A Das ist der Rabe und Rabe ist schwarz und kann gut fliegen. Rabe leben in der Natur und ...
 P Singt?
 A # und ... # #
 P Im Wald?
 A und # # kein gut singen. Rabe in den Baum und ein Käse im Schnabel. Und kommt die Fuchs Hunger. Fuchs sagt: „Oh, Rabe!“ Fuchs sagt: „Oh Rabe! Du bist sehr schön.“ Oder Rabe kein teile. Fuchs ein gut Idee. Fuchs sag: „Oh Rabe, du bist sehr sch gut singen und ein bisschen singen von mir. „Und Rabe so froh und ein bisschen singen. Oder ... ih und Käse uhhhhhhhhh ((criança mostra o queijo caindo no chão)) in der runter oder Fuchs frissen # und Fuchs sag “Tschüs” Raben und Raben so traurig.

A8 – 4, 01/09/17, 02:19 (Die Grille und die Ameise)

- A Es ist Sommer und Grille singen und Ameise sehr fleißig arbeiten. Grille singen und Ameise arbeiten. Grille sagt: „Ameise, kommt ein Pause mit mir, kommt ein bisschen singen!“ Ameise sagt: „Nicht!“. Ameise sagt: „Grille, kommt ein eins bisschen arbeiten, Winter kommt!“ Grille denkt nicht. Ameise plant Tag und Nacht # arbeiten ... plant, plant, plant.
 P Und die [Grille?]
 A [Und die] Grille lalalala singen. Es ist Winter und die Grille friert und Hunger. Ameise in Haus warm und viele, viele Essen. Grille kommt Ameise: “Ameise, du bist ein bisschen # von mit mir. Ich bin Hunger und kalt. (?ma) Du bist mein Grillewort!” Ameise sagt: “Grille, im Sommer du singen, im Winter du bist tanzen!”

A8 – 5, 13/12/17, 04:04 (Die Bremer Stadtmusikanten)

- A E es war ein alter Esel. Er hat nicht mehr Säcke tragen. Sein Herr sagt: „Ich miss nicht mehr haben.“ Eh ...
- P Such ...
- A Such ein andere Platz. Und Esel traurig traurig. Ma Esel hat ein Ideen: Er in (xxxx) ich bin sehr ...
((criança fala que não sabe, outra criança sussurra ao fundo)).
- P Ich kann gut ...
- A singen. „Ich gehe nach Bremen und machen dort Musik.“ # Esel trifft ein Hund und Hund ist sehr traurig. Esel sagt: „Warum du bist sehr traurig?“ Mein Herrt ist nicht mehr haben“. „Kommt, wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik.“ # Tri.. Und Hund geht mit. Esel und Hund trifft ein Katze. Katze ist sehr traurig. Dein Mäuse ist nicht mehr haben. # Und Esel sagt:“Wir gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik. Und Katze mit, geht mit. ((criança sussurra que não sabe))
- P Auf dem Weg ...
- A treffen sie ein Hahn. Er ist sehr traurig und mein Herr ist mich servieren in Mittagessen und Esel sagen: „Wir zusammen nach Bremen und machen dort Musik.“ Und Hahn geht mit.
Ai.. Esel kletter ein Baum und sehen ein Haus und ... # #
- P Sie gehen ...?
- A sie gehen dort. Esel Esel schauen ein schauen ein Tisch vielen vielen Essen. Und e Esel ein Plan.
Hm # # und planen # # und Spiegel von ...
- P zum Fenster
- A Zum Fenster und Räuber geht „Hilfe, Hilfe, Hilfe!“ Und # Tisch und eles und wir essen und Esel, Hahn, Katze und ...
- P Hund?
- A Hund bleiben zusammen und # gehen zusammen nach Bremen und machen dort Musik.