

**Universidade Estadual de Campinas**

**Gilcéia Santana Pires**

**AQUISIÇÃO DA MORFOLOGIA VERBAL DO  
PORTUGUÊS POR UM FALANTE DO FINLANDÊS :  
O PAPEL DO CODE SWITCHING**

**Dissertação apresentada ao Curso de  
Lingüística do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual  
de Campinas como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Lingüística.**

**Orientador: Profa. Dra. Ester Mirian Scarpa**

**Campinas (SP)  
Instituto de Estudos da Linguagem  
1999**



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.º	
T.V. R\$	39.254
PAGE	229/99
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/10/99
N.º CPD	

CM-00136464-0

## FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

P665d	<p>Pires, Gilcélia Santana</p> <p>Aquisição da morfologia verbal do português por um falante do finlandês: o papel do code switching / Gilcélia Santana Pires. - Campinas, SP:[s.n.], 1999.</p> <p>Orientador (a) : Ester Miriam Scarpa Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Aquisição da Segunda Linguagem. 2. Língua portuguesa – tempo verbal. I. Scarpa, Ester Miriam. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	---

---

Dra. Profa. Maria Cecilia Perroni

---

Dra. Profa. Eunice A. Henriques

---

Dra. Profa. Ester Mirian Scarpa (Presidente)

Este exemplar é a redação final da tese  
defendida por Gilcélia Santana  
Pires

e aprovada pela Comissão Julgadora em  
22 / 02 / 99.

Dr. ESTER MÍLIAM SCARPA

AOS MEUS QUERIDOS PAIS,  
**JOSÉ ELISVALDO SACRAMENTO PIRES E**  
**ESMERALDA SANTANA PIRES (IN MEMORIAN),**

DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS ESPECIAIS**

A Tainã Pires Maabreh, meu filho, pelo amor e paciência, pelos beijinhos confortantes e pelos preciosos insights ( e quantos!) como o de um precoce investigador, meu muito obrigada;

A Thiago Pires Mendes, meu caçula, cujos momentos de dedicação e presença materna foram sacrificados, pela alegria que me proporcionava quando tão pequeno já entendia que o “computador da mamãe não era um brinquedo,” muito obrigada, mesmo.

A Jackson Mendes, meu esposo, por tudo!

## AGRADECIMENTOS

À profa. Dra. Ester Mirian Scarpa, por ter me acolhido como orientanda e pela constante dedicação e carinho especial com o qual pude contar na execução do trabalho, Foi também amiga dedicada, sincera e paciente em esperar a hora certa de aplicar com firmeza a “técnica do joelho”(e como funcionou!);

À profa. Dra. Maria Cecília Perroni, pelas críticas e sugestões valiosas apontadas e pela amizade tão sincera e serena; pela acolhida quando da minha primeira vinda à Campinas, meu obrigada especial;

À profa. Dra. Malu Braga, pelo carinho e amizade e apoio;

À profa. Dra. Mary A. Kato, pelo incentivo, amizade e comentários especiais;

À Merike Perendi, o sujeito, pela sua cooperação e envolvimento, o que fez mais agradável a realização do trabalho;

À profa. Dra. Ilza Ribeiro, por ter me incentivado a dar o primeiro passo desta caminhada, pelos aconselhamentos (tão especiais!) e pelas acolhidas, em Salvador, durante as viagens à Campinas;

À amiga Nelmira Moreira, amiga e companheira, pela sensibilidade, confiança e, sobretudo, pela generosidade em doar-se nos momentos mais difíceis , meu muito obrigada;

À amiga Dilzete, pela presença e atenção com que sempre me cercou, pelos momentos especiais de descontração, discussões e conselhos na “chácara dos mestres”;

À amiguinha Lea, pela “flor amarela”, pela atenção;

À Raquel e Daniela, pela tolerância;

À mãe Lenita, com a qual passei dias muito felizes em Campinas;

A todos os amigos (em especial, Irenilza Oliveira) pela solicitude com que me atendeu nos momentos das dúvidas;

Às mestrandas Conceição, Hely, Gildete e Girlene;

À Josane, amiga e irmã, pela paciência e grande colaboração na coleta dos dados e interação com o sujeito, pelo apoio incondicional e por ter me compreendido nos momentos de fraqueza durante o feitiço do trabalho;

Aos demais familiares; (em especial, Eponina Mendes, Edneuzza Pires, Celeste Barbosa e Vitório), pelo apoio aos meus filhos quando da minha ausência;

A todos os professores e amigos da área de estudos lingüísticos da UEFS e UNICAMP;

À CAPES, pelo apoio financeiro que muito ajudou;

À UNICAMP e UEFS, por terem realizado o convênio, o qual possibilitou a realização do trabalho.



## SUMÁRIO

Apresentação.....	10
-------------------	----

### **CAPÍTULO I - SOBRE AS TEORIAS**

Introdução.....	1
Bilingüismo.....	2
Sobre as etapas do desenvolvimento bilíngüe.....	9
Diferenças e similaridades entre a aquisição de L1 e L2.....	11
Aquisição de L2 por adultos.....	13
Sobre a transferência.....	17
Sobre o <i>code switching</i> .....	23

### **CAPÍTULO II- SOBRE A METODOLOGIA, O SUJEITO E OS DADOS**

A colocação do problema.....	37
O sujeito.....	38
Os dados.....	42
O estatuto teórico metodológico do erro.....	44
Os objetivos.....	46
Morfologia verbal do finlandês.....	47
Morfologia verbal do inglês.....	51
Morfologia verbal do português.....	56

### **CAPÍTULO III- AS CONSTRUÇÕES FINITAS E INFINITAS E SUAS FASES DISTINTAS**

Sentenças com infinitivo por forma finita.....	66
Sentenças com infinitivo - uso adequado .....	68
Formas finitas.....	70
Locuções ir+infinitivo .....	71
Primeira fase.....	73
Segunda fase.....	77
Terceira fase.....	82

### **CAPÍTULO IV- CODE SWITCHING, SEU PAPEL**

O papel do <i>code switching</i> na aquisição do sujeito.....	85
Fases de uso de <i>code switching</i> .....	86
Funções do <i>code switching</i> .....	90

### **CAPÍTULO V - CONSIDERAÇÕES FINAIS**

CONCLUSÃO.....	97
APÊNDICE.....	104
SUMMARY.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	112

## RESUMO

O presente trabalho pretende descrever o processo aquisicional do português por uma falante adolescente nativa do finlandês. Em particular, objetiva-se verificar se há transferência de L1 para a L2 e qual seria o papel de uma outra L2, anteriormente adquirida na aquisição do português.

A morfologia verbal apresentou-se como uma das dificuldades mais acentuadas no desenvolvimento da aquisição do português. Por esta razão, elegeu-se este fato lingüístico como o mais interessante para estudo.

A observação do fenômeno de aquisição da morfologia verbal foi realizada em 3 fases. Na primeira fase, em que grande parte das estruturas verbais se caracteriza pela presença de formas não-finitas, detectou-se o uso de *code switching* (alternância entre códigos lingüísticos) como estratégia de aprendizagem, com uma função discursiva. Na segunda fase, observou-se que as estruturas verbais começam a se misturar entre formas finitas e não-finitas. Nesta fase, o uso de *code switching* permanece, apresentando uma função lingüística na aquisição da morfologia do verbo em português.

Na terceira fase de observação dos dados, nota-se que as estruturas verbais apresentam flexão e concordância; as formas finita e não-finita são empregadas adequadamente; O uso de *code switching* não tem mais lugar nesta fase.

A conclusão do trabalho é que, numa fase inicial, a aquisição ocorre baseada no mecanismo de transferência de L1 para L2. Enquanto que, na segunda fase, o uso de uma língua intermediária (o inglês) através do *code switching* mostra que a experiência do sujeito com aquisições anteriores de L2s pode servir como entrada de aprendizagem para mais uma L2, favorecendo uma aquisição num tempo relativamente curto e de forma sólida.

## APRESENTAÇÃO

Durante todo o tempo, desde que tive os primeiros contatos com o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tenho tido um interesse aguçado em entender, na medida do possível, quais as formas de aprender ou adquirir uma determinada língua e sobretudo qual seria o suporte teórico que pudesse melhor explicar o fenômeno da aquisição da linguagem, tanto da língua materna como de uma ou mais línguas estrangeiras.

Como professora de língua estrangeira, tenho feito observações no que se refere ao processo formal e sistemático de aprendizagem, chegando a algumas idéias de como poderia tal processo ser desenvolvido. Devo deixar claro que, a princípio, as minhas especulações acerca da aquisição e ou aprendizagem de uma segunda língua tinham muito mais de suporte empírico intuitivo do que embasamento teórico formal. À medida que as perguntas iam surgindo para os diferentes tipos de problemas, senti a necessidade de pesquisar sobre este tema que, a meu ver, inspira e estimula qualquer estudioso de áreas afins, não somente os lingüistas, mas professores e alunos de línguas estrangeiras.

Creio que uma das razões que motivou o rumo da pesquisa para o bilingüismo foi o contato que sempre tive com diferentes culturas, assim como suas respectivas línguas. Especificamente, esse contato se deu com estrangeiros que vinham ao Brasil por um tempo prolongado a fim de conhecer a nossa cultura e língua. Às vezes, os aprendizes tinham projetos de trabalho a desenvolver aqui. Geralmente, essas pessoas eram jovens universitários ou jovens estudantes secundários de faixa etária entre 15-21. A procedência destes, na maioria, era de países de línguas indo-européias como: Espanha, França, Bélgica, Itália, Estados Unidos, Canadá e Austrália.

Destes aprendizes de língua portuguesa, um australiano de 42 anos, falante de 6 idiomas das mais variadas famílias lingüísticas, a saber, árabe, chinês, francês, alemão, espanhol e italiano, decidiu aprender português como autodidata. Estabelecendo o seu próprio sistema de aprendizagem, conseguiu, em pouco tempo, mais ou menos 3 meses, comunicar-se relativamente bem na nova língua. Apesar de ser adulto, este aprendiz de

segunda língua adquiriu o português com um certo grau de sucesso. Antes de tê-lo conhecido, eu achava que fosse viável somente aos jovens uma aquisição de língua estrangeira com os resultados obtidos por ele; talvez esta minha pressuposição tenha existido a partir da experiência com alunos jovens e crianças em sala de aula, uma vez que estes sempre demonstraram facilidade em aprender o inglês, língua que eu leciono. Em contrapartida, acreditava que os adultos só conseguiam aprender uma segunda língua durante um longo tempo de estudo, enfrentando grandes dificuldades, muitas vezes não alcançando sucesso. Em relação a adultos estrangeiros, o que pôde ser observado é que, em convivência social, sem aprendizagem formal, adquiriam a língua portuguesa com relativa facilidade em comparação com estudantes adultos brasileiros em situação formal.

Algum tempo depois, já envolvida com estudos lingüísticos e tendo feito algumas leituras na área de aquisição da linguagem, optei por analisar e descrever sistematicamente a aquisição longitudinal do português por uma adolescente da Finlândia, um país de língua da família fino-úgrica do grupo uralo-altaico, uma língua que difere totalmente do resto da maioria das línguas européias.

Espero que a minha contribuição venha somar-se às já existentes. Apesar de ter conhecimento do valor que tem tido os muitos trabalhos na área em estudo, acredito, sobretudo, que seja possível trazer mais luz para as discussões, pois creio estar entrando em um labirinto um tanto obscuro, porém, com pontos de luz para prováveis saídas.

## CAPÍTULO I - SOBRE AS TEORIAS

### INTRODUÇÃO.

Dentre tantos fenômenos lingüísticos já estudados no campo da aquisição de segunda língua delimitei o trabalho, elegendo a emergência da morfologia verbal do português (chamada pela teoria de princípios e parâmetros de categoria funcional INFL) na aquisição de L2 do sujeito desta pesquisa.

Os pressupostos teóricos norteadores desta pesquisa são: a) a aquisição de L2 por adultos não é igual à aquisição de língua materna pela criança; b) a aquisição de L2 por adultos sofre influências da L1 por um determinado período da aquisição; c) uma L2 previamente adquirida tem um papel importante na aquisição de uma “terceira” L2.

Pautado nessas idéias, o objetivo geral do trabalho é a descrição do desenvolvimento aquisicional do português como L2, baseando-se na observação de dados naturalísticos coletados ao longo de 11 meses.

Diferente do enfoque coletivo dado às situações de bilinguismo por Poplack (1980) e Clyne (1987) quanto ao processo de *code switching* (doravante, CS), faço uma observação longitudinal de um único indivíduo, que se encontra numa situação especial de imersão total no ambiente lingüístico da Língua Alvo, o português. Assim, em particular, pretendo verificar o resultado do uso de CS na aquisição do sujeito.

Neste capítulo, tratarei das diferenças entre aquisição de L1, língua materna, e aquisição de L2, e ainda da aquisição bilíngüe simultânea de duas línguas na infância. Farei uma exposição bibliográfica dos estudos existentes, apresentando em linhas gerais os pressupostos teóricos mais importantes para o tipo de investigação que se instala no trabalho. Serão também abordadas as principais questões sobre CS.

No capítulo II, serão traçados os objetivos deste trabalho, a metodologia e o sujeito em análise (a adolescente finlandesa), apresento a morfologia verbal das três

línguas envolvidas no processo de aquisição. Desta forma, teremos o quadro descritivo da morfologia verbal do inglês, finlandês e português. Esta última, por ser o alvo de interesse maior para fins comparativos entre ela e as demais, tem uma descrição mais detalhada. Apresento uma listagem dos tipos de estruturas verbais construídas pelo sujeito durante as diferentes fases da aquisição, sua descrição e análise da morfologia verbal.

O capítulo seguinte traz a discussão e análise dos dados, em que se tenta responder as principais questões levantadas. Logo após essa seção, as considerações finais são apresentadas.

NOTA. Embora eu tenha conhecimento das várias teorias que fundamentam as pesquisas na área da aquisição tais como: ....., gerativista entre outras, não assumo que eu tenha que fazer uma opção. Quando julgo necessário, abordo aspectos relevantes à discussão de uma ou de outra teoria.

### **1.1. O bilingüismo**

A ênfase dada pelos trabalhos em aquisição da linguagem voltou-se, durante algumas décadas, para o tipo de pesquisa em que se observava primordialmente a aquisição de L1, embora trabalhos esparsos tenham se voltado para a aquisição bilingüe na infância (Ronjat, 1913 apud Muñoz, 1990). A teoria lingüística começou a modificar a forma de ver os estudos aquisicionais a partir da década de 60 e o bilingüismo ganhou campo enquanto indagação psicolingüística, além de sociolingüística. No começo, seguindo a mesma metodologia de estudos monográficos e longitudinais, os estudos de crianças bilíngües foram feitos com filhos dos próprios autores (bilingüismo de “elite”, De Heredia, 1989). Normalmente, nestes estudos, as línguas são de origem indo-européia: francês-alemão, inglês-francês, italiano-alemão, etc.

Seguindo o pensamento de Salas Muñoz (1990) e Gonçalves (1997), creio que seja, de fato, um tarefa difícil definir o termo bilingüismo. Por este estar presente em diferentes áreas do conhecimento lingüístico, a saber, a Sociolingüística, a Psicolingüística entre outras, sua definição tem um caráter relativo.

Apesar de não haver consenso geral entre os lingüistas e estudiosos sobre uma definição precisa do termo, o bilingüismo é considerado antes de tudo um estado permanente de sujeitos falantes de uma segunda língua, em uma dada sociedade, e não um estado transitório como era visto no passado, assim afirma Salas Muñoz (1990). O estado permanente do bilingüismo é aquele em que os falantes de uma L1, língua minoritária, buscam o domínio de uma L2, língua majoritária, durante um período, isto é, enquanto o falante passa de um código lingüístico para outro. Este fenômeno ocorre em culturas de contato, com pais e filhos de línguas diferentes ou para aqueles que fazem uma total imersão em uma comunidade lingüística distinta da sua. Poder-se-ia dizer ainda que o bilingüismo se caracteriza simplesmente pelo fato de dois grupos sociais falarem línguas diferentes, no caso de sociedades em contato ou o fato de uma pessoa dominar duas línguas diferentes.

Quanto às várias abordagens teóricas constantes na literatura em relação ao bilingüismo, cabe ao pesquisador adequar o fenômeno ao seu campo de estudos e aos objetivos de sua investigação. Assim, os psicólogos e psicolinguistas tratam o termo segundo o critério da origem; já os lingüistas em termos de competência lingüística, ou seja, como os falantes de duas línguas as dominam. Os sociolingüistas buscam entender o fenômeno à luz da função que a linguagem representa para o bilíngüe, isto é, com que finalidade são utilizados os diferentes códigos. Finalmente, na abordagem sociolingüística, a preocupação é definir bilingüismo em termos da atitude dos falantes e seus interlocutores, em relação aos dois sistemas lingüísticos (Salas Muñoz, 1990 e Gonçalves, 1997).

Salas Muñoz (1990) reúne uma série de definições, algumas conflitantes, outras complementares, sobre bilingüismo. Retomo, a seguir, algumas das definições coletadas pela autora.



Bloomfield (1933) em Salas Muñoz considera que haja um nível máximo de domínio das línguas, o qual corresponderia ao “native-like control of two or more languages” que seria de 100% de domínio chegando ao extremo oposto que seria um pouco mais de 0% para aqueles que não detêm o controle da segunda língua na mesma proporção de um falante nativo. Na linha das definições extremadas, Braun (1937) em Salas Muñoz assume bilingüismo como o domínio ativo e completo de duas ou mais línguas; Westreicher (1974) em Salas Muñoz define o termo como o domínio completo de dois códigos lingüísticos diferentes sem interferência entre os dois processos; Malmberg (1977) em Salas Muñoz propõe que bilingüismo seja uma situação lingüística em que um indivíduo consegue falar desde a infância uma segunda língua em condições naturais.

De outra forma, há definições menos rígidas. Para Haugen (1956) c, um falante capaz de reproduzir enunciados completos enfocando o sentido na outra língua caracteriza-se como um bilíngüe. Weinreich (1967) e verificar se CS se dá mais na principal dificuldade gramatical apresentada pelo sujeito ou se é uma estratégia comunicativa do sujeito para entrar na língua-alvo da sua aquisição. assume que a prática de empregar duas línguas alternadamente constitui-se em bilingüismo.

Para se ter ainda mais uma idéia da proliferação de definições do termo, Harding & Riley (1988), segundo Gonçalves (1997), coligiu mais algumas:

*“O domínio de duas ou mais línguas – bilingüismo ou multilingüismo – é uma habilidade especial. Bilingüismo e multilingüismo são termos relativos, uma vez que os indivíduos variam grandemente em tipos e graus de proficiência da língua. ( Enciclopédia Britânica, 1965).*

*O fenômeno de bilingüismo [é] algo inteiramente relativo... Devemos, portanto, considerar bilingüismo como o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo. (Mackey, 1962).*

*Bilingüismo é um significado opcional ou obrigatório para dois modos de comunicação eficientes entre dois ou mais ‘mundos’ usando dois sistemas lingüísticos diferentes. (Van Overbeke, 1972).*

Em seu trabalho com crianças nipo-brasileiras, em idade pré-escolar, no qual faz um estudo sobre ordem das palavras (parâmetro da linearidade), Gonçalves (1997) abordou o **bilingüismo precoce** (De Heredia, 1989) ou **infantil** (Gonçalves, 1997). Esta forma de bilingüismo ocorre quando a criança se encontra ainda na fase crítica de aquisição da linguagem, ou seja, período entre 18 meses e o início da puberdade, conseguindo adquirir duas línguas simultaneamente e demonstrando possuir competência igual à de um falante monolíngüe em ambas.

Uma outra versão do bilingüismo precoce vem despertando a atenção de muitos lingüistas da atualidade, a exemplo de Meisel (1993), De Houwer (1996), Muñoz, (1990) entre outros. Trata-se do bilingüismo **simultâneo**, o qual se define como um processo de aquisição de dois sistemas lingüísticos distintos por crianças nascidas de casamentos mistos, ou seja, de nacionalidades diferentes. Nesta forma de bilingüismo, o pai dirige-se à criança em sua língua nativa e a mãe dirige-se a mesma criança em sua língua materna diferente da do pai, seguindo o princípio de Grammont, ou seja, “uma-pessoa-uma-língua” (De Heredia, 1989).

Já no bilingüismo **sucessivo**, uma derivação do bilingüismo infantil, a aquisição apresenta dois momentos caracterizadores. O primeiro seria quando a criança ainda não se socializou com o mundo externo, e, sendo assim, só se comunica com os pais, limitando-se ao ambiente doméstico. No segundo momento, a criança, uma vez envolvida no ambiente externo, a exemplo da escola, fala a língua da comunidade, deixando de falar a língua usada em casa. “As línguas sofrem então, em geral, uma inversão de dominância à proporção que a criança cresce, se socializa e abandona o meio familiar(...) a ruptura se dá freqüentemente quando a criança entra para o jardim de infância” (De Heredia, 1989:183).

Há os casos de crianças bilíngües que têm ‘compreensão total’ de uma dada língua, mas não se manifesta para realizar qualquer produção nesta língua; para este tipo de situação, Meisel (1993) atribui o conceito de bilingüismo **passivo**. Geralmente, a criança pertence a uma família de imigrados em que os irmãos mais velhos dirigem-se a ela na língua da comunidade, enquanto seus pais usam a língua de sua origem para

comunicar-se com ela. No entanto, o que parece ser um problema tem saídas bem simples, como viajar por algumas semanas para que logo a criança passe a ser um bilíngüe precoce ativo, ou seja, compreender e expressar-se nas duas línguas simultaneamente sem obstáculos.

Nas comunidades de imigrados, em países como Canadá (no Quebec, especialmente), África, Espanha (na Catalunha e País Basco), Estados Unidos e França para citar os mais conhecidos, registra-se o fenômeno do bilingüismo infantil de **massa**. Os estudos sobre este tipo de bilingüismo encontram-se nas obras de Grosjean (1982). São trabalhos mais abrangentes feitos em ambiente escolar ou junto a um número reduzido de casos tidos como representativos de uma dada comunidade de imigrados, diferindo, amplamente, do tipo bilingüismo de **elite**, o qual trata dos estudos longitudinais dos filhos dos pesquisadores.

Diante do fato de que quase metade da população do mundo é bilíngüe desde a infância, portanto, falantes nativos de duas línguas, é de se esperar que os estudiosos da área dêem atenção à aquisição bilíngüe, assunto que tem feito parte do foco de estudos da psicolinguística do desenvolvimento.

Acredita-se que os estudos de crianças bilíngües possam trazer valiosas contribuições para o campo da aquisição da linguagem em geral. Em um de seus trabalhos sobre aquisição bilíngüe infantil, segundo De Houwer (1996) discute a importância do estudo de crianças bilíngües, tanto no campo da pesquisa da linguagem infantil como na prática de se educar crianças em ambiente bilíngüe, ou seja, em comunidades de imigrados. A este respeito, um fato não muito comum aos estudos de linguagem é o preconceito que existe contra muitas famílias bilíngües, pelo fato de simplesmente serem bilíngües. Há muita desinformação em relação ao que seja o desenvolvimento simultâneo de duas línguas por parte de leigos e também de profissionais de outras áreas, como os psicopedagogos e terapeutas, por exemplo. A este respeito, a autora afirma que alguns terapeutas dizem que a mistura de duas ou mais línguas pode ser prejudicial e que os pais não deveriam cultivar um comportamento bilíngüe. Esta visão foi, nas últimas décadas, completamente superada por pesquisas

específicas em comunidades de imigrados e pode-se dizer que o falante de mais de uma língua tem um potencial lingüístico altamente qualificado para análises comparativas. A autora indica, aliás, que o bilingüismo ativo pode oferecer condições para que a criança seja capaz de perceber e analisar propriedades estruturais lingüísticas com maior consciência metalingüística do que as monolingües. As crianças bilingües parecem entender melhor e mais rapidamente certas regras de uma e da outra língua, com poucos erros em comparação com o adulto. A propósito, deve ser notado que, no caso do sujeito desta pesquisa, Merike, 17 anos, falante de 6 idiomas, parece mesmo que o fato de ela dominar outros códigos contribuiu para sua rápida aprendizagem do português. Instâncias que evidenciam consciência metalingüística foram observadas e anotadas pelo investigador, em que a língua alvo fora contrastada com outros sistemas, na maioria das vezes com o inglês, o qual serviu de "língua franca" durante a fase inicial de aquisição do português.

De Houwer (1996) salienta ainda que existem dois tipos de bilingüismo infantil, a saber, o BFLA (o bilingüismo em aquisição de primeira língua) e o BSLA (o bilingüismo em aquisição de segunda língua). Segundo Meisel (1989), o BFLA é aquele em que a criança adquire duas ou mais línguas desde o nascimento, enquanto que o BSLA refere-se a crianças que começam a aquisição a partir dos dois anos. A importância em se fazer a distinção está numa questão teórica: se uma criança BFLA começa sua aquisição desde o nascimento, então está exposta à segunda língua tão cedo quanto sua primeira língua. Portanto, em se tratando de uma das grandes questões que é o tempo das primeiras exposições, a distinção se faz essencial e de grande valia para as comparações entre as crianças bilingües e monolingües na área de aquisição.

Quanto ao papel do *input* na aquisição bilingüe, o fator tempo para as primeiras exposições pode variar de criança para criança assim como pode variar a maneira como as duas línguas são apresentadas às crianças. Há três aspectos a serem observados na situação de aquisição em relação ao *input*:

- a) a língua(s) que os pais falam com seus filhos;
- b) as línguas que os pais têm como sua língua nativa e

c) até que ponto as línguas(s) faladas pelos pais refletem a língua dominante da comunidade.

A ênfase é dada à língua(s) falada(s) pelos pais a seus filhos; na verdade, é a língua do uso individual e social da criança que conta, não a língua da comunidade. Na maioria dos casos, os pesquisadores dependem das informações dos pais para determinar a natureza dos primeiros padrões de exposição às línguas. É importante saber dos pais quanto tempo cada adulto responsável pela exposição e interação com a criança passou com ela.

O modelo de *input* “uma língua- uma pessoa”, a saber, o princípio de Grammont, tem sido considerado o melhor método para assegurar o desenvolvimento bilíngüe. Clyne, citado em Houwer, admite que a condição do *input* uma pessoa- uma língua apresenta vantagens de a criança ter um alto grau de consciência metalingüística. Para alguns pesquisadores a distinção do *input* desde cedo até (3;5) evita que haja misturas de estruturas e desordem no desenvolvimento, provocando uma certa gagueira. Garcia (1983) discorda deste ponto; de acordo com seus estudos, as crianças falantes do espanhol e inglês, mesmo não estando 100% dentro do esquema de exposição do *input* uma pessoa-uma língua, não deixaram de se comunicar efetivamente usando os dois sistemas com sucesso, apesar de ter sido observada baixa incidência de frases mistas. Houwer afirma que a relação entre a forma do *input* e os padrões de aquisição continuam obscuros, mas admite que deve existir uma conexão importante entre eles.

No que tange às mudanças do *input*, observou-se que devido à variação do ambiente lingüístico, a exposição da criança a uma das duas línguas deve cessar, fato que parece inevitável. Em consequência disto, muitas crianças bilíngües perdem um dos sistemas lingüísticos, pois quando há redução de *input* para a aquisição de uma das duas línguas; conseqüentemente a que continua recebendo *input* vai aumentar em produção na expressão da criança. A quantidade desigual de *input* em cada língua pode afetar somente parte do aprendizado. Por outro lado, a qualidade do *input* é mais importante do que a quantidade.

Outras conclusões relevantes no tocante ao papel do *input* no desenvolvimento bilíngüe são as estratégias discursivas que os pais utilizam e que têm influência no processo de aquisição. Muitas vezes, as crianças são corrigidas se estas misturam os elementos dos sistemas lingüísticos. Em outros casos, os pais traduzem simultaneamente os enunciados deixando claro para a criança as diferenças entre os sistemas. Garcia (1983 apud De Houwer, 1996) mostra em seus estudos que mães falantes predominantemente do espanhol usavam frases misturadas, como um artifício de esclarecimento ou de auxílio na aprendizagem de seus filhos. Já nos estudos de Goodz et al (1983), citado pela autora, os pais faziam uso de mistura de códigos para chamar a atenção das crianças para discipliná-las e enfatizar sua atitude. Observou-se também que as mães usam estratégias diferentes da dos pais sendo que na situação de interação “uma-língua-uma-pessoa”, os pais são os que mais atuam neste tipo de metodologia interativa, pois são considerados como os mais exigentes em relação à produção lingüística dos filhos.

### **1.1.1. Sobre as etapas de desenvolvimento na aquisição bilíngüe**

Quanto à caracterização do desenvolvimento da aquisição bilíngüe, em termos de organização dos dois sistemas a nível de representação mental, Volterra e Taeschner (1978) apresentam um modelo em que este desenvolvimento se dá em 3 estágios. No primeiro estágio, as crianças produzem frases com vocabulário das duas línguas. No segundo estágio, elas empregam as mesmas regras sintáticas para as duas línguas e no terceiro estágio as crianças fazem separação dos sistemas lingüísticos tanto no léxico como na sintaxe. A confirmação de ocorrência destes estágios na aquisição se faz através da presença de fenômenos como *code-switching e transferência* entre outros fenômenos do tipo, os quais são muito recorrentes quando da aquisição de dois códigos, tanto na aquisição infantil como na do adulto, prevalecendo mais na aprendizagem do adulto ou adolescente. Estar em exposição simultânea a duas línguas envolve, segundo as autoras, passar por fases de confusão lingüística, no sentido de misturar os códigos, a princípio,

depois separando-os. De acordo com esta abordagem, toda criança teria que iniciar sua aquisição misturando as duas gramáticas dando uma idéia de só existir um único sistema gramatical para as duas línguas. Durante este processo de mistura, o sistema lexical é o único em operação. Neste, a criança usa palavras de uma e de outra língua, indiscriminadamente, para indicar significados que não correspondem aos seus pares fonológicos, os significantes, ou seja, as unidades constitutivas dos pares correspondentes entre uma e outra língua não se encontram emparelhadas. Quando, posteriormente, a criança já separa os sistemas lexicais, a mistura ainda permanece nas regras gramaticais, fase em que as crianças apresentam o maior índice de erros quanto à aquisição de estruturas iguais nas duas línguas, porém com funções diferentes. No último estágio, quando as gramáticas já estão bem separadas, cada língua segue seu curso de desenvolvimento, quer seja no campo da sintaxe, quer seja no campo do léxico. Nesta fase, a criança, já sendo capaz de ter consciência metalínguística, pode correlacionar a língua à situação social ou pessoal adequadamente.

Já Meisel (1993) discorda do exposto acima em relação à mistura de sistemas. Para explicar o desenvolvimento gramatical numa situação bilíngüe, o lingüista focaliza a posição do verbo em francês e alemão, dentro do modelo de Princípios e Parâmetros da gramática gerativa. O estudo apresenta análises longitudinais de dados de 5 crianças bilíngües das referidas línguas, entre 1;0-1;5 anos a 5;0-6;0. De acordo com sua análise sobre a ordem do verbo, Meisel postulou que a criança, desde o estágio inicial já faz diferenciação dos sistemas, preferindo a ordem SVO no caso do francês e SOV para o alemão. Finalmente, o autor conclui afirmando que aprender simultaneamente duas línguas implica em diferenciar os sistemas gramaticais e seus aspectos abstratos, fazendo uma seleção prévia das categorias funcionais especificadas de cada língua para fazer a marcação paramétrica adequada.

Em comparação com os estudos de aquisição monolíngüe, os achados mostraram que a aquisição bilíngüe tem os mesmos estágios de desenvolvimento da aquisição de L1 e que a criança bilíngüe, na verdade, adquire os dois sistemas lingüísticos desenvolvendo o seu conhecimento gramatical diferenciado para cada sistema desde muito cedo,

distinguindo-os bem sem aparente esforços como um comportamento natural e, sobretudo, não fazendo fusão das duas línguas em uma. Em seus dados, não ficou evidenciado o fenômeno da transferência de marcação de parâmetros entre as línguas estudadas. Na verdade, diz Meisel:

*the individual's ability to set one parameter on contradictory values may well be a necessary condition for becoming a bilingual (1993:379).*

Outro estudo com crianças bilíngües em francês e inglês (Genesse et al.,1995 apud Gonçalves, 1997) segue o pensamento de Meisel. Assim, o proposto é que não há indiferenciação lingüística quando da aquisição das duas línguas. Os sujeitos analisados, no total de 5 crianças, provenientes de lares lingüisticamente mistos, são capazes de separar o sistema de cada língua desde o início da aquisição nos níveis pragmático e sintático.

## **1.2. Diferenças e similaridades entre a aquisição de L1 e L2**

Há um consenso geral de que existem diferenças e similaridades substanciais e qualitativas na aquisição de L1 e L2. O que causa essas diferenças e semelhanças tem provocado controvérsias entre os estudiosos. No entanto, concorda-se que o mais importante é determinar qual a natureza do conhecimento subjacente na aquisição da língua e se esse tipo de conhecimento é o mesmo para a L1 e L2 em todos os estágios do desenvolvimento lingüístico, quer seja na infância, quer seja depois da adolescência.

Aprender a ler, a pedalar uma bicicleta, entre outras atividades relacionadas ao conhecimento cognitivo geral, são habilidades mal comparadas com a aquisição da linguagem, (Fromkin & Rodman, 1993). Quando se trata do problema lógico da aquisição, ou seja, aquele que discute quais mecanismos possibilitam a criança a adquirir a língua de sua experiência em um tempo relativamente curto, e diante de dados tão “pobres”, em referência ao polêmico problema de “pobreza de estímulo”, as reflexões nos levam a abandonar explicações que se baseiam em princípios imitativos ou de condicionamento e reforço. Ao aprender ou adquirir uma língua a criança não consegue



armazenar todo o conteúdo lingüístico na mente. A lista de palavras é finita, mas não há limites para o número de frases que ela possa formar. Esses tipos de problemas podem ser entendidos se concebermos a idéia de que a criança tem “regras” próprias que lhe permitem usar a língua com criatividade. Na verdade, a criança é dotada de uma capacidade universal, inata e criativa para construir a língua, segundo a idéia central da teoria inatista chomskiana.

Consideremos o seguinte exemplo, extraído de Slobin (1980):

(1)

criança: Nobody don't like me.

mãe: No, say “nobody likes me”.

criança: Nobody don't like me. (diálogo repetido 8 vezes)

mãe: now, listen carefully, say “nobody likes me”.

criança: Oh, nobody don't likes me<sup>1</sup>

Tais “erros”, na visão inatista, fornecem pistas sobre o sistema de aprendizagem de uma língua: não seria possível acreditar que as crianças, ao realizarem essas formas, estariam imitando seus pais, por exemplo, na “rotina fixa” em que estão inseridas, pois não há registros de que a normalidade seria pais preocupados com a performance das crianças, corrigindo-lhes a cada frase. O que se poderia inferir sobre o exemplo acima é que a noção de “estímulo” e “reforço” não dá conta do resultado esperado. A criança não reconhece tais correções. É como se os esquemas mentais não estivessem maturados para fazer este tipo de análise ou “é como se a criança mesma impusesse sua própria estrutura sobre o que ela ouve” (Slobin, 1980:137).

Mas, e quanto ao aprendiz de L2, seja ele adulto ou criança, em relação aos erros de construção da língua alvo, teriam os “erros” observados na interlíngua (sistema linguístico intermediário entre a língua materna e a língua alvo) o mesmo estatuto do “erro” na L1? Uma resposta convincente encontra-se em De Heredia (1989). O “erro” aparece na **interlíngua**, como dado natural e até mesmo necessário durante esta fase da aquisição. “Os erros sistemáticos refletem uma competência transitória; as hesitações,

uma competência incerta (...) o “erro” é uma material útil para melhor se compreenderem os processos de aquisição “ (De Heredia, 1989:205).

Os adultos falantes de L2, uma vez tendo passado pelo processo de transição de códigos, permitindo-se tais “erros” quando da construção da nova gramática, apresentam “erros” ditos fossilizados. Comparativamente, a criança bilíngüe que passa por esta fase de hesitação e “desvios” em seu desenvolvimento final apresenta resultados satisfatórios, e em muitos casos não demonstrando diferenças de desenvolvimento nas duas línguas. Sabe-se que as teorias não têm solução para todos os problemas, e há aqueles que não acreditam na aprendizagem 100% de uma segunda língua por adultos, fato justificado através de vários fatores tanto psicolingüísticos como sociolingüísticos. Por exemplo, a psicolingüística coloca o ‘período crítico’ (idade adequada para a aquisição: 1;6 até o início da puberdade) como uma barreira, isto do ponto de vista neuropsicolingüístico e biológico. Na literatura existem dados de pessoas imigrantes com sérios problemas de comunicação por conta da rejeição da sociedade ou falta de integração, fatores que obviamente inibem a aquisição natural, no sentido de ser informal, sem ensinamento, aquele tipo de aprendizagem que depende essencialmente da socialização da pessoa imigrada com a nova comunidade. Por diferentes motivos, que no momento não caberia detalhar, a criança, na mesma situação, parece vencer mais as barreiras da comunicação; para ilustrar apenas com um exemplo marcante, entre outros fatores, a criança conta com a integração social em grande escala, a imersão no ambiente lingüístico da comunidade em que ela está inserida é total. A criança é um ser essencialmente social; sendo assim, para não ficar de fora do grupo social de seu meio, ela integra-se, pois ela não quer se diferenciar dos demais membros do grupo.

### **1.3. Aquisição de L2 por adultos**

Os adultos, quando da aquisição da L2, têm acesso a dados que apresentam as mesmas limitações e variações como aquelas da aquisição de L1, isto em princípio. Por outro lado, sabe-se que há diferenças bem marcantes entre o processo aquisição de L2

pelos adultos e a aquisição da língua materna pelas crianças. Todas as crianças adquirem a língua a que estão em contato de forma regular e sistemática; já o adulto, não. De acordo com os estudos em aquisição de segunda língua, o problema lógico desta se constitui da possibilidade ou impossibilidade de uso da GU (gramática universal), ou seja, sua reativação na aquisição de L2. Alguns autores acreditam na disponibilidade da GU de forma direta ou indiretamente, isto é, através da L1 (Liceras, 1986; White, 1987; Felix, 1987) entre outros. A idéia que segue é: primeiro o falante começa marcando opções e valores de parâmetros para a L1 e depois em contato com os dados, ocorre a (re)marcação do parâmetro para a L2. (White, 1987).

Há entretanto aqueles estudiosos que discordam da existência da atuação da GU na aquisição de L2 por adultos; entre eles cita-se Clahsen & Muysken (1986), Schachter (1988) e Bley-Vroman (1989). Este último afirma que o dispositivo de aquisição da linguagem (DAL), ou seja, a GU, se atrofia de forma total ou parcial. Para ele, a proposta de Lenneberg (1967) sobre o "período crítico" deveria estar intrinsecamente relacionada à aquisição de L2 por adultos.

Numa outra esfera, Bley-Vroman assume que o sistema de resolução de problemas explica melhor a aquisição de L2 por adultos do que o sistema de modularidade, com domínios específicos, entre os quais, o lingüístico. Bley-Vroman enumera algumas das características que englobam o problema da aquisição de L2 e que podem ser analisados à luz do sistema de resolução de problemas:

- 1) A falta freqüente de êxito: o fracasso é quase geral.
- 2) A variabilidade no nível individual.
- 3) A fossilização, fenômeno ausente na aquisição de L1
- 4) A indeterminação das intuições é centrada na faculdade inata de linguagem, portanto um recurso natural e potencialmente determinante na aquisição. Para os não nativos, entretanto, a intuição que também é registrada, perde esse caráter, passando então a ser apenas um fator favorável do processo, mas que pode oferecer margem de incertezas muito grande. Como o próprio autor coloca, o falante não nativo tem a capacidade de adquirir propriedades da L2 que estão claramente especificadas nos dados;

##### 5) A influência dos fatores afetivos.

Segundo o autor, a GU se transforma em L1 na aprendizagem infantil da língua materna. Os mecanismos de domínio específicos são ativados. No caso do aprendizado de língua estrangeira, a GU não está acessível. Portanto, quando diante dos dados que lhe são disponíveis, os adultos falantes não podem depreender as propriedades da L2, que não estejam refletidas nos dados de forma clara. As diferenças estariam no fato de não mais existir o LAD operante. A aquisição acontece através do conhecimento prévio de L1 + mecanismos de resolução de problemas.

Schachter (1988) nega a existência de sucesso na aquisição de L2 por adultos e apresenta algumas características que distinguem o falante de L2 do falante de L1:

- Integralização - a criança falante de L1 consegue um conhecimento total e perfeito de sua língua; o adulto não.
- Equipotencialidade - a criança é equipotencial para qualquer língua, ou seja, a criança pode aprender qualquer língua; já o adulto, não.
- Conhecimento prévio - a criança não tem outra língua antes de adquirir sua língua materna. O adulto tem uma L1; isto pode representar desvantagem para ele adquirir a L2.
- Fossilização - na produção do adulto aparecem certas estruturas lingüísticas que se cristalizaram.

Para Schachter, a aquisição de L2 é apenas um processo cognitivo de aprendizagem sem acesso à GU.

Em outra vertente dos estudos aquisicionais em L2, ouvem-se vozes de lingüistas que se opõem aos postulados acima tratados, aqueles que acreditam na possibilidade de uso da GU no processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Contrário ao exposto acima, em relação ao papel da GU na aquisição de língua estrangeira, Pinker (1994) defende a idéia de que o adulto possa ter domínio na aquisição de L2. De acordo com este pesquisador, alguns adultos dominam uma L2 com muita competência, a saber, Joseph Conrad, escritor de língua inglesa, nascido na Ucrânia e

tem como L1 o Polonês. Porém, sabe-se que o sotaque acompanha os adultos, talvez para sempre. Por isso, a competência não é considerada 100%.

Liceras (1996) propõe um modelo em que não se admite a idéia de Língua I (Chomsky, 1986) para o sistema de L2, considerando que esta não "cresce" duas vezes, ou seja, o fundamento biológico é que a linguagem é um órgão que cresce, nem tampouco seria admitido o sistema paramétrico, aquele em que as propriedades de um dado parâmetro são reunidos, analisados e remarcados. Para ele, o sistema gramatical para o não-nativo não pode ser igual ao do nativo. A idéia do autor é que um novo modelo possa dar conta tanto da indeterminação quanto da determinação evolutiva dos falantes de L2 assim como responder pela consistência ou inconsistência das opções paramétricas.

A proposta de Liceras define-se como um mecanismo de reestruturação, isto é, o falante adulto busca nos dados do input reorganizar unidades específicas das representações lingüísticas estruturais preexistentes. Sugere que se observem os traços parametrizáveis [+/-] localizados nas categorias funcionais, uma vez que estes estão sujeitos à variação nas línguas. Os traços parametrizáveis são de domínio específico, ou seja, fazem parte do módulo funcional da GU. Este módulo funcional é o único sujeito à maturação. Portanto, os adultos que aprendem uma L2 não podem fixar parâmetros desde quando se entende que o sistema não pode maturar duas vezes segundo a base biológica da aquisição da linguagem, isto é, dentro da visão gerativista. Além de estar fundamentada na base biológica da linguagem, a proposta do autor desconsidera as gramáticas de L2 como exemplos de "Língua-I "

Para Liceras, o fato de as interlínguas ou L2 não poderem ser consideradas línguas-I não impede que sejam línguas naturais e explica: as interlínguas são naturais, embora sejam idiossincráticas. As interlínguas não são línguas-I porque o módulo funcional como órgão biológico inato (Chomsky 1986) não cresce como acontece no caso das línguas maternas. Por outro lado, elas não deixam de ser línguas naturais porque se realizam com representações mentais cujo ponto de partida são os princípios e categorias estabelecidos a partir da experiência lingüística prévia. Segundo sua proposta,

os princípios da GU seriam acessíveis através da L1 para qualquer tipo de L2 que se tenha adquirido.

Uma variação desta idéia é colocada por Felix (1987), segundo o qual a GU continua sendo acessível, mas outros sistemas abstratos entram em ação também. Ele distingue dois sistemas: LSC "Language Specific Cognitive" e PSC, " Problem Solving Cognitive System", respectivamente, um sistema cognitivo específico da linguagem e um sistema cognitivo de resolução de problemas. O LSC estaria relacionado à aquisição, especificamente, e o PSC à aprendizagem de línguas por adultos.

Em trabalhos sobre a aquisição do português brasileiro como L2, a linha de Felix é seguida, a exemplo de Cyrino (1996), no qual se verifica que o acesso à GU pelo adulto quando da aquisição de L2 é possível, mas existem outros sistemas abstratos desenvolvidos no adulto que operam com a GU. O fato lingüístico selecionado para a pesquisa é o objeto nulo, que no português brasileiro ocorre normalmente, ao contrário do inglês, em que o objeto tem que ser categoricamente preenchido. Os resultados da pesquisa da autora mostram que falantes do inglês como L2 com nível *near native* aceitam e produzem objetos nulos do tipo permitido pela gramática periférica do inglês e o rejeitam quando for o caso de ser impossível na gramática núcleo do inglês. Cyrino acredita que "características centrais estão a cargo da LSC e características marcadas, a cargo do PSC na aquisição ou aprendizagem de L2 por adulto. A GU estaria, de alguma forma, atuando na aquisição de L2, ou "haveria alguma acessibilidade do adulto ao sistema de estruturas cognitivos puramente ligadas à língua – o LSC "(Cyrino, 1996).

#### **1.4. Sobre a Transferência**

Existem duas possibilidades para explicar a aquisição/aprendizagem de L2 na fase inicial. A primeira é considerar que a aquisição de L2 acontece através da fixação de parâmetros da GU, estes sendo marcados a partir da seleção dos valores não marcados para L2, e daí o processo de aquisição seguiria como o da L1. Desta forma não haveria nenhum efeito das interferências de L1 aquisição/aprendizagem de L2.

A outra possibilidade admite que o aprendiz começa a aquisição de L2 com a fixação de parâmetro da L1, generalizando-os para a L2 até que o input force-o a remarca-los (Phinney, 1987).

Dentro das discussões da literatura, têm sido abordados os problemas da aquisição de L1 e L2, dando-se ênfase ao estágio final destas. Contudo, numa abordagem mais recente, a preocupação se volta para o estágio inicial da aquisição tendo a “transferência” como um dos pontos-guia. O termo *transferência lingüística* tem sido recentemente usado nos estudos sobre aprendizagem e ensino de L2. Contudo, houve um período em que alguns estudiosos se negavam a trabalhar com a concepção do termo, considerado behaviorista, relacionando-o à aprendizagem e formação de hábitos (Odlin, 1989). As críticas a este conceito relacionavam-no a um processo automatizado, não controlável e subconsciente de comportamentos aprendidos anteriormente, com o intuito de se produzirem novas respostas. Por conta desta origem no behaviorismo, o uso do termo “transferência” suscitou polêmicas, dando margem a diferentes (re)interpretações sobre ele. Alguns linguistas, a exemplo de Corder (1983) e (Dulay et. al. 1982) chegaram a sugerir que se abandonasse o termo ou que pelo menos, segundo a proposta de Kellerman (1984) citado em Gonçalves, que este não fosse usado para referir-se à influência de L1 sobre L2, mas que fosse mantido seu uso nos domínios específicos da teoria behaviorista da aprendizagem. Por outro lado, outros autores não tinham grandes objeções na aplicação do termo “transferência” na área da aquisição de L2 (Hakuta, 1996; Caroll, 1968 apud Gonçalves, 1997)). Na interpretação desses pesquisadores, o uso do termo transferência no processo aquisicional de L2 não implicaria em apagamento de uma aquisição anterior, ou seja, em substituição de L1 em prol de L2, contradizendo, portanto, a noção da teoria behaviorista, a qual implica na extinção de hábitos anteriores em favor de novos hábitos adquiridos.

Já Krashen e Terrel (1983) utilizam o termo *interferência* para tratar das influências de L1 sobre L2. Na proposta dos autores, o conhecimento de L1 entra, parcialmente, na performance de L2 em consequência da limitação do aprendiz quanto às regras da língua alvo. Para eles, a interferência só ocorre quando os aprendizes têm que

usar uma estrutura antes de terem tido contato suficiente com o *input* e o tempo necessário para adquirir competência para construir estruturas de L2.

A interferência se distingue ainda, em termos de seus efeitos, de *transferência de empréstimo* e *transferência de substratum* (Odlin, 1989). Transferência de empréstimo refere-se à influência de L2 sobre uma língua previamente adquirida quanto ao nível da sintaxe e semântica, e transferência de substratum trata da influência de uma língua alvo em relação à pronúncia mais do que no nível lexical e sintático.

Existem outros conceitos relacionados ao termo “transferência” quanto às divergências e similaridades de regras entre L1 e L2. Trata-se da *transferência positiva* e *transferência negativa* (Odlin, 1989). A *transferência positiva* caracteriza-se pela presença de similaridades positivas entre as regras de L1 e L2 quando do processo aquisicional de L2, enquanto que a transferência negativa prevê resultados negativos entre a sintaxe da língua nativa e a L2. No caso da aquisição, os efeitos da *transferência negativa* podem ser observados através dos "erros", tipicamente produzidos por aprendizes de L2.

Schwartz (1996) apresenta alguns modelos teóricos sobre a transferência no estágio inicial de aquisição de L2 dos quais ela discorda e defende o modelo de Transferência Total, apresentado como aquele que melhor explica o problema do estágio inicial da aquisição de L2.

O primeiro é o de *Transferência de VP-* (Vainnikka&Young Scholten, 1996), também chamado Árvores Mínimas (minimal trees), que considera que há transferência de L1 para L2 das categorias lexicais no estágio inicial; posteriormente, no desenvolvimento da aquisição, há a transferência de categorias funcionais.

No segundo modelo de transferência - *Transferência Fraca* (weak transfer), as projeções funcionais e lexicais de L1 são transferidas para L2 parcialmente, ou seja, a depender de paradigmas morfológicos da língua alvo, alguns fenômenos sintáticos, como o movimento do verbo, vão depender dos valores de traços + forte ou - forte para que haja movimento, (Eubank, 1993,1994,1996). Esta diferença, em termos de valores dos traços está ligada à posição dos verbos finitos e não-finitos em relação ao advérbio.



Schwartz não concorda com os postulados nem com as evidências apontados por Eubank. Providencia, ao contrário, uma argumentação baseada em "transferência total" para justificar sua oposição. Considerando a ordem nominal das línguas coreana, turca, espanhola e italiana a partir de um estudo recente de Parodi, Schwartz e Clahsen (1997) sobre a aquisição do alemão por falantes destas línguas, a autora mostra que há diferenças na ordem Adj+N em relação à língua alvo (doravante L2). Os resultados mostram também que os aprendizes apresentaram comportamento lingüístico diferenciado quanto ao fenômeno da Transferência.

Observe-se:

Alemão	Adj+N	sempre
Italiano	Adj+N/N+Adj	
Espanhol	Adj+N/N+Adj	
Turco	Adj+N	sempre
Koreano	Adj+N	sempre

Para o turco e o coreano a posição do Adj é sempre pré-nominal, enquanto que para as línguas romanas, a posição do adjetivo pode ser pré ou pós-nominal.

Os achados da pesquisa de Parodi, Schwartz e Clahsen apontam evidências contrárias à proposta de transferência de Eubank. Sabe-se que, segundo este modelo, os valores dos traços não são transferidos. Assim sendo os aprendizes de L2 deveriam partir da inércia, ou seja, sem valor algum dos traços que determinasse a categoria funcional, permitindo ambas as posições, a princípio, para a língua alvo (doravante, L2). mas a ordem apresentada pelos falantes é diferenciada e está em acordo com a gramática de L1 de cada sujeito, o que indica que a "transferência" se apoia completamente na L1.

A hipótese apresentada por Schwartz para justificar os resultados da pesquisa é: se há movimento de X na interlíngua é porque há movimento de X na L1. O que não implicaria em dizer que também pode haver movimento na LA mesmo que não haja na L1. Por outro lado, os aprendizes de línguas de movimento, como as românicas quando da aquisição de línguas sem movimento, como o alemão, por exemplo não acionariam o mecanismo do movimento.

A *transferência total ou acesso pleno* (full transfer or full access) vem, então, definir o estado inicial da aquisição de L2. De acordo com esta hipótese, todas as propriedades abstratas de L1 transferem-se para L2. Apenas as matrizes fonéticas e morfológicas dos itens lexicais permanecem na L1 durante o estágio inicial. Para confirmar sua hipótese, Schwartz apresenta um estudo de Hulk (1991) sobre a aquisição do francês por falantes nativos do holandês, em que 131 sujeitos de diferentes níveis de aprendizagem (do francês) foram observados. De acordo com os resultados da análise, a posição V2 do holandês foi transferida para o francês por todos os sujeitos, variando, apenas, a percentagem de aceitabilidade entre os níveis iniciantes e intermediários.

A autora chegou à conclusão de que a variação registrada nos dados dos holandeses em termos da posição V3 do francês e V2 do holandês, na interlíngua, não se deveu ao critério de Opcionalidade de movimento de V concebido por Eubank. Os sujeitos descobriram, supostamente, que a LA tinha a posição V3 e que era uma língua morfológicamente rica (de traços fortes). No entanto, os sujeitos continuaram a usar alternadamente as duas posições. O que se esperaria, dentro da concepção de Eubank, era o uso imediato da posição V3. Para Schwartz, tal fenômeno não ocorreu porque a transferência da gramática de L1 para L2 foi total.

Schwartz faz uma chamada de alerta para os estudiosos da área e afirma que a prioridade dos estudos em aquisição não deveria estar pautada na comparação dos estágios finais de L1 e L2, mas, sobretudo, na observação do que acontece nos estágios iniciais e no desenvolvimento do processo aquisicional. Assim, argumenta a autora, poder-se-ia visualizar com mais clareza quais mecanismos da GU limitam a sintaxe da interlíngua, para citar apenas um dos problemas a serem vistos numa análise mais cautelosa.

Ela assume que há um segundo instinto linguístico na aquisição de L2 ativo em oposição ao pensamento de que a aquisição de L2 seja um reflexo de L1 quer no estágio inicial, no estágio desenvolvimental e no final. O *input* da LA é filtrado por parte da GU de forma reflexiva e espontânea e em seu desenvolvimento, a mudança da LA se faz através da reativação da GU de maneira original e sobretudo instintiva.

Numa posição oposta à de Schwartz (1993), Meisel (1994) assume que a GU não faz parte do processo; ao contrário, os aprendizes de L2 usam operações que não são restringidas pela GU. Para argumentar a favor deste fato, Meisel apresenta evidências, a partir de um estudo de aquisição do alemão como L2, da existência de movimentos de elementos da sentença, tipo: o sujeito, tanto para a direita como para a esquerda. Os resultados desta pesquisa contradizem o que tem sido postulado por muito anos sobre o fato de só haver movimento de V. O movimento de S (sujeito), de acordo com a análise de Meisel, não pode ser formulado a partir das regras da GU. Esses e outros mecanismos de aquisição como a posição final ou inicial de V, estão relacionados a um conhecimento linear, isto é, um conhecimento retirado da superfície da língua de forma indutiva. De fato, Meisel não acredita que os adultos consigam assimilar uma gramática de L2 fluente. Assim, a transferência é quase inexistente, ou, pelo menos, se ela existe, não se apresenta em um número qualitativamente significativo. Quando o autor pensa na avaliação de transferência, a idéia não se baseia na quantidade de dados transferidos mas, sim, nos tipos de transferências. Quantos tipos de estruturas sintáticas são transferidas? Esta é a questão levantada por ele.

Por outro lado, Meisel acredita que haja transferência do *parser* de L1 para L2. Assim, quando alguém está aprendendo outra língua, o *parser* utilizado é o da L1. Há um parsing, isto é, uma análise das propriedades abstratas e um scanning da superfície dessas propriedades linguísticas da LA. Segundo Meisel, a questão central da aquisição de L2 não está na reativação da GU ou na reorganização gramatical, ou seja, na remarcação de parâmetros na aquisição de L2 por adultos e crianças. Os seus argumentos se voltam para a aquisição de L1. Se o autor não concebe a idéia de remarcação de parâmetros para a L1, o sistema estará desativado para a L2.

A noção de “transferência”, assim como o próprio termo a ser adotada neste trabalho, será aquela definida por Odlin (1989).

## 1.5. Sobre o code switching

### 1.5.1. Definição.

O conceito de *CS* não é muito consensual na literatura. Há várias definições que ora se equivalem, ora se distanciam. Consideraremos nesta apresentação do fenômeno dois autores, cuja obra é mais ou menos “clássica” na área: Poplack (1980) e Clyne (1987) têm alguns pontos teóricos convergentes que se aplicam bem aos propósitos da análise dos dados desta pesquisa, quanto ao fenômeno do code switching.

O *CS* é definido por Clyne (*idem*) como o uso alternativo de dois códigos lingüísticos. Isto é, o falante deixa de usar, em um determinado momento da conversação, uma língua e passa a usar uma outra. Na alternância de uma L1 para uma L2, os itens lingüísticos podem ocorrer entre duas ou mais sentenças ou dentro de uma mesma sentença. Um trecho alternado (*switched*)<sup>1</sup> da L1 passa a funcionar na sintaxe de L2.

Segundo o autor, esta primeira definição de *CS* se contrapõe à de “transferência”, em que somente um item lexical é trazido de uma língua para outra, estando ele integrado ou não ao sistema fonológico e gramatical da língua que o recebe. Assim, o que Clyne chama de “transferência” é o empréstimo lexical de uma língua A para uma língua B.

Assim como é para o *CS*, são também divergentes as idéias sobre as gramáticas envolvidas no processo bilíngüe de *CS*. Há autores que acreditam numa equivalência de integridade estrutural (sintática) em que os dois sistemas se superpõem. A compatibilidade entre as duas gramáticas é uma das condições para a ocorrência do *CS*. Ou seja, os trechos alternados devem estar em sintonia sintática, de acordo com o sistema gramatical de L1 e L2:

(2) Talvez nós *meet* hoje<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A palavra *switched* será traduzida por alternada(o)

<sup>2</sup> Exemplo retirado dos dados de M.

No exemplo (2) o verbo *meet* concorda com o sujeito nós, primeira pessoa do plural no português. No inglês existe esta mesma concordância, *we meet*. Neste caso, há compatibilidade sintática entre as duas gramáticas.

Há por outro lado, uma linha de pensamento que sustenta a idéia de existência de independência das estruturas sintáticas entre as línguas quando da ocorrência do CS (Clyne, 1987). Isto é, os trechos alternados permanecem sintaticamente preservados em seu sistema. Cada língua preserva a sua sintaxe.

Já Poplack (1980) amplia para outros rumos metodológicos e teóricos a discussão em torno do fenômeno. A sua definição básica de CS corrobora a de Clyne, até certo ponto. A autora apresenta uma visão mais ampla para o termo, quando o redefine a partir da combinação de fatores lingüísticos e extra-lingüísticos e os efeitos destes no processo de CS, numa abordagem sociolingüística.

As questões levantadas pela autora quanto aos fatores lingüísticos estão voltadas para a identificação dos tipos de constituintes possíveis no discurso e a forma de relação destes com aqueles não alternados no CS. Já as questões extra-lingüísticas estão relacionadas aos aspectos interacionais e sociais, associados aos tipos de falantes que operam o CS.

A fim de verificar os seus questionamentos, Poplack apresenta um estudo de uma comunidade porto-riquenha nos Estados Unidos. Os sujeitos (sexo masculino e feminino) envolvidos na pesquisa pertencem a diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade, assim como o tempo de vivência naquela comunidade como imigrantes bilíngües também difere entre eles.

### **1.5.2. Fatores lingüísticos na ocorrência do CS - Poplack (1980).**

Os fatores lingüísticos abordados pela autora são:

- a) as condições de equivalência
- b) a condição do morfema livre.

### 1.5.2.1. Condição do morfema livre

Na condição de morfema livre, os itens alternados podem aparecer depois de qualquer constituinte gramatical, e não podem ser morfemas presos. Esta condição se aplica ao nível morfológico e sintático, mas não ao nível fonológico, como mostra o exemplo:

(3) uma buena exCUSE [eh'kyuws]

Em (3) a primeira sílaba do item alternado está de acordo com o padrão fonológico do espanhol, a segunda de acordo com a fonologia do inglês.

Já o exemplo (4) abaixo, que viola a condição de morfema livre, não é considerado como CS por Poplack.

(4) eat - iendo

A autora considera algumas expressões idiomáticas dos seus dados como morfemas presos, uma vez que eles tendem a ocorrer em uma só língua, ou em espanhol ou em inglês.

(5) a) cross my finger

b) si Dios quiere y la Virgen

### 1.5.2.2. Condição de equivalência

Em sua interpretação da condição de equivalência, Poplack (1980) esclarece que a alternância de um item ou segmentos de uma língua para outra não pode ocorrer em partes do discurso que venham comprometer a sintaxe de L1 e L2. Isto é, uma alternância tende a não ocorrer dentro de um constituinte ou trechos governados por uma regra sintática de uma língua que não exista na outra. Na verdade, as duas línguas teriam que se encaixar (*map*) uma na outra quanto ao nível fonológico, morfológico e sintático das estruturas superficiais, no ponto exato em que ocorre o *CS*. Os constituintes de L1 e L2 devem estar em equivalência gramatical. Esse ponto é comum a Poplack (1980) e Clyne (1987).

Nos exemplos abaixo, fica bem claro em que partes do discurso é permitida a ocorrência de *CS* e de que formas os constituintes das duas línguas se equivalem.

(6)

I * told him * that *so that * he * would bring it *fast
yo * le dije * eso * pa que *(el) * la trajera *ligero
<i>CS- I told him that pa que la trajera ligero</i>

Onde se vê um asterisco existem fronteiras sintáticas. A forma de mapeamento entre os elementos varia a depender do tipo de ordem das línguas envolvidas, se SVO ou SOV, etc. No exemplo, a ordem SVO é a mesma para o inglês e espanhol. Há uma variação quanto à colocação do pronome clítico (le, him, it e la) na estrutura superficial. Olhando as duas frases num sentido vertical, podemos perceber que os itens alternados se equivalem e não violam a gramática das duas línguas.

### 1.5.3. Os fatores extra-lingüísticos

Poplack analisa a contribuição dos seguintes fatores extra-lingüísticos em relação à ocorrência de tipos diferentes de *CS*: idade, sexo, relações sociais, idade de aquisição de L2 e idade de imigração para os Estados Unidos, educação, habilidade bilíngüe relatada (pelos falantes), identidade étnica e contato contínuo com Porto Rico. Assim, em vista da análise que se propõe para este trabalho, em relação aos fatores extra-lingüísticos, apenas dois fatores: habilidade bilíngüe e idade de aquisição de L2 são considerados relevantes na discussão.

Do ponto de vista da habilidade bilíngüe, ela distingue entre bilíngües fluentes e não-fluentes. O bilíngüe fluente é aquele que domina as duas línguas, o inglês e o espanhol. Já o bilíngüe não-fluente é aquele que tem o domínio apenas de uma das duas línguas em contato. O tipo de falante bilíngüe, fluente e não-fluente, é um fator determinante para se observar vários aspectos na ocorrência do *CS*, dentre eles, o grau de competência e conhecimentos lingüísticos dos códigos.

Quanto ao fator idade e aquisição de L2, a autora conclui que dos três tipos de faixas etárias (2-7, 8-13 e acima dos 18 anos) para a aquisição de uma L2, na infância, se destacaram aqueles falantes que iniciaram a aquisição bem cedo (2-7), assim, aprendendo simultaneamente espanhol e inglês e demonstrando um alta porcentagem de *CS* intra-sentencial. Esses falantes são considerados, pela autora, como os verdadeiros bilíngües.

Quanto à atitude dos bilíngües em relação às condições discutidas acima, a autora observa que ambas as condições são respeitadas por ambos os tipos de bilíngües. Nem o bilíngüe fluente, nem o não-fluente realiza sentenças com *CS* que estejam fora do padrão sintático de L1 e L2.



#### 5.4. Identificação de code switching quanto aos níveis de integração na língua-base

O CS é também identificado com base nos níveis de integração dos trechos alternados de uma L1 e adequados para os padrões sintáticos, morfológicos e fonológicos de L2. Observemos os exemplos de Poplack (1980):

(7) a) Leo un magazine. [mægəˈzi:n]

b) Me iban a lay off. [leɪɔf]

c) Leo un magazine. [mayaˈsiŋ]

d) Me iban a dar lay off. [ˈleiof]

Em (7a) e (7b), os itens lexicais *magazine* e *lay off* não são integrados na língua base. A morfologia, a sintaxe e a fonologia é da língua inglesa, a língua alternada. Já em (7c) e (7d), embora o falante tenha mantido a sintaxe e morfologia do inglês, o nível fonológico é integrado na língua base, o espanhol, [mayasiŋ].

O falante que realiza exemplos como (7a) e (7b) é considerado bilíngüe fluente. Este tipo de bilíngüe tem conhecimento lingüístico das duas línguas, ficando ao seu critério preservar os constituintes alternados na língua de origem em relação aos níveis de integração, ou integrá-los ao padrão de língua base.

Os exemplos (7c) e (7d) não são considerados CS, pois os itens lexicais *magazine* e *lay off* foram adaptados para o padrão fonológico do espanhol, [mayaˈsiŋ] e [leiof]. Na verdade, estes elementos são considerados itens do discurso monolíngüe do falante, ou seja, do espanhol.

A proposta de Poplack sobre a identificação de CS em relação aos níveis de integração na língua base é que, pelo menos um dos níveis, morfológico, fonológico ou sintático teria que estar integrado na língua (L2) do item alternado. Assim, dados os três níveis de integração do trecho alternado, basta a integração de apenas um deles para que

NÍVEIS DE INTEGRAÇÃO NA LÍNGUA BASE	OCORRÊNCIA DE CODE SWITCHING
1. INTEGRAÇÃO NOS TRÊS NÍVEIS DA LÍNGUA BASE, MORFOLÓGICO, SINTÁTICO E FONOLÓGICO	NÃO
2. NENHUM TIPO DE INTEGRAÇÃO, MORFOLÓGICA, SINTÁTICA OU FONOLÓGICA	SIM
3. INTEGRAÇÃO SINTÁTICA, MAS NÃO FONOLÓGICA E MORFOLÓGICA	SIM
4. INTEGRAÇÃO FONOLÓGICA E NÃO INTEGRAÇÃO MORFOLÓGICA E SINTÁTICA	SIM

Nos exemplos abaixo, podemos conferir os tipo de integração como descrito no quadro acima:

Em (8), podemos visualizar um exemplo do tipo 1 de integração:

(8) Es possible que te *moguen*.

Nesse tipo de integração, a sintaxe, a morfologia e fonologia não foram integrados na língua 2, o inglês, e sim na língua base, o espanhol. Somente o étimo do item alternado *moguen*, é do inglês, derivado de *mug* “caneca”. Assim, (8) Não é considerado pela autora, como uma instância de CS.

Já no exemplo seguinte, temos uma ilustração do CS tipo 2:

(9) No creo que son *fifty dollars suede ones*

Em (9), nenhum nível de integração sintático, morfológico e fonológico ocorre nos padrões da língua base. O trecho *fifty dollars suede ones* apresenta integração fonológica, morfológica e sintática ao inglês.

O exemplo (10) se carecteriza como o tipo 3 de integração visto no quadro acima:

(10) Las palabras *heavy-duty*, bien grandes, se me han olvidado.

Em (10) os padrões fonológico e morfológico estão de acordo com o da língua inglesa, porém a sintaxe está conforme o padrão do espanhol.

Já o exemplo (11) se caracteriza pela presença de integração apenas no nível fonológico da língua base, o espanhol, embora a morfologia, o léxico e a sintaxe sejam do inglês, isto configura o tipo 4:

(11) That's what he said. [da'wari se].

#### 1.5.5. O code switching quanto aos tipos de falantes

Outro aspecto observado pela autora em relação ao CS, é a variação deste no indivíduo. Um falante bilíngüe pode apresentar mais de um tipo de code switching, a saber:

- **‘íntimo’ ou complexo** - Este tipo de CS se caracteriza por uma alta proporção de alternâncias intra-sentenciais. Os trechos alternados e aqueles que os seguem, assim como aqueles que os antecedem devem estar de acordo com as regras sintáticas subjacentes das duas línguas, as quais interligam gramaticalmente os constituintes das duas línguas:

(12) Why make Carol sentarse atras pa que everybody, has to move pa que se salga.

- **emblemático** (*tag*). É o tipo de CS que se caracteriza pela presença de um tipo menos íntimo de alternância, do tipo extra-sentencial: uma alternância mais emblemática (expressões idiomáticas, interjeições, etc) ou de mudanças de substantivos simples. Este tipo de CS pode ser feito livremente, quase que em qualquer parte do discurso. É muito freqüente o seu uso por ser fácil de fazê-lo. Por

isso, o falante não-fluente tem preferência por seu uso. Assim, ele não corre riscos de realizar alternâncias agramaticais:

(13) Sara fala inglês com *accent* de Austrália

Já o falante fluente (aquele considerado o verdadeiro bilíngüe, por apresentar o maior grau de habilidade bilíngüe) prefere o CS intra-sentencial em que ele alterna as línguas, em várias fronteiras sintáticas, tarefa que exige maior conhecimento lingüístico das duas línguas.

A escolha de uso entre o CS emblemático e o complexo depende também da etnia do interlocutor. Os membros de um mesmo grupo étnico preferem o CS intra-sentencial (complexo) enquanto falantes que não pertencem àquele grupo preferem o CS emblemático.

#### **1.5.6. Outras condições para o uso de CS- Clyne (1987)**

Clyne (1987) discute outras condições básicas propostas, na literatura, para o aparecimento de CS, além daquelas já apresentadas por Poplack (1980). As condições consideradas pelo autor são as seguintes:

a) condição da integridade estrutural (*structural integrity*), definido por Poplack como condição de equivalência - a sintaxe de uma e de outra língua deve estar em sintonia em termos de linearidade estrutural. A relação estrutural entre os elementos das gramáticas quando da ocorrência do CS não deve ser de forma hierárquica e sim numa seqüência linear. Para Clyne essa condição de equivalência de integridade estrutural somente se aplica se a sintaxe das duas línguas forem superpostas através da transferência, isto é, mesmo que esta seja violada no ato do CS. Por outro lado, Poplack afirma que code switching, neste caso, tende a ocorrer em partes do discurso onde a justaposição dos elementos tanto de L1 como L2 não violem as regras sintáticas de L1 e L2.

- b) condição do morfema livre (*free-morpheme constraint*) – CS não pode ocorrer entre um morfema preso e uma forma lexical, a não ser que esta forma lexical esteja fonologicamente integrada na língua do morfema preso.
- c) condição semântica (*semantic constraint*) – alguns elementos semânticos se afinam bem no processo de mudança de códigos, outros não.
- d) condição relacionada à ligação estrutural entre os constituintes gramaticais (*government constraint*) – desta vez só ocorre CS entre os elementos que não estejam C-comandados. Por exemplo, uma categoria V c-comanda O; P c-comanda NP, etc. Ao invés da relação de C-comando, uma abordagem gerativista, os sóciolingüistas trabalham com pontos de alternâncias (*switching sites*). Neste ponto neutro de alternâncias, itens lexicais de ambas as línguas podem se encaixar, independentemente, de estarem ou não numa relação sintática do tipo V+complemento, entre outros. Não há relação de “irmandade” entre os constituintes como no conceito da X-barrá:

(14) M- Todo dia eu, Kátia minha amiga senta in front of eu na escola

Em (14) pela condição gerativista de ligação (*government*), o item alternado teria um PP e não um Det (eu) depois dele. Já na abordagem dos pontos neutros de alternâncias, os constituintes só precisam estar ligados ao mesmo nóduo categorial, *in front of* é no português e inglês um PP, portanto, o CS neste ponto neutro é aceito segundo Clyne.

- e) condições para as alternâncias de grupos de classes fechadas (*constraint on switchability*) – neste tipo de condição, a maioria das restrições é dependente de uma restrição geral que é a das classes fechadas: determinantes, quantificadores, preposições, morfemas de tempo, complementos e pronomes.
- e) Condição do gatilho (*triggering*) - Nesta condição, há um item pertencente aos dois sistemas do falante. Esta palavra de filiação ambígua é responsável pela alternância de uma língua para a outra. O ‘gatilho’ (*trigger*) aparece, freqüentemente, precedido de uma pausa de hesitação. O que significa que o falante tenta, no momento da pausa, encontrar a palavra padrão da língua para a qual ele fará a alternância de códigos. Nos dados de

falas de imigrantes australianos (alemão-inglês), Clyne (1987) ilustra a noção de gatilho com o seguinte exemplo:

(15) Ich fahre an die beach and I'll spend the rest of the day there.

I'll go to the beach...

O falante busca itens da mesma filiação para servirem de gatilho no processo de code switching. As palavras que são usadas para esse fim são consideradas pelo autor como transferências lexicais; nomes próprios de pessoa e lugar e palavras distintas que pertencem aos dois sistemas lingüísticos, mas que parecem ser a mesma nas duas línguas.

Nos resultados da análise dos dados dos falantes bilíngües da Austrália ( alemão-inglês, holandês-inglês), o autor aponta alguns problemas relacionados à questão teórica do CS:

- a) A obscuridade na definição e diferenciação entre os termos *CS* e empréstimos/transferência/interferência dificulta a discussão sobre as condições do fenômeno .
- b) A generalização das condições para a ocorrência do *CS*, feitas pelos lingüistas teóricos, se baseia em apenas duas línguas. A sugestão de Clyne é que as condições criadas ou percebidas possam ser específicas para certos casos. O *CS* com inglês e o espanhol, por exemplo, tem condições que são, basicamente, únicas para esse par de línguas.
- c) A noção de uso do termo 'agramatical ou agramaticalidade' pelos linguistas teóricos ao invés da noção de 'tendência' usada pelos sociolinguistas quando da análise de dados de code switching. Segundo Clyne, os linguistas teóricos classificam de agramatical um item ou trechos alternados, se estes não corresponderem às condições previstas numa abordagem teórica.

Diante de evidências encontradas nos seus dados, Clyne acredita que o *CS* ocorra apenas no nível da estrutura de superfície da sentença. Para ele, não existe um processamento específico de *CS* pelos falantes bilíngües com relação às alternâncias. Há uma variabilidade nos tipos de situações em que ocorre o fenômeno. Este pensamento é compartilhado por Poplack.

### 1.5.7. CS e suas funções discursivas

Alguns aspectos discursivos demonstram que o CS é uma estratégia habilidosa de superposição de partes de dois ou mais sistemas linguísticos. Um deles é a transição não abrupta dos itens entre uma língua e outra, o que se explica pela ausência de “falsos começos” hesitações e pausas longas. Outro aspecto está relacionado a uma aparente inconsciência dos itens alternados. Segundo a autora, depois das alternâncias de um determinado item, não há comentários metalingüísticos sobre aquele uso, ou repetição dos trechos que o antecedem ou daqueles que o seguem. Um terceiro aspecto discursivo do CS é que este se realiza mais freqüentemente com constituintes maiores do que com simples substantivos isolados.

De acordo com Poplack, o uso das funções discursivas no CS pelos imigrantes porto-riquenhos, como estratégia discursiva para efeitos interacionais, se aplica ao CS emblemático enquanto que o uso do CS intra-sentencial pode representar em si um modo discursivo da comunidade porto-riquenha.

Poplack conclui que alternar línguas não quer dizer falta de conhecimento e competência do falante ou de uma ou da outra língua nem tampouco um desvio de uma norma no sistema bilíngüe. Ao contrário disso, CS é uma norma discursiva da comunidade.

Poplack também chega à conclusão de que não existem combinações agramaticais entre L1 e L2 quando das ocorrências de code switching. Independentemente do nível de habilidade bilíngüe do falante, quer seja ele fluente ou não-fluente, as condições sintáticas de equivalência entre os dois códigos são respeitadas por ambos os tipos de bilíngües. A autora ressalta, assim, que o processo de CS é governado por regras gramaticais e que portanto, as alternâncias não são realizadas aleatoriamente.

### 1.5. 8. Estudos brasileiros sobre CS.

No Brasil, alguns estudiosos, a exemplo de Kato (s/d) e Muñoz (1990) aplicaram os pressupostos teóricos dos autores citados acima. O trabalho de Kato volta-se para uma reflexão metalingüística quanto aos usos de CS presentes nas falas de dois adultos (filhas da autora) e da própria autora. Os dados são coletas de falas escritas e faladas destes adultos em situação de línguas em contato. Kato se propõe a verificar como ocorre o CS entre línguas tipologicamente semelhantes, como o inglês e o português, ambas SVO e de origem ocidental, assim como entre línguas de origem e sintaxe diferentes, tais como o português e o japonês, as quais são SVO e SOV respectivamente.

Os resultados do trabalho da autora mostram que as categorias gramaticais mais recorrentes no CS foram: N (substantivos) e NP (frases nominais). Conseqüentemente, o tipo de CS utilizado pelos sujeitos foi o extra-sentencial.

Para explicar o CS entre as línguas citadas, a autora apresenta uma hipótese sobre as categorias funcionais X lexicais e a língua matriz. Para ela, há uma restrição forte na ocorrência de CS em relação a estas categorias. Nessa hipótese, a língua matriz seria identificada como aquela que provê a estrutura funcional da língua modificada pelo CS. É essa língua matriz que licencia os itens funcionais para desencadear o CS.

Muñoz (1990) faz um estudo do CS no discurso relatado na fala de uma criança, em situação de aquisição simultânea de espanhol e de português em contexto de imersão total no ambiente de língua portuguesa. De acordo com sua análise, CS foi realizado mais no discurso direto do que no indireto, porque, no discurso relatado direto, a voz e a língua de um terceiro interlocutor são trazidas para a enunciação na qual o CS ocorre. A função do CS nos dados de Muñoz caracterizou-se como discursiva, prevalecendo o caráter dialógico e intersubjetivo da linguagem entre a criança e seus interlocutores. Tanto os dados de Kato como os de Muñoz revelaram que as principais condições para o uso de CS, equivalência sintática e morfema livre, foram satisfeitas.



## **CAPÍTULO II - SOBRE A METODOLOGIA, O SUJEITO E OS DADOS.**

Neste capítulo, serão apresentadas as informações relevantes sobre os dados, o sujeito, assim como a colocação do problema que inspirou a tese. Além disso, teremos os quadros descritivos da morfologia verbal do inglês, finlandês e português; as três línguas que envolvem o processo de aquisição de L2 do nosso sujeito.

### **2.1 A colocação do problema**

O sujeito desta pesquisa, uma adolescente de 17 anos, Merike, que já domina uma L2 (o inglês), além de rudimentos de outros idiomas, propõe-se a adquirir/aprender a língua portuguesa numa situação de imersão total no ambiente desta língua.

Dentre os vários tipos de problemas com a língua portuguesa enfrentados pelo sujeito em questão, escolhemos a morfologia verbal pelos motivos arrolados a seguir. Primeiramente, foi este o fenômeno que mais revelou dificuldades gramaticais em sua fala. Do total de 925 sentenças, incluindo aquelas com a presença do verbo copulativo, 185 (20%) sentenças são formadas com a flexão verbal de forma inapropriada, na fase inicial da aquisição. Além dessas razões, o sujeito da pesquisa declarou que uma de suas grandes dificuldades com a aquisição do português era o uso dos verbos e sua flexão em tempo e concordância e isto foi confirmado durante a prévia análise dos dados.

Em segundo lugar, porque o conjunto de dados dos "erros" de Merike com relação a usos de formas finitas por não-finitas e vice-versa pode ser um bom corpus de estudo do problema de transferência lingüística.

Em terceiro lugar, vários foram os apoios na estratégia de *CS* do inglês durante as fases iniciais de aquisição do português pelo sujeito. Obviamente, o uso de *CS* pelo sujeito obedece à primeira condição interacional e razão mesma da existência desta estratégia: seu interlocutor-básico, a mãe brasileira-investigadora, fala inglês e não

finlandês. A questão colocada neste trabalho é: será que as instâncias de CS produzidas pelo sujeito contemplam sua dificuldade morfossintática de flexão verbal ou tais instâncias não têm nada a ver com a aquisição gramatical? Em outras palavras: CS é uma estratégia fundamental para a aquisição gramatical ou é um ponto de referência comunicativo - fundamental ou não - para a entrada na língua-alvo? Ou poderia servir aos dois propósitos ao mesmo tempo?

## 2.2. O sujeito

O sujeito desta pesquisa é uma adolescente, hoje com 17 anos, residente na Finlândia. O pai de Merike nasceu na Austrália, emigrou para a Finlândia ainda jovem e casou-se com uma finlandesa. Os avós paternos de Merike continuam residindo na Austrália. Quando ainda criança, com 8 anos de idade, Merike começou a aquisição do inglês na condição de bilíngüe sucessiva, isto é, ela já havia adquirido o finlandês, língua materna, antes de aprender o inglês. Na situação de imersão total no ambiente lingüístico, ela permaneceu na Austrália por um período de 8 meses. Depois desta temporada, retornou a este país outras vezes em viagens de férias, lá ficando por mais de duas semanas. Atualmente, os dois irmãos mais velhos de Merike moram na Austrália, na casa dos avós australianos.

Na Estônia, residem alguns parentes de Merike. Tendo contatos constantes com a comunidade e a cultura estoniana, além dos laços familiares naquele país, nosso sujeito, naturalmente, se viu motivado a aprender o idioma estoniano (língua nativa da avó paterna) o qual Merike fala, lê e escreve bem, (de acordo com sua própria informação). Além de falar estoniano, ela fala e entende um pouco de russo (língua nativa de parentes com quem passa as férias), sueco e alemão. A língua portuguesa seria a 6ª no leque ativo da falante multilíngüe, se assim podemos considerá-la. É importante dizer que nenhum teste foi aplicado para comprovar sua competência nos idiomas acima mencionados. Porém, em se tratando do inglês, mesmo tendo informação de que o sujeito dominava o referido idioma desde a infância, um teste foi realizado em situação

informal com um falante nativo de inglês britânico, após duas semanas da chegada do sujeito ao Brasil, e sua proficiência ficou comprovada.

Merike, na condição de estudante intercambista, veio ao Brasil com a finalidade de conhecer a cultura brasileira e aprender a falar português. Sua família adotiva no Brasil é composta de 6 membros: três crianças: Thiago, 1;6 (quando ela chegou), Tainã, 9;0 (irmãos) e Gabriel, 10;0 primo, e três adultos que são: seu pai, uma tia e a mãe (investigadora).

Observei que, logo que chegou em sua nova casa, exatamente no dia 14 de julho de 1997, o sujeito mostrou-se mais interessado em interagir com o irmão Thiago, então com 1;6, o qual, por sua vez, estava justamente na fase inicial da aquisição do português, especificamente, na fase das frases de duas ou mais palavras. Muitas vezes foi notado que Merike imitava a fala rudimentar de Thiago. De certa forma, a imitação ocorria em contextos lingüísticos limitados tais como no aprendizado de palavras que significassem objetos próximos e visíveis, verbos que descrevessem ações dramatizadas no ato da fala. Geralmente, o sujeito observava, repetia as palavras e dramatizava as ações, imitando seu irmão. Vejamos dois exemplos para melhor ilustrar a idéia.

(16)

a) Thiago: sai meke, sai= (empurrando Merike, mostrando-se irritado)

Merike: sai Ti, sai Ti= (encenando a mesma situação)

b) Thiago: Voou , voou, voou meke (segurando um avião de brinquedo e fazendo o gesto relacionado ao verbo)

Merike: voou, voou=

Na situação de adolescente intercambista, Merike teria que aprender o português e conhecer facetas da nossa cultura, assim como partilhar com os brasileiros sua cultura. Uma vez determinada a adquirir a língua portuguesa por auto-motivação e interesse pessoal, sua integração fora do ambiente familiar não foi difícil, melhor, ocorreu de forma rápida e o mais natural possível. Isto é, não foram observados, por exemplo,

momentos de rejeição por parte do sujeito ou de outros membros da comunidade em relação às oportunidades de comunicação para interação entre eles.

Como afirma se sabe, toda língua é um aprendizado cultural. Através da aprendizagem da língua, o indivíduo se torna capaz de pertencer ao grupo e atuar neste grupo de acordo com as regras sociais deste. Certamente este pensamento deve ter, mesmo que inconscientemente, permeado os objetivos de Merike quanto à sua aquisição do português. Pois ficou, claramente, notado o alto grau de preocupação do sujeito em integrar-se de maneira total em nossa comunidade, ora buscando participar de eventos culturais e sociais de diferentes níveis, ora questionando as pessoas acerca de fatos históricos e culturais de nossa cidade, estado e do Brasil como um todo. O comportamento social de Merike como estrangeira, no Brasil, vem comprovar que é a presença de amarras sociais que asseguram as relações nas quais a língua se desenvolve.

Sendo assim, Merike procurou eleger seus grupos sociais preferidos para buscar tais "amarras". Um dos ambientes com o qual ela pôde contar foi a escola de segundo grau onde esteve como aluna regular cursando o 2º ano colegial num período de 11 meses. Na escola fez muitos amigos com os quais passava não só as manhãs, mas também algumas tardes e ocasiões especiais (festas e encontros). Outro local bem freqüentado por ela foi o curso de inglês<sup>2</sup>, no qual quase todas as noites ela encontrava ambiente bastante motivador para sua interação. Em grande maioria, os alunos do curso, aprendizes de inglês como segunda língua em situação formal, ou seja, sala de aula, tentaram, nas primeiras oportunidades de comunicação, utilizar o inglês nos diálogos. O nosso sujeito, surpreendentemente, negava-se a usar o inglês, e justificava sua atitude dizendo que aquele não era o seu idioma nativo, que não era americana ou inglesa, embora tivesse consciência de que inglês fosse sua língua de apoio nos primeiros contatos interativos com seus familiares brasileiros (a mãe, a tia e o irmão, Tainã) e com a coordenadora do programa de intercâmbio em Feira de Santana.

Com sua mãe brasileira, Merike não se importava em falar inglês; ao contrário, explorou todas as possibilidades deste idioma como interlíngua ou "língua franca" para dinamizar sua aquisição do português. A princípio, mantinha diálogos inteiros em inglês.

E, à medida que ia crescendo em suas seqüências desenvolvimentais (Meisel, 1993), ou seja, sucessões de estruturas da língua que o falante/aprendiz domina, ia utilizando menos construções da língua inglesa, recorrendo, quando precisava, de explicações em inglês para um terceiro interlocutor traduzir ou explicar em português o que se passava naquele instante da comunicação. Já passado do período inicial, Merike recusava-se a falar inglês de todas as maneiras. Às vezes, acontecia de ela ter que pedir para alguém fornecer o correspondente em português de uma palavra que ela estivesse usando em inglês. Acredito que o comportamento do sujeito tenha sido uma estratégia lingüística consciente em relação ao fato de ela não querer usar sempre o inglês ou usá-lo por um longo período na fase inicial. Talvez o fato de ela ser falante de outros idiomas e já ter vivido o papel de falante de uma segunda ou terceira língua tenha contribuído para os mecanismos aquisicionais apresentados por ela. Merike criou outros tipos de situações tais como rotinas domésticas em que pudesse aproveitar o tempo para expor-se aos aparelhos de TV e rádio. Habitou-se a arrumar o seu quarto (individual) com o aparelho de TV ligado, não para assistir os programas, mas para receber o *input* complementar vindo deste. Ao lavar roupas, tomar banho e fazer as unhas, estava sempre a ouvir o rádio portátil, o qual sempre carregava consigo.

Em se tratando de instrução formal em língua portuguesa, recebida na escola, a avaliação que o próprio sujeito faz não me parece muito estimulante. De acordo com sua análise e na condição de aluna estrangeira, em quase nada os estudos de sala de aula acrescentaram-lhe algo de consistente. Merike sempre dizia que não fazia sentido para ela as regras gramaticais explicadas ou os textos lidos pela professora naquele contexto. Ao invés dos textos didáticos do programa escolar, optou por letras de músicas baianas, receitas de culinária e revistas do tipo "Caras".

Tentou aulas de português com uma professora particular, mas do mesmo jeito que não gostou das aulas na escola, terminou o curso antes da 6ª sessão, alegando que seu interesse voltava-se para um aprendizado que lhe fornecesse meios lingüísticos mais facilmente acessíveis e "robustos" a fim de comunicar-se e integrar-se à comunidade da forma mais natural. Na verdade, além dos aspectos lexicais, fonológicos e

morfofossintáticos apresentados, no ensino formal, da maneira que são, geralmente, o sujeito sentia a necessidade de incluir em seu processo de aprendizibilidade aspectos discursivos e pragmáticos e, sobretudo, imergir em usos sociais da língua. Aulas formais de gramática ou de conversação não proporcionariam a Merike condições ideais para desenvolver sua aquisição com o desempenho que ela esperava, o de uma falante quase fluente.

Outra preocupação do sujeito foi manter ativa sua consciência metalingüística. Foram vários os momentos em que Merike estava a questionar sobre alguns fenômenos lingüísticos da língua alvo. As perguntas provinham de suas hipóteses sobre o funcionamento da língua, e eram sobretudo voltadas à flexão e tempos verbais.

### **2.3 . Os dados**

Para a realização deste trabalho foi feita uma coleta de dados em situações naturais, através de sessões de gravações de diálogos e anotações de diários, durante 11 meses. Assumiu-se que o período de 11 meses em situação de imersão total de contato com a língua alvo fosse suficiente para que o sujeito demonstrasse domínio sobre esta.

As gravações têm variação em termos de tempo de duração. As 5 primeiras sessões começaram com 5 minutos de duração cada uma. A partir da 6ª sessão, o tempo foi gradativamente aumentado, de acordo com os recursos lingüístico-comunicativos do sujeito exibidos nas conversações, para 30 minutos de duração. A princípio, foi esse o tempo de duração de cada sessão que se pretendeu manter semanalmente até o fim das coletas. Contudo, não foi possível realizar sessões todos os fins de semana. Depois de nove meses trabalhando com as gravações, o sujeito começou a se sentir desestimulado para continuar as sessões por 30 minutos integrais. Muitas vezes Merike simplesmente dizia que já podia se notar que ela falava português. Por causa dessa situação re programei as sessões para cada 15 dias, não mais seguindo o esquema de fim de semana. As gravações, então, passaram a ser feitas em momentos de descontração e interesse do sujeito pelo trabalho, o que normalmente acontecia às noites, em casa.

As coletas formam um número de 52 amostras, num total de 5 horas de gravação, sendo que 28 destas são diálogos gravados, 33 são anotações de diário como: bilhetes, pequenos monólogos, e-mails, conversas ao telefone, foram anotadas algumas sentenças que julguei importantes para a análise do trabalho.

Na maior parte das vezes, as sessões de gravação foram realizadas no ambiente familiar, aproveitando-se sempre das situações naturais de interação com os interlocutores. Outros espaços, além do ambiente familiar, como casa de amigos, restaurantes, e consultórios médicos (uma vez) foram também utilizados e frases esparsas indicativas de dificuldades do sujeito com a morfologia verbal do português foram anotadas em forma de diário. Procurei incluir, alternativamente, todos os membros da família nas gravações dos diálogos com o intuito de observar a variabilidade do input, assim como as reações do sujeito em resposta a tal variabilidade. Nas sessões, a comunicação fluía de forma bem natural: não havia questionários ou situações artificiais em que os participantes tivessem que simular uma conversação para se obterem informações lingüísticas específicas. Por outro lado, quando os diálogos eram entre a investigadora e o sujeito, havia a preocupação de se eliciar narrativas de experiência pessoal por parte da falante através de perguntas sobre sua vida na Finlândia, fatos históricos e culturais de seu país, aspectos da vida dos amigos mais próximos na terra natal.

Por duas vezes, o mês de novembro (excursão ao Pantanal -1997) e nas férias de verão (janeiro de 1998) nosso sujeito esteve ausente da cidade. Neste período, houve uma pausa nas gravações. No entanto, a coleta teve seguimento com material escrito (cartão postal). Devo deixar claro que tanto os dados do português falado como o escrito serão utilizados neste estudo, porém a ênfase será dada aos dados do português falado, mesmo porque o processo aquisicional do sujeito tem suas bases sólidas nas interações conversacionais. O material escrito serve de complemento para o processo geral de aquisição.

As transcrições serão cursivas, acrescentando-se a estas algumas observações (comentários sobre o contexto) de relevância para a compreensão e análise dos dados.

Além disso, as seguintes notações serão adotadas: (P)esquisador; (F)alante; (FF) referindo-se a um terceiro falante dos diálogos; (PL1), português como primeira língua; (PL2), português como segunda língua; (FIN), finlandês como língua materna; (M), Merike, (+f) e (-f) indicando respectivamente, o verbo finito e não finito.

Para a análise, privilegiar-se-ão as instâncias incorretas de usos de formas finitas por não-finitas e as de formas não-finitas por finitas. Os dados corretos serão usados para comparação e para verificar a paulatina aquisição da morfologia verbal do português durante os 11 meses da coleta. Antes porém, justifiquemos o uso metodológico dos "erros" ou "desvios" no processo de aquisição.

#### **2.4. Os objetivos**

O objetivo deste trabalho é observar a emergência da flexão verbal. na aquisição de L2 do sujeito desta pesquisa. As perguntas mais gerais aqui contempladas são:

- a) Como é adquirido e como se desenvolve a flexão de tempo e pessoa (concordância) no português como L2, especificamente, por uma falante de língua de origem fino-úgrica, o finlandês, a qual apresenta características lingüísticas bem adversas às estruturas das línguas indo-européias, que são comumente estudadas;
- b) Há transferência de L1 ou de uma outra "L2", adquirida antes, na aquisição do português do sujeito? Se sim, qual é o papel de uma L2 anterior na aquisição de uma outra L2 posteriormente adquirida?
- c) Qual é o papel do CS numa L2 anterior (que poderia ser uma espécie de "língua franca", isto é, de língua de apoio e contacto) para a aquisição de uma terceira, quarta, quinta, etc. língua? A língua franca, colocada em evidência pela estratégia de CS, facilita a superação da dificuldade gramatical na aquisição de uma terceira, quarta, quinta, etc. língua?

Como objetivos específicos, arrola:

- 1) Descrever a aquisição da morfologia verbal do português por uma adolescente finlandesa.



- 2) Verificar como ocorre a interação entre a morfologia verbal de L2 e as instâncias de CS.

Antes de entrarmos na descrição dos dados, apresentamos, sucintamente, a morfologia verbal do finlandês, do inglês e do português.

### 2.5. Morfologia verbal do finlandês.

Nosso objetivo, apresentando a morfologia verbal do finlandês, é buscar, na língua materna do sujeito, elementos que possam ser comparados com os dados selecionados nas três fases (inicial, intermediária e final) do desenvolvimento aquisicional da L2.

O finlandês pode ser considerado uma língua de morfologia rica, uma vez que toda as seis pessoas gramaticais apresentam sufixos de flexão verbal distintos. Observemos a conjugação do verbo falar:

Singular	Plural
(17)	
1 <sup>a</sup> minä puhun	1 <sup>a</sup> me puhumme
2 <sup>a</sup> Sinä puhut	2 <sup>a</sup> Te puhutte
3 <sup>a</sup> Hän /Se puhuu	3 <sup>a</sup> He puhuvat

Assim como a flexão de pessoa, os afixos para as formas infinitivas são basicamente quatro: -a, -ä, -da e -dä. Porém existem outras formas derivadas destas últimas: (n)-na, (n)-nä, (l)-la, (l)-lä, (r)-ra, (r)-rä, (s)-ta e (s)-tä, realizadas em processos morfofonêmicos.

É interessante observar que a negação, na língua finlandesa, associada à uma estrutura verbal, não é realizada através de advérbio, mas de um verbo modal, *ei*, o qual é flexionado pela pessoa gramatical, ficando o verbo principal na base radical. Desta

forma, a concordância de negação existe em relação às pessoas e não ao verbo principal da sentença, o qual é negado. Vejamos o exemplo:

(18)

1ª minä en puhu	1ª me emme puhu
2ª Sinä et puhu	2ª Te ette puhu
3ª Hän/Se ei puhu	3ª He eivat puhu

Como marca temporal para o passado simples, usa-se -i .

Conjugação do verbo Sano/a (dizer) no passado:

(19)

minä sanoin	me sanoimme
Sinä sanoit	Te sanoitte
Hän sanoi	He sanoivat

As demais formas finitas existentes nesta língua são os tempos presente perfeito e passado perfeito: a estrutura se organiza da seguinte forma: Olla ( ser ou estar) + o verbo principal no particípio passado.

Presente perfeito:

(20) Olen ottanut ( -nut sufixo que marca o particípio)

'Eu tenho tomado'

Passado perfeito:

(21) Olin attanut

'Eu tinha tomado'

O finlandês não apresenta sufixos de flexão para o futuro, seja ele simples, progressivo ou perfectivo. O futuro é expressado com estruturas gramaticais do tempo presente e expressões adverbiais de tempo.

Já o condicional presente tem um morfema, -isi, para marcá-lo em todas as pessoas. Observemos como se estrutura este tempo, na forma afirmativa e negativa:

Afirmativa

(22) Sano/isi/n	'(eu) diria'
Sano/isi/t	'(você) diria'
Sano/isi	'(ele, ela) diria'
Sano/isi/mme	'(nós) diríamos'
Sano/isi/tte	'(vocês) diriam'
Sano/isi/vat	'(eles) diriam'

Para ilustrar a forma negativa condicional, somente um exemplo será mostrado, para evitar repetições desnecessárias. Lembremos que o verbo modal de negação já foi exposto nesta seção, com toda sua conjugação.

(23) minä en sano/isi 'Eu não diria'.

Observe que o verbo de negação antecede o verbo principal.

Como no português, o imperativo expressa ordem ou pedido e pode ser plural e singular.

O imperativo singular, também conhecido como imperativo informal, é usado para falar com uma criança, uma pessoa jovem, parentes, amigos, etc. Em termos de estrutura, ele é formado a partir do apagamento da consoante (-n) presente na 1ª pessoa do verbo no tempo presente:

Presente simples

(24) Puhu/n 'Eu falo'

Imperativo informal

(25) Puhu! 'Fale!'

Já o imperativo plural (também chamado de formal) é usado para referir-se a muitas pessoas ou formalmente para uma pessoa. O sufixo -kaa(-kää) é colocado junto à raiz verbal, depois que a marca de infinitivo é retirada.

(26) Puhu/a 'Falar'

(27) Puhu/kaa! 'Falem!'

As formas de imperativo negativo são diferentes para singular e plural. Para o imperativo singular, a negação se realiza através da forma verbal da 1ª pessoa singular do presente simples + a partícula de negação, *älä*.

(28) Tule/n tänne, mikko! 'Venha aqui, mikko!'

(29) Älä tule tänne! 'Não venha aqui.'

Obtém-se o imperativo plural ou formal a partir da raiz do verbo + as partículas de negação, *äl*, que antecipa o verbo e *kö(ko)* que vem depois deste.

(30) Tul/kaa tänne, lapset! 'Venham aqui crianças!'

(31) Äl/kää tul/ko tänne! 'Não venham aqui!'

Os verbos auxiliares do finlandês exercem o mesmo papel dos auxiliares em português e no inglês. São verbos que precisam completar seu sentido com a presença de um outro verbo no infinitivo. Vejamos alguns destes verbos:

(32) aikoa (inf.)aion (1ª pes. pres.) aikoi (1ª pes. pas.) Pretender

(33) haluta, haluan, halusi 'querer'

(34) tahtoa, tahdon, tahtoi 'querer'

(35) osata, osaan, osasi 'saber como fazer algo, poder'

(36) voida, voin, voi 'ser capaz de, poder'(capacidade de fazer algo)

(37) saada, saan, sai 'ser permitido, poder' (possibilidade de fazer

algo)

(38) täytyä, täytyy, täytyi 'ter que, dever'

Mostrarei apenas um exemplo desta construção como ilustração:

(39) haluatko syödä? 'Você quer comer?'

Em (39) a marca *-t* refere-se à segunda pessoa do singular, a partícula *ko* é usada nas interrogativas e o verbo *syödä* está no infinitivo.

## 2.6. Morfologia verbal do inglês.

Excetuando o verbo **to be**, ( I am; she/he/it is ; you, they, we are; I, she, he, it was; you, we, they were) os verbos em inglês, praticamente, não têm flexão de número (singular e plural) e pessoa (1ª, 2ª, 3ª) exceto para a 3ª pessoa do singular dos verbos no tempo presente do indicativo. Assim como também não apresentam flexão de modo: indicativo, subjuntivo e imperativo. A mesma forma usada no infinitivo é a que se utiliza para o indicativo presente, subjuntivo e imperativo:

Presente do indicativo	Subjuntivo	Imperativo
(40) They come here every day	Come what may...	come here now!

Como podemos observar nos exemplos com o verbo *come*, não há um sufixo flexional marcando os modos. O que difere, fundamentalmente, do português que apresenta 6 tempos verbais (três simples e três compostos, cada um com sua forma flexional específica: vir, viesse, venha, vindo, etc) para o subjuntivo, por exemplo.

A flexão de tempo futuro e presente não existe no inglês. Para apresentar idéia de futuro, recorreremos à perífrases, como no português, e a verbos modais que acumulam diferentes aspectos em sua morfologia, como é o caso do modal **will** que pode ser usado para expressar eventos que irão acontecer ou intenções entre outras significações. Já o presente não recebe apoio de um modal, mas sim de verbos auxiliares (do/does) para formar sua sentença negativa e interrogativa. O verbo permanece como no infinitivo na sentença afirmativa:

(41) Presente do indicativo	
Afirmativa	I <b>go</b> to school every day
Negativa	I do not <b>go</b> to school every day
Interrogativa	Do you <b>go</b> to school every day?

Intensive                    I do go to school every day.

Como já colocado, somente na 3ª pessoa singular, no tempo presente, na sentença afirmativa, o verbo é flexionado: she/he/it **goes**. O auxiliar **does**, por sua vez, substitui o **do** quando o sujeito for uma das formas de 3ª pessoa do singular.

(42) Futuro simples

I will **go** to the cinema

O modal will é usado indistintamente para todas as pessoas do verbo.

Futuro do pretérito

Os verbos modais “would” e “should”, juntos ao verbo principal, formam o condicional ou futuro do pretérito em inglês. Este é mais um tempo do inglês em que a flexão não aparece através de sufixo, na verdade o futuro do pretérito (faria, comeria, etc) não existe em inglês como tempo verbal. Essas estruturas aparecem em contextos sintáticos como as orações condicionais (if clauses) dentre outras estruturas da língua.

(43) I/she/he/we/;it/you would like to eat.

A flexão se faz presente no gerúndio, pretérito e particípio.

Usamos o sufixo flexional **-ing** para marcar o gerúndio; **-ed** para o pretérito.

Vejamos:

Gerúndio

Passado

(44) Speak

speaking

listen

listened

O modo indicativo, como no português, exprime um fato certo e real; o subjuntivo exprime incerteza, condição, possibilidade, desejo e o modo imperativo exprime a idéia de conselho, ordem e pedido, entre outras nuances.

Outra característica da morfologia verbal inglesa é a classificação que os verbos recebem. Eles podem ser regulares ou irregulares. Os regulares são aqueles que recebem a desinência **-d** ou **-ed** para a flexão do pretérito e particípio passado. Os irregulares têm formas próprias ou iguais ao infinitivo, mas não recebem o sufixo **-d/-ed** no pretérito e particípio.

Ao lado dos auxiliares **do/does** para o presente e **did** para marcar o passado interrogativo, negativo e intensivo, a língua inglesa reserva espaço para a atuação de outros auxiliares: **have**, **be**, **need** e **dare**. Para esta descrição somente **be** e **have** nos interessam, pois são os verbos auxiliares usados para a composição de inúmeras locuções verbais, expressões idiomáticas e tempos compostos. Deixaremos de lado outros usos e vejamos as perífrases com o verbo **be** e os tempos compostos com “**have**”.

Colocamos em algum ponto desta descrição que o futuro poderia ser expresso com perífrases. Uma das composições perifrásticas para o futuro se faz com o auxiliar **be+gerúndio**, sendo que o auxiliar é flexionado em número-pessoa e o gerúndio fica invariável:

(45) I'm travelling tomorrow

The teacher is coming back in two days

A forma apresentada acima pode ainda servir para outros tipos de noções gramaticais ou intenções. O tempo progressivo, o momento do evento, se constrói da mesma maneira:

(46) They are studying now.

The teacher is coming now.

A diferença de tempo futuro e presente é feita através dos advérbios *now* e *tomorrow*.

Outro tipo de estrutura **be+going+infinitivo** expressa o futuro ou aquilo que se planeja realizar:

(47) I'm going to travel.

We're going to travel.

O futuro progressivo é formado também com a presença do auxiliar **be**:

(48) They will be coming soon.

The people will be moving next month.

A voz passiva em inglês tem em sua fórmula o auxiliar **be+particípio** passado como em português:

(49) The letter was written

O verbo auxiliar **have/has/had** é usado para os tempos compostos perfectivos:

Presente perfeito

Passado perfeito

(50) I have done my work

I had done my work

Has she understood the question?

They had arrived

(51) Present perfeito progressivo

Passado perfeito progressivo

I have been working

we had been doing our job



Futuro perfeito

Futuro perfeito progressivo

(52) I will have done my work

I will have been working

Importante salientar que os verbos auxiliares: be, have e do/does/did, need e dare têm dupla função. São verbos auxiliares e verbos comuns. Portanto, tem formas para o gerúndio, particípio passado e presente e infinitivo.

### *O infinitivo em inglês.*

Considerando o uso do infinitivo na língua-alvo uma das estruturas que mais apresentou dificuldades para a aprendizagem do sujeito desta pesquisa, se faz relevante uma descrição mais detalhada das formas e usos do infinitivo no inglês, língua de apoio, durante um período do processo de aprendizagem.

O infinitivo pode ser usado nas seguintes formas:

Presente	presente progressivo	perfeito	perfeito progressivo
----------	----------------------	----------	----------------------

(53) To study	to be studying	to have work	to have been working
---------------	----------------	--------------	----------------------

Presente passiva

Perfeito passiva

(54) To be done

to have been done

Quanto ao uso o infinitivo pode ser usado:

- só ou como parte de uma frase infinitiva:  
(55) They started to dance or they started to dance with their friends
- como o sujeito de uma oração:  
(56) To get home early today is impossible
- como complemento de um verbo:

(57) His plan is to go

- como objeto do verbo:

(58) she wants to talk

- para expressar finalidade:

(59) I came here to study

- para expressar comandos ou instruções:

(60) He is to come tomorrow at 10:00 o'clock

- depois de certos adjetivos:

(61) I'm happy to see you

- no lugar de uma oração subordinada relativa:

(62) have you anything to say ( that you want to say)

- depois de certos substantivos:

(63) He made an attempt to stand up

A gramática inglesa apresenta muitas outras informações acerca do infinitivo, mas até este ponto da descrição acreditamos que seja possível fazer uma comparação de estruturas entre as três línguas envolvidas na aquisição de português como L2.

## **2.8. Morfologia verbal do português.**

Considerando o fato de que a língua “é variável no espaço e na hierarquia social, ou ainda num mesmo indivíduo, conforme a situação social em que se acha, a gramática descritiva pode escolher seu campo de observação” (Câmara Jr. 1982: 16). Assim, para analisar o desenvolvimento da aprendizagem do português como L2, tomaremos o contexto de imersão total no ambiente lingüístico da língua-alvo, como parâmetro e consideraremos a modalidade popular, coloquial da língua portuguesa, o qual é o uso que predomina no processo de aprendizagem de M mesmo a expressão escrita de M ocorre neste esquema informal.

Duas noções gramaticais se concentram no verbo em português, que se completam para formar a flexão dos verbos. Uma destas noções é a de tempo ou momento do evento ao qual o verbo se refere no ato da comunicação. Neste sufixo de tempo, há também a expressão do modo e no caso do tempo pretérito a noção de aspecto concluso ou inconcluso, ou seja, aspecto perfeito e imperfeito da ação verbal.

A outra noção indica a pessoa gramatical do sujeito, a qual se refere ao número singular ou plural deste. “Este tipo de morfema flexional não é propriamente verbal, pois serve para assinalar apenas, na forma verbal, a pessoa pronominal do sujeito entendido como o ser de que parte o processo verbal” (Câmara Jr., 1982: 97). Observemos o exemplo

(64) Canta -va -mos

O morfema –va indica o tempo e modo, noção verbal. O morfema –mos, que indica a pessoa e o número, está dentro do verbo, mas a sua função continua sendo menos verbal e mais pronominal, mas neste contexto é parte do corpo verbal e por isso é considerado também uma noção gramatical.

A morfologia verbal dos verbos em português é considerada rica pelo fato de haver 6 formas distintas de morfemas de pessoa, isto, de acordo com a gramática formal.

	Singular	Plural
(65)		
1 <sup>a</sup>	canto	cantamos
2 <sup>a</sup>	cantas	canatais
3 <sup>a</sup>	canta	cantam

Embora o quadro acima esteja registrado na gramática normativa, na realidade, o português do Brasil não mais apresenta todas estas marcas número-pessoais. Isto tem sido tema de muitas discussões nos estudos sobre o português falado. A segunda pessoa do plural *vós cantais* não se ouve mais. A forma *nós cantamos* tem sido substituída por *a gente canta* e o morfema da 2<sup>a</sup> pessoa do singular é omitido, ao invés de *tu cantas*, os brasileiros tem usado *tu canta*.

As classes mórnicas em que são distribuídos os verbos, ou seja, suas conjugações, a língua portuguesa apresenta três: A primeira com a vogal temática em **-a**, como no verbo *amar*, a segunda conjugação com a vogal temática em **-e**, como em *vender* e terceira que tem a sua vogal temática em **-i** como em *punir*.

Quanto aos modos verbais, a língua portuguesa registra:

- O modo subjuntivo o qual passa a idéia de posição subjetiva do falante quanto ao processo verbal comunicado. Os três tempos: presente, pretérito e futuro fazem parte deste modo.

Há a oposição entre o presente, forma não marcada e o passado, o qual tem sua forma marcada. O pretérito indica o passado diretamente nas orações independentes que são precedidas pelo advérbio **talvez** ou nas orações subordinadas:

Pretérito	Presente
(66)	
Talvez fosse verdade	Talvez seja verdade
Supus que fosse verdade	Suponho que seja verdade

Existe também a oposição entre pretérito e futuro nas orações subordinadas:

O modo imperativo tem também um caráter subjetivo, mas não é subordinado à sintaxe e designa um pedido, uma advertência, uma ordem, uma maneira certa e lógica da ação ou estado expresso pelo verbo. Vejamos os exemplos:

(67)

faça o seu dever  
cumpra os prazos

- O modo condicional é o modo que exprime o fato verbal que ainda estar para ser realizado, por conta da dependência de uma condição a qual é expressa pelo imperfeito do subjuntivo:

(68)

Se eu fosse rica, eu ajudaria os pobres

- O modo infinitivo é aquele que passa a idéia do verbo de forma vaga e imprecisa. Em português o infinitivo pode ser pessoal e impessoal.

Pessoal

Impessoal

(69)

Quando eles **forem** para o cinema

Viver é vencer!

- infinitivo pessoal é empregado sempre que se possa substituir a oração infinitiva por uma oração do modo subjuntivo ou indicativo:

(70) Afirmavam não **existirem** (que não existiam)

Outra instância em que o infinitivo pessoal pode aparecer é no caso de a oração ser iniciada por um verbo neste modo, precedendo o verbo principal:

(71) Ao **entrarem** na nova casa, os meninos ficaram surpresos com tantos enfeites.

Quando o sujeito for indeterminado, o uso do infinitivo pessoal é realizado:

(72) Faço assim para não **falarem** de mim quando eu não mais estiver aqui

Já o infinitivo impessoal é usado nas seguintes situações:

- expressar fatos gerais, como se tratasse de substantivos abstratos:

(73) Teimar não leva à nada (a teimosia não leva a nada)

- nas locuções verbais:

(74) Poderemos resolver o problema se começarmos logo.

- quando o sujeito do infinitivo for o mesmo que o do verbo regente:

(75) “Tem o cinismo de não ver naquilo uma úlcera moral”.

- quando o verbo no infinitivo passa a idéia de passividade:  
(76) Esse problema é difícil de resolver. (de ser resolvido)
- no modo imperativo:  
(77) Atenção! Atirar! Fogo!
- Depois de alguns verbos, como: querer, deixar, ouvir, fazer, etc  
(78) Quero comer.  
Deixar correr o tempo e não terminar o trabalho é horrível.

Como complemento de adjetivos e substantivos:

(79) Temos necessidade de contar com você.

Estamos todos ansiosos para terminar este artigo.

As outras duas formas nominais do verbo, além do infinitivo são o gerúndio e o particípio.

O gerúndio como se sabe, é uma forma invariável do verbo que se caracteriza pela desinência em **-ando**, **-endo**, **-indo** e **-ondo**. Esta forma exprime uma circunstância de tempo, modo e causa. O gerúndio passa também a idéia de processo inconcluso, imperfeito.

Já o particípio tem a noção de aspecto concluso ou perfeito, como explicitado anteriormente. De fato esta forma nominal do verbo tem valor de um adjetivo por variar em número e gênero ao mesmo tempo que continua a manter sua natureza verbal quando exprime uma circunstância de tempo presente, passado e futuro.

O particípio pode ser passado ou presente:

Particípio passado nas suas três desinências regulares:

(80) **Estimado** querido descompostos (no masculino singular)

Alguns verbos apresentam formas irregulares do particípio passado, além da regular já conhecida:

	Regular	Irregular
(81) abrir	abrido	aberto
absorver	absorvido	absorto
acender	acendido	aceso

O particípio presente ou imperfeito é um adjetivo verbal por apresentar algumas propriedades comuns aos adjetivos e aos verbos. Sua flexão se faz em **-nte**:

(82) Amante	temente	ouvinte
-------------	---------	---------

### *Tempos compostos em português- perífrases verbais no português.*

Na língua portuguesa além das formas flexionais do verbo já citadas, anteriormente, outros tipos de composições como as perífrases, expressões compostas de dois verbos, fazem parte da morfologia verbal. Estas expressões são formadas por uma verbo em sua forma nominal em combinação com a forma flexional de outro verbo, o verbo que traz a flexão faz o papel de auxiliar.

No português do Brasil, o tempo futuro, por exemplo, é expresso com uma perífrase do tipo: ir+infinitivo, uma forma analítica. A flexão de futuro simples registrada na gramática formal com os sufixos, -ei, -rás, -rá, -emos, -reis, -rão não são mais usados. A tendência de uso para expressar futuridade tem sido em direção ao abandono das formas sintéticas por substituição das formas analíticas, isto no contexto em que uma puder ser tomada pela outra. Vejamos os exemplos:

#### **Ir+infinitivo**

(83) Vou estudar

Nos exemplos *vou estudar, vamos lutar e vou sair*, as perífrases apresentam por um lado o aspecto modal do auxiliar: uma intenção daquilo que quer fazer e por outro lado, o aspecto verbal, *sui generis*: “o do que ainda vai acontecer” (Câmara Jr., 1979-170).

Existe uma grande variedade de verbos que apresentam um valor modal e que requerem um verbo no infinitivo, formando, assim mais um tipo de perífrase na língua. Alguns destes verbos são: querer, desejar, precisar, pretender, poder entre outros. Vejamos:

(84) Quero ir logo                      desejo viajar                      preciso terminar o trabalho  
       Pretendo construir uma casa                      posso ler

Além destas locuções, o infinitivo junta-se ainda ao verbo *ter*+a preposição *de/que* para expressar um obrigação ou compulsão em todos os tempos verbais. Vejamos alguns exemplos:

(85) Tenho de ir                      teria que voltar amanhã                      terei de fazer  
       Se eu tivesse de contar                      quando eu tiver de dizer                      tive que parar

Outra composição perifrástica se faz com o verbo **ser** e **ter/haver** + participípio passado/perfeito dos verbos, forma nominal que permanece invariável, enquanto que as noções gramaticais de tempo, modo, número-pessoa se encontram representadas no verbo auxiliar. Vejamos os exemplos:

(86) Isto precisa **ser feito**

A locução **ser feito** caracteriza a voz passiva do verbo.

As outras formas de perífrases com o verbo auxiliar *ter*+participípio perfeito existem no tempos:

(87)

presente	pretérito	futuro
tenho amado	tinha amado	terei ou teria amado



No modo subjuntivo:

<b>presente</b>	<b>pretérito</b>	<b>futuro</b>
tenha amado	tivesse amado	tiver amado
No infinitivo:		No gerúndio:
ter amado		tendo amado

Embora o auxiliar “haver” exista como auxiliar para estes tipos de construções acima, a língua portuguesa falada o substitui por ter. É possível encontrar haver+particípio perfeito na linguagem literária clássica.

O auxiliar estar+gerúndio compõe uma perífrase usada para expressar a ação verbal no momento do evento, para sinalizar o aspecto durativo ou continuado dos verbos (Câmara Jr., 1979-169). O verbo auxiliar **estar** é o comumente usado em todos os tempos em que ele pode ser flexionado:

### **Indicativo**

(88)

Presente: estou amando

Pretérito imperfeito: estava amando

Pretérito perfeito: estive amando

Pretérito mais-que-perfeito: estivera amando

Futuro simples: estarei amando

Futuro do pretérito: estaria amando

(90)

### **Subjuntivo**

Presente: esteja amando

Pretérito: estivesse amando

### **Infinitivo**

(89)

Estar amando

(91)

### **Gerúndio**

Estando amando

Futuro: estiver amando

Há uma outra posição em que o auxiliar **estar** pode ficar numa perífrase de perfeito:

(92) Tenho **estado** amando

Junto ao verbo **estar**, os verbos **ir**, **vir** e **andar** também são usados na composição de perífrases que expressam um processo verbal durativo:

(93) Eu **venho fazendo** coisas que desagradam

Eles **andam dizendo** que um dia vão terminar o trabalho

Os professores **vão realizando** projetos que parecem não ter fim

Câmara Jr. (1979) afirma que a diferença entre estes últimos auxiliares apresentados e o verbo estar repousa na oposição entre um processo de duração estática (estar) e a duração dinâmica (vir, andar e ir). Com o verbo auxiliar **ir**, por exemplo, a idéia é de movimento em progressão, enquanto que o verbo **vir** indica progressão em relação ao ponto em que se encontra o falante e finalmente, **andar** demonstra um movimento sem diretrizes.

Para marcar o aspecto terminativo, ou seja, aquele que exprime a idéia de que o processo verbal está acabado, a língua portuguesa tem uma perífrase composta pelo verbo auxiliar acabar+gerúndio:

(94) Finalmente, o trabalho de pesquisa acabou saindo.

O auxiliar **acabar+de+infinitivo** também constitui uma perífrase que exprime a noção de processo verbal terminado:

Acabou de comer.

Como podemos ver, a língua portuguesa apresenta uma morfologia verbal em que seu quadro de sufixos flexionais que não é grande, se considerarmos o número (segundo Câmara Jr. são apenas 13 os sufixos flexionais da língua portuguesa). Mas são

várias as possibilidades de composições perifrásticas, que por sua vez, assumem as noções gramaticais que seriam pertinentes aos sufixos que deveriam existir para expressar os valores modais e os aspectos verbais que elas expressam.

---

## CAPÍTULO III- AS CONSTRUÇÕES FINITAS E INFINITAS E SUAS FASES

### DISTINTAS

O objetivo deste capítulo é discutir e analisar as instâncias de uso correto e incorreto de formas finitas e não-finitas na aquisição da morfologia verbal do português pelo nosso sujeito. Consideremos três fases distintas nesta aquisição, que recobrem os 11 meses de coleta.

Para organizar a apresentação dos dados, de forma que se possa visualizar, distintamente, os vários tipos de estruturas verbais construídas pelo sujeito quando da aquisição de INFL, classifco-os de acordo com estas estruturas apresentadas na LA, quanto ao seu uso adequado e inadequado.

#### 3.1. Sentenças com infinitivo por forma finita - uso inadequado

	data	tempo de M no Brasil
1.Você falô ... falar eu não ir lá.	(27.07.97)	13 d(ias)
2.... mas eu querer, querô, querer ir lá.		
3.Saiu ... passar pra Salvador.	(02.08.97)	19 d
4.Agora eu comer.	(24.08.97)	42 d
5. Talvez takes grande vez, travel, passar lá.	(09.10.97)	2 m.25 d
6. .. oito dias eu acho e depois passar pra ... eh ... eu não sei.		
7. Você ser muito maluca.		
8. Katia minha amiga sentar in front de eu .		
9. ... porque eu put ele dormir.		
10.... porque hoje você fazer bolos.		
11.Se eu estou menino eu fazer muito coisas boa para menina.	(10.11.97)	3 m 27d
12. E certo que ele ( o ventilador) não cair?		
13. Você ficar Quiete.	(15.11.97)	4 m 1d

14. Você não ouvir música. (ouvir)		
15. Você não viritar. (gritar)		
16. Eu sei como você tirar sua belly.	(06.12.97)	4 m 22 d
17. Venha e fazer assim 25 vezes.		
18. Nós fazermus muitos exercícios tirar nos bahigas. (anotação de diário)	(10.12.97)	4m 26 d
19. ... talvez eu aprender francês.	(16.12.97)	5m 2d
20. Eu não fazer nada, ela estava muito calmo.	(23.12.97)	5m 9d
21. Eu quero ovo como você fazer.	(28.12.97)	5m 14 d
22. por favor mãe mim acordar pelo menus até 6:00. ( anotação de diário)	(10.02.98)	6m 27d
23. Olha se eu estou acordar.		
24. Alguém falar ele está errado.	(11.02.98)	6m 28d
25. ... ela é muito estúpida porque fazer coisas muito rapaz.	(23.03.98)	8m 9 d
26. ... porque ficar beber eu não sei.		
27. ... não ficar furious.		
28. ... ah! Merike beber muito.		
29. ... se eu ficar lá eu beber pouco.		
30. Eu comer ... com ...comeva ... comiva.	(27.04.98)	9m 13d
31. ... porque ele vai pensa que ...	(10.03.98)	6m 27d
32. se brancos ver eles passar na rua, ruas, eles faz coisas ...		
33 eu acho que eles gosta dançar ... come pizza e brinca.	(05.04.98)	9m 21d
34. eu não sei mais fala português.	(05.07.98)	11m 21d
35. Eu não sei mais dorme bem ...		

### 3.2. Sentenças com infinitivo – uso adequado

1. Você preciso ... acorda-me ... me acordar.	(02.08.97)	19dias
2. Sim, mas eu não preciso ir lá.	(24.08.97)	41dias
3. ... mas não muito. Eu quero tirar.	(09.10.97)	2m 25d
4. Você sabe como fazer torta de leite?		
5. minha mãe falou pra mim que eu posso ligar pra eles.	(29.10.97)	3m 15d
6. Eu gosto falar...		
7. Eu quero ligar eles.		
8. ... porque eles gostam falar comigo.		
9. ... mas eu preciso ir dormir.	(04.11.97)	3m 21d
10. Amanhã se você não acordar...		
11. Eu quero correr.		
12. Eu posso pagar frogs. (pegar)	(10.11.97)	3m 27d
13. Eu não preciso pegar frogs.		
14. Eu não preciso falar com ela, certo?		
15. Eu não quero escrever porque é muito longe, hard.	(12.12.97)	5m
16. Eu preciso ir.	(02.03.98)	7m 16d
17... e só quer ficar na rua.	(23.03.98)	8m 9d
18. Você preciso segurar comida.	(10.02.98)	6m27d
19. Eu sei, mas eu quero falar assim, agua	(27.04.98)	9m 13d
20. mas ele é cachorro, é diferente se alguém bater.		
21. Você não sabe gostar cachorro.		
22. mas, ela, ela poderia ler...		
23. Eu sempre precisei de outras coisas ... é difícil e acho que precisa ajudar.		
24. mas, quando é pra comer arroz ...		
25. Jackson que entende é porque eu não quero arroz, sabe que eu não estou interessada comer arroz.		
26. Eu quero viajar, mas Gil não pode.		
27. ... nunca poderia viajar comigo...		
28. Jackson tem tempo poderia viajar ...		
29. ... mas, pode ir para Salvador.		
30. Eu não quero viajar, viajar, viajar ...		

31. Eles não teria tempo para ir comigo ... pass... passeio .... passeiar... comprar coisas.		
32. mas eles querem mostrar tudo pra mim.		
33. mas sempre todo mundo que tem 17 quer ir pra Salvador.		
34. Eu quero ir pra Salvador.		
35. mas você devia fazer 4 vezes	(04.05.98)	9m e20d
36. E ... sabe ele nunca tinha outra pessoa pra cuidar dele.		
37. Nike, você quer falar uma coisa pra ele.		
38. Ele não quer.		
39. ... porque ela quer que eu grave quando eu falo.		
40. Eu tenho muitos domingos que eu quero assistir...		
41. Ele é muito bom comigo ele sabe namorar...	(10.03.98)	7m e24d
42. Você quer casar com Rodrigo?		
43. Poxa preciso mandar fotos pra amigos		
44. Ele não quer ficar com ... não tem problemas, não.		
45. Ela falou só ... ela falou que eu pra usar homo ...		
46. Eu penso ... ah ... eu quero ir ...		
47. Eu sei eles gostar de mim.		
48. Eu não posso assistir televisão ...		
49. mas, eu não posso comprar roupa com o dinheiro.		
50. Você pode ver que esse é mais alto do que esse.		
51. Eu gosto de escrever.		
52. Eu não preciso falar.		
53. Eu não quero mais escrever.		
54. Ele sabe porque ele quer ele vem.		
55. Quando eu voltar meus amigos de Finlândia ...	(05.04.98)	8m e22d
56. Você pode ligar depois de 8 , 9 depois de aula lá do maabreh	(28.05.98)	10m e14d
57. Quero ver.	(05.07.98)	11m e21d
58. mas se eu não ouvir nada de vocês ...	(10.03.98)	7m e24d

### 3.3. Formas finitas- uso inadequado

1.Espero quando eu vou pra Finlândia, você vai escrever	(28.05.98)	(10m14d)
2.Nós dormiêdo lá no hotel SESC	(12.12.97)	(4m28d)
3.Eu viu ele e quando eu viu ele	(04.05.98)	(9m20d)
4.Mamãe, nós queremos, comemos	(22.12.97)	(5m8d)
5.Eu também vou pra Salvador, mas encontramos o dia e falamos mais	(04.05.98)	(9m21d)
6.Mas não entendi colônia	(31.12.97)	(5m7d)
7.Se vocês vai sai	(15.02.98)	(7m1d)
8.Quando Tainã tem 17, ela vai levar Tainã pra Salvador	(27.04.98)	(9m13d)
9.Mas eu acho que ele não gosto	(09.10.97)	(2m25d)
10.Vou ter saudades quando eu vai para casa	(05.04.98)	(8m22d)
11.Ele pode vem	(09.10.97)	(2m25d)
12.Que quero esta na escola	(09.10.97)	(2m25d)
13.Eu quero que você sabe	(23.03.98)	(8m9d)
13.Eu não vou pra escola porque eu lavo minhas roupas	(05.12.97)	(4m21d)
14.Eu não está bebendo	(23.03.98)	(8m9d)
15.Mas pai estou lá	(09.10.97)	(2m25)
16.Olha se eu estou acordar	(10.02.98)	(6m27d)
17.Antes de a gasolina acabou, você pega mais eu não quero anda sem carro	(02.01.98)	(5m19d)
18.Ele vai tem que talvez....	(23.03.98)	(8m9d)

### 3.4. Locuções verbais- ir+infinitivo (futuro próximo)- uso inadequado

1. Eu vou dormi.	(02.08.97)	19d
2. Nós vamos para centro e compra.	(02.08.97)	02
3. Vou dormi.		
4. Você vai ir para o médico?	(23.09.97)	2m e 9d
5.Vamos ir para supermercado.	(09.10.97)	05 2m e 26d
6.... porque você vai ir comprar, fazer bolos.		
7. Nós vamos ir cortar, cortar...		



8. Vamos ir ligar pra Sara.		
9. Ele depois vai tem uma grande bahiga. (anotação de diário)	(10.12.97)	09 4m e 26d
10. Eu foi para lá pegar meus e-mails.	(10.02.98)	12 6m e 27d
11. ...minha mãe vai liga hoje de novo.	(15.02.98)	12 7m e 1d
12. Se vocês vai sai...		

### 3.5. Locuções verbais- ir+infinitivo- uso adequado

1. Vamos andar?	(02.08.97)	19d
2. Eu vou beber água.	(24.08.97)	1m e 10d
3. você não vai dormir.		
4. Vou comer.		
5. Nós vamos andar.	(04.11.97)	3m e 21d
6. Agora vou tomar banho.	(04.12.97)	4m e 20d
7. ... mas agora eu vou comer.	(05.12.97)	4m e 21d
8. Eu vou ligar hoje pra você.		
9. ... vamos beber fanta	(10.12.97)	4m e 26d
10. ... pai vai tomar muito doce.		
11. mãe, você vai comrar o sorvete, certo?	(12.12.97)	4m e 28d
12. Eu vou ligar pra vocês +- 8 h. (anotação de diário)	(30.12.97)	5m e 16d
13. ... mas talvez ele vai falar.	(23.03.98)	8m e 9d
14. Como é que você vai comer, seco?	(27.04.98)	9m e 13d
15. Ele vai ficar melhor se ele vai pra lá.		
16. Ela sabe que ia ser bom pra mim ...		
17. ela disse eu vou ter em casa um novo filha ...		
18. Ela não vou achar que ...		
19. eu vou ficar assim		
20. Porque todo mundo sabe que eu vou viajar		
21. quando Tainã tem 17, ela vai levar Tainã pra Salvador.		
22. Eu vou falar que foi bom...		
23. Agora não vou mais falar.		
24. Bom, Hey, eu ligo pra você, vai estudar de, de ... ah ... tá bom.		
25. mas, ele vai comer você.		
26. Eu não vou sair com Jackson	(10.03.98)	7m e 24d

27. Eu e Cristian, nós vamos sair amanhã		
28. Nós vamos sair e fazer ...		
29. nós vamos ficar juntos.		
30. Todo mundo vai saber.		
31. mas, Gil não vai falar nada.		
32. Começamos quando eu ia viajar...		
33. Depois, depois eu não pensei que eu ia ter presentes ...		
34. O que vocês vai falar comigo?		
35. Vou pegar biscoito pra mim.		
36. Porque ele vai pensa que ...		
37. ele vai ficar em pânico...		
38. O que eu vou fazer...		
39. mas, eu não vou usar...		
40. Eu vou mandar de novo.		
41. Você vai tá lá, vai sair, sério?		
42. mas, se vocês não vai escrever.		
43. Eu não vou escrever.		
44. porque eu vou escrever		
45. Eu vou mostrar pra todo mundo lá na Finlândia.		
46. minha mãe vai achar você mulher bonito ...		
47. Eu não vou ligar.	(05.04.98)	8m e 22d
48. sim, mas eu não vou ligar pra ele.		
49. Quando eu voltar meus amigos de Finlândia vão ficar ... vão não entender, não vão entender essas coisas		
50. vou ter saudades quando eu vai pra casa ...		
51. e não vai ter beijos brasileiros		
52. sabia que eu vou Ter muitas saudades de você		
53. Espero quando eu vou pra Finlândia ...você vai escrever pra mim...e falar todos novidades.	(28.05.98)	10m e 14d
54. Eu vou arrumar alguém ...		
55. depois eu vou passar minha lua de mel aqui na sua casa!		
56. Eu vou mandar novos fotos de neve.	(05.07.98)	11m e 21d

### 3.6. Primeira fase

#### 3.6.1. Formas infinitas por formas finitas<sup>1</sup>

Na fase inicial do processo aquisicional do português como L2, o sujeito realiza construções que não se adequam às formas esperadas por um falante nativo de PL1. No primeiro tipo de estrutura classificada, formas não finitas, pôde-se observar que M, em lugar de formas finitas, isto é, formas verbais flexionadas, usa formas não-finitas, isto é, formas não-marcadas quanto à flexão de tempo. A primeira fase caracteriza-se, especificamente, pelo uso de formas infinitivas. Vejamos os exemplos que marcaram esta fase da aquisição:<sup>2</sup>

- (95) você falô ... falar eu não ir lá. (13 d)
- (96) mas eu querer, querô, querer ir lá.
- (97) venha e fazer assim 25 vezes (4m22d)
- (98) Saiu, passar pra Salvador ... ela está na casa só. (19d)  
(Sarah viajou, foi para Salvador)
- (99) Você ser muita maluca (2m25d)
- (100) P- Quanto tempo você vai ficar lá?  
M-Oito dias, eu acho e dois dias passar pra, eh ... eh ... não sei
- (101) Você ficar quiete. (4m1d)
- (102) Você não ouvir música. (ouvir)
- (103) Você não viritar. (gritar)
- (104) Talvez eu aprender francês. (5m2d)

No momento em que começou a construir sentenças negativas, utilizando o advérbio, "não", M. continua com a mesma estrutura verbal infinitiva como em (105) abaixo:

---

<sup>1</sup> Sobre as fases – as fases não tiveram uma conotação lógica – foi mais um recurso de maior utilidade para o pesquisador.

(105) É certo que ele não cair

(3m27d)

Já nas sentenças imperativas negativas, onde, no PL1, teríamos o verbo flexionado com o advérbio de negação antecedendo-o e flexionado na segunda ou terceira pessoa do singular, M não flexiona o verbo para a forma finita imperativa, e preenche a posição de sujeito, que seria nulo, nas formas imperativas. Isto é mostrado nos exemplos (100), (101) e (102) acima. Somente um dado foi encontrado em que o sujeito não é preenchido, como aconteceria na produção dos falantes nativos de PL1, neste tipo de construção (o imperativo), mas o verbo permaneceu sem flexão:

(106) Não ficar furioso. (Não fique furiosa)

(8m9d)

Ainda analisando sentenças imperativas, podemos observar que além do uso do infinitivo, M faz uma sentença imperativa com um pronome objeto na posição de um pronome objeto não-clítico (min) pelo clítico (me) Ela não conseguiu flexionar o verbo, mas fez uma tentativa para o uso do pronome objeto. Isto mostra que ela já percebe que o português falado em seu contexto, registra o uso de um pronome ali, antes do verbo, contradizendo, desta forma, o uso prescrito pela gramática normativa. O que M ouve em seu cotidiano não é a forma: *acorde-me* e sim a forma: *me acorde*.

(107) Por favor mãe, mim acordar pelo menos até 6:00

(6m27d)

Observemos, porém, que em (108) abaixo, o sujeito usa a flexão verbal na 2ª pessoa, "venha", mas logo em seguida, na mesma frase, ele retoma a forma não-finita, "fazer" para expressar o imperativo. O fato de M só usar um verbo flexionado na sentença, onde os dois verbos deveriam receber morfema de flexão, poderia sugerir uma realização não produtiva da forma finita nesta fase. Isto pode revelar inconsistência no uso de formas finitas, ao passo que há maior consistência na supergeneralização das formas não-finitas nesta fase.

---

<sup>2</sup> Conferir as datas nos quadros da distribuição dos dados no capítulo anterior.

- (108) Venha e fazer assim 25 vezes. (4m22d)  
 (venha e faça esse exercício físico 25 vezes)

Outros tipos de sentenças, como as orações subordinadas, também receberam o mesmo tratamento em relação à flexão verbal, ou seja, nas encaixadas em que deveria haver a flexão verbal, o verbo não é flexionado, assim como não o é nas sentenças matrizes, nesta fase inicial da aquisição:

- (109) Se eu estou menino, eu fazer coisas boa para menina. (3m27d)  
 (110) Eu quero ovo como você fazer . (5m14d)

Em (109), a sentença principal, "eu fazer coisas..." deveria trazer o verbo com o morfema flexional [-ria] ou [-ia] para marcar o futuro pretérito e concordar com o sujeito pronominal apresentado. Então, teríamos a seguinte frase: Se eu fosse menino, eu faria coisas boas para menina ( Ou, mais coloquialmente: " Se eu sou menino, eu fazia coisas boas para menina)

Já em (110), a subordinada deveria ter seu verbo flexionado no presente simples e concordando com o pronome você. A forma que estaria adequada conforme a gramática adulta do PL1 seria: Eu quero ovo como você faz.

Até este ponto da observação dos dados, poder-se-ia dizer que o uso de construções com formas não-finitas, em contextos lingüísticos não apropriados, dominaram a aquisição de PL2 por um período curto do processo. No entanto, estas construções caracterizam o tipo de "erro" mais recorrente da fase inicial.

### **3.6.2. Primeira fase-formas finitas por formas não-finitas**

Assim como M realizou sentenças com formas infinitivas, inadequadamente, o uso de formas finitas em lugar de infinitivas também ocorreu. Sendo que poucos exemplos deste tipo de sentenças foram feitos nas mesmas semanas quando foram feitos os exemplos mostrados no item das formas não-finitas por finita. Nos exemplos abaixo

vemos construções verbais que foram realizadas na fase final do período recoberto pela presente análise, depois que o sujeito já parecia ter adquirido a forma não-finita, isto é, o tipo de estrutura verbal [+f] em lugar de [-f] não ocorreu em número significativo nos dados. Estas construções apareceram depois que a forma não-finita estava sendo usada produtivamente, ou seja, o verbo na forma [+f] já estava ocorrendo em falas naturais do sujeito, sem o recurso do "eco" da fala do interlocutor.

- (111) Eu acho que eles gosta dançar ... come pizza e brinca. (9m21d)  
 (112) Eu não sei mais fala português.<sup>3</sup> (11m21d)  
 (113) Eu não sei mais dorme bem.

Diante das considerações acerca da primeira fase de construções verbais no PL2, podemos concluir que as tentativas de M neste período de aquisição foram direcionadas para um tipo específico de estrutura sintática: uma “sintaxe mista” em que se pode perceber a transferência da sintaxe de L1. Ora M realiza uma sentença com a morfologia verbal de acordo com a sintaxe de PL2, ora ela constrói sentenças que parecem estar mais próximas do padrão do FIN.

Suponho que nesta fase M tenha feito algum tipo de análise comparativa entre o FIN e o PL2 e tenha encontrado semelhanças quanto à flexão de tempo e pessoa, assim como a ordem dos constituintes. Julgando o nível de consciência metalingüística do sujeito, que considero favorável, e sua prévia experiência com outras aquisições, pressuponho que, ao encontrar equivalência da ordem SVO entre o português e o finlandês, assim como igualdade entre as duas línguas em relação à riqueza morfológica quanto à flexão de pessoa, M considerou, talvez, que a LA pudesse ter outra semelhança quanto às formas finita e infinita. Lembrando o que fora colocado anteriormente, a terminação básica do infinitivo em FIN é feita em [-a]. As outras derivações são acréscimos feitos a ele por algumas consoantes. Portanto, é possível que M estivesse

---

<sup>3</sup> Os exemplos (112) e (113) são coletas feitas da fala de M fora do Brasil. Ela já estava na Finlândia

analisando a morfologia verbal de PL2 através de base morfológica do FIN, como gosta/fala/brinca.

O termo “sintaxe mista” também se aplica à mistura de estruturas verbais finitas e não-finitas no PL2 que aparece num mesmo contexto lingüístico, por exemplo, numa mesma frase ou período. Isto demonstra, assim, que o sujeito não tem o conhecimento lingüístico, nesta fase, suficiente para usar tanto uma forma quanto outra distintamente.

### 3.7. Segunda fase:

#### 3.7.1. As primeiras construções finitas na PL2

Numa fase da aquisição do sujeito a qual interpreto como intermediária, os elementos funcionais, tempo e concordância, começam a surgir com muita evidência. Porém, apresentam ainda um distanciamento com relação à estrutura de tempo e concordância da língua-alvo. Os morfemas de tempo e concordância estão presentes nesta fase, mas de maneira truncada, isto é, ora Agr (concordância) apresenta uma relação sintática inaceitável com o seu determinante, ora T (tempo) se comporta da mesma forma. Observemos alguns exemplos:

(114) Espero quando eu vou pra Finlândia, você vai escrever. (8m22d)

(115) Nós dormiando lá no hotel Sesc.

(115) Eu viu ele e ... quando ele viu me ele...

(116) mamãe nós queremos comemos.

(117) Eu também vou pra Salvador, mas encontramos o dia, falamos mais

(118) ...mas não entendi colônia

(119) Se vocês vai sai

(material escrito pelo sujeito - bilhete)

(120) Oi, eu foi para show de Nata musical...

(121) ...mas eu acho que ele não gosto...

(122) Vou ter saudades quando eu vai para casa.

(123) Quando Tainã tem 17, ela vai levar Tainã para Salvador.

(9m13d)

(124) Ele não pode vem.

Presumo que nesta fase, M começa a entender o processo de flexão da LA. Pela presença da flexão verbal realizada, pode-se concluir que M sabe que, nesta língua, o sujeito concorda com o verbo. M parece fazer o movimento de V, isto é, preenche o lugar de sujeito com o pronome apropriado, só que a morfologia verbal da LA ainda não foi plenamente adquirida.

É possível que o fato de M não saber quais morfemas selecionar para realizar a concordância de tempo e pessoa tenha ligação com um tempo curto de exposição aos dados, ou seja, o sujeito não teve o tempo suficiente para descobrir o léxico necessário para usar nesta situação.

Outra explicação é que a forma não-finita (no caso, o presente), parece indicar uma forma não-marcada quanto a flexão verbal. Esta explicação só faz sentido se considerarmos a expressão do **futuro próximo** na fala do sujeito, como veremos a seguir.

### 3.7.2. Sentenças com a perífrase- *ir+infinitivo* (futuro próximo)

Dada a descrição feita da morfologia verbal do finlandês, no tocante à flexão (cf ao cap II), sabemos que a estrutura *ir+infinitivo* não existe nesta língua. Como explicar os "erros" nas construções realizadas por M na fase intermediária da aquisição de PL2? Antes de atentarmos para o questionamento, vejamos o que se sucede:

(125) Eu vou dorme.

(19d)

(126) Nós vamos para centro e compra ...

(127) Você vai ir para o médico?

(2m9d)

(128) Por que ele vai pensa ...

(2m25d)



- (129) Vamos ir para o supermercado.  
 (130) por que você vai ir comprar, fazer bolos?  
 (131) Nós vamos ir cortar, cortar cabelos.  
 (132) Vamos ir ligar pra Sarah.

A idéia é que M, neste ponto do processo, já tem a consciência de que a LA permite uma estrutura verbal analítica para expressão do futuro do tipo: verbo auxiliar flexionado+verbo principal na forma não finita. Como pôde ser notado em (130), (131) e (132), M está generalizando o uso da forma analítica para o futuro, usando dois verbos no infinitivo. Poderíamos chamar isto de hipercorreção. O sujeito sabe que na LA, esta estrutura existe, porém não domina ainda as propriedades relacionadas a ela.

Por outro lado, tanto em (125) quanto em (126) M não utiliza a marca de flexão não finita, [-r ]. Já que na sentença: "eu vou ir comprar, fazer bolos" ela conseguiu colocar os verbos seguindo o auxiliar, demonstrando que está marcando, possivelmente, o parâmetro de finitude, o que dizer do não uso de infinitivo em "eu vou dorme"?

Para se verificar se existe alguma categoria funcional numa língua, é preciso observar se há a realização fonética de um afixo ao verbo que seja relacionado a tal categoria (Ribeiro, 1995). Diante do exposto, o que poderia se inferir quanto à frase em análise, "eu vou dorme", é que o sujeito não reconhece o morfema  $\{-r\}$ , como única marca de infinitivo no PL1, realizado como  $[\emptyset]$  na oralidade informal como a última sílaba do infinitivo é acentuada, ou com [x] na fala silabada, hipercorrigida e professoral na comunidade lingüística a que M está exposta. Além disso, os falantes de PL1, tanto os adultos como as crianças, em uso produtivo, no português falado, não realizam o [-x] final. Quando este começa a surgir nas falas de M, observa-se que há uma preocupação por parte do sujeito em chamar a atenção para a sua realização, a qual ela a faz acentuando a pronúncia do [-x]. A inserção de [-x] se deve, provavelmente, à interferência da escrita ou a pronúncia enfática, professoral, de adultos e professores com os quais M interage, e que lançam mão de um estilo silabado, didático, em que a fricativa velar final (correspondente ao -r final alfabético) apareça.

Na língua materna de M, como já colocado, os morfemas de infinitivos, ao contrário da LA são vários: [(-n)na], [(-n)nä], [-a], [-ä], [-da], [-dä], [-(l)la], [-(l)lä], [(-r)ra], [(-r)rä], [(-s)ta] e [(-s)tä]. Isto poderia estar levando o sujeito a produzir formas verbais infinitivas, ora com a presença de sílaba tônica final ora sem a presença de acento. Talvez M estivesse comparando a estrutura do infinitivo em português com a do finlandês, esperando encontrar no *input* da LA evidências de outras marcas de infinitivo como acontece em sua língua materna.

Uma outra explicação seria a que estamos ou diante de uma forma finita marcada ou de uma forma verbal não-marcada quanto a flexão verbal, isto é como "I will eat", em inglês, que, ao invés de modal + infinitivo, deve ser interpretado como modal + forma verbal não-marcada (o infinitivo seria marcado com a partícula *to*)

Deve ser lembrado que o finlandês não marca morfologicamente o tempo futuro. Pode ser que o sujeito, numa primeira etapa, esteja operando uma transferência do finlandês para o estágio inicial de aquisição do português. Nesta segunda etapa, a interferência passa a ser do inglês.

Nas sentenças finitas e não finitas de M no inglês, língua utilizada como língua de apoio na fase inicial da aquisição, o nosso sujeito correspondeu às expectativas quanto à organização estrutural do verbo inglês. Sabemos que M adquiriu o inglês numa situação de bilingüismo sucessivo (cf. ao cap. I) e que, neste idioma, ela demonstra ter fluência. Assim, não foi surpresa encontrar dados que evidenciassem estas afirmações. Os exemplos que retirei para ilustração trazem uma situação especial. Em contextos de CS, observamos que a gramática do inglês não muda: o sujeito mostra separar bem os códigos. É como se M estivesse montando um quebra cabeça com muita cautela e sabendo bem onde colocar as peças do jogo. Veja o que acontece em (133):

(133) Não porque a aula de inglês ends nove horas, we'll be home nove e meia or you can call to Maabreh...

(134) M- Eu não gostou isso, what is it?

P- Abacaxi.

M-It tastes awful.

No português, em (134) língua alvo, M não consegue flexionar o verbo, mas no inglês (133 e 134), isto é um fato lingüístico consolidado. Por isso, a mudança de código, em um ponto estratégico (fronteira sintática) não é feita aleatoriamente. O sujeito sabe que a marca [+f] da LA deveria estar preenchendo aquele espaço, mas por falta do conhecimento da morfologia da LA, ela recorre ao fenômeno do *CS* e posiciona um item lexical que ela conhece e sabe como atribuir os elementos funcionais necessários, que neste caso são, +presente simples, + terceira pessoa para a palavra *ends*.

O mesmo raciocínio poderia ser concebido no entendimento da sentença: "we'll be home nove e meia", da mesma sentença analisada acima. Nos dados de sua experiência com a LA, o sujeito não encontra evidências para a forma de futuro simples, embora esta exista na gramática formal. Por outro lado, na L1 de M, este tipo de construção inexistente, portanto M busca na língua intermediária a substituição estrutural mais adequada. Desta maneira, tende-se a pensar que M, nesta fase, não transfere elementos de sua L1, mas lança mão de uma L2 adquirida antes e que é partilhada com o interlocutor.

Esta segunda interpretação: interferência de L1 (finlandês) na primeira fase e de uma L2 (inglês) adquirida anteriormente é mais plausível para dar conta dos dados da primeira e da segunda fase. Um argumento a mais para optarmos por esta explicação reside no papel do *CS* utilizado pelo sujeito, como veremos em detalhes.

A conclusão preliminar a que se chega, desta fase, é que o *CS* serviu como um mecanismo aquisicional manipulado de forma potencial por parte do sujeito para a obtenção de resultados positivos quanto à aquisição e ao domínio da LA.

### **3.8. Terceira fase:**

#### **3.8.1. Uma morfologia verbal consolidada no PL2**

Depois de ter passado pelas experiências da primeira e segunda fase buscando acertar o caminho da flexão verbal do português, M chega à terceira fase de sua

aquisição em um tempo mínimo, não mais que três meses e meio, e, aparentemente, com resultados razoáveis.

Esta fase apresenta uma característica especial. Os mecanismos de aprendizagem, a Transferência e o CS não estão presentes e ao mesmo tempo M demonstra ter adquirido conhecimento lingüístico em relação à morfologia verbal da LA, M realiza um número expressivamente produtivo de sentenças com a estrutura de futuro próximo (ir+infinitivo), a qual não existe no finlandês. Na verdade, no FIN não existe expressão verbal ou sufixo para marcar o futuro. Assim, com os tipos de sentenças que se vêem abaixo, podemos dizer que a terceira fase de aquisição de M é marcada pelo uso independente de PL2, ou seja, para falar português, o sujeito não se apoia numa língua franca (o inglês, como o fez nas fases anteriores) ou em sua L1. Ao contrário, segue o caminho da intuição gramatical para a LA e simplesmente consegue usar expressões que são próprias da sintaxe do português, como o futuro próximo (ir+infinitivo). Vejamos alguns exemplos:

- |   |         |
|---|---------|
| (135) Vamos andar?  | (19d)   |
| (136) Eu vou beber água                                       | (1m10d) |
| (137) Você não vai dormir?                                    | (9m13d) |
| (138) Vou comer   |         |
| (139) Porque todo mundo sabe que eu vou viajar                |         |
| (140) Como é que você vai comer, seco?                        |         |
| (141) eu vou falar que foi bom                                |         |
| (142) depois, depois... eu não pensei que eu ia ter presentes | (7m24d) |
| (143) Eu e Christian, nós vamos sair amanhã                   |         |
| (144) o que eu vou fazer?                                     |         |
| (145) eu não vou escrever                                     |         |
| (146) Eu vou ligar hoje para você                             | (4m21d) |
| (147) pai vai tomar muito doce                                | (4m26d) |
| (148) Nós vamos andar   | (3m21d) |
| (149) mas agora eu vou comer                                  | (4m21d) |

Como mostram os dados acima, a ocorrência de sentenças matrizes e encaixadas com a estrutura perifrástica de futuro apresenta uma variação e adequação de uso, sinalizando para o fato de que, nesta fase, o sujeito tem domínio sobre a sua dificuldade inicial no processo de aquisição do português. Até este ponto da análise, podemos considerar que o sujeito já tenha, na verdade, uma competência razoável da LA.

Assim, podemos observar que há uma certa variedade quanto ao tipo de sentenças realizadas dentro da estrutura *ir+infinitivo*.

Mais uma prova dessa razoável competência linguística na LA poderia ser exemplificada com a sentença em (143): *Eu e Christian, nós vamos sair amanhã*. Ao usar o pronome *nós* depois do sujeito composto *Eu e Christian*, M deixa clara sua preocupação com a concordância do verbo *ir*; por isso, talvez, tenha feito um uso mais enfático do pronome *nós*. Creio que seja relevante este raciocínio acerca da competência de M nesta terceira fase pelo fato de M estar trabalhando com estruturas totalmente inexistentes na gramática do finlandês e, assim mesmo, conseguir articular vários tipos de expressões no futuro próximo com aparente facilidade.

Sabemos que o inglês foi usado nas fases anteriores como língua de entrada na LA, através do *CS* como veremos no próximo capítulo. Sabemos também que o inglês tem correspondência estrutural em relação ao futuro próximo: *be+going*. A questão que se levanta é: por que M não faz uso de *CS*, nesta fase, para o uso de futuro próximo no português? O inglês é deixado de lado no momento que M acredita ter compreendido como armar “o quebra cabeça” da morfologia verbal do português. Compreender isto significa ter adquirido as propriedades sintáticas da LA, como por exemplo, saber a ordem dos constituintes, saber se língua tem ou não sujeito nulo, se há inversão de ordem nas sentenças, que tipos de estruturas existem na LA diferentes daquelas já conhecidas pelo sujeito nas outras línguas por ele aprendido, etc.

Dessa forma, a fase final de observação dos dados de aquisição das construções verbais de M na LA se caracteriza pela busca de independência em relação aos códigos lingüísticos precursores de sua aquisição como o *FIN*, usada na transferência, e o inglês, como língua franca usada no *CS*.

## CAPÍTULO IV- O USO DE CS NA AQUISIÇÃO DE PL2

Neste capítulo, teremos a discussão e análise mais detalhada sobre os dados de CS, focalizando o papel do CS assim como seus efeitos na interação com a morfologia verbal. Verifico se CS se dá mais na principal dificuldade gramatical apresentada pelo sujeito ou se é uma estratégia comunicativa do sujeito para entrar na língua-alvo da sua aquisição.

### 4.1. O papel do CS

Como vimos no capítulo I, o CS é um fenômeno lingüístico característico do bilingüismo, quer seja ele de caráter sucessivo ou simultâneo.

O CS abrange todos os tipos de bilíngües, assim como os diferentes níveis de habilidade e conhecimento lingüísticos destes em relação às línguas que são usadas no processo de CS.

Conforme a abordagem de Poplack (1980) e Clyne (1987), algumas condições para a ocorrência de CS foram apresentadas. Dentre as condições discutidas por estes autores, duas terão ênfase na aplicação dos dados desta análise: a condição de equivalência e a condição do morfema livre.

O motivo da escolha das duas condições se apoia no fato de que estas são consideradas as mais formais e gerais, de acordo com a literatura clássica sobre CS.

Nos trabalhos de Poplack e Clyne, os falantes pertencem a uma comunidade bilíngüe, em que convivem duas línguas em constante contato. O enfoque do uso de CS foi dado aos grupos ou ao indivíduo, enquanto membro daquela comunidade específica. Desta forma, a perspectiva adotada é a do ponto de vista de atitude lingüística do falante em relação à sua atuação no grupo como bilíngüe. Poplack mostra a diferença entre o resultado do uso de CS a partir de membros de um mesmo grupo e níveis de domínio de L2 iguais: fluente x fluente, e aqueles que não pertencem ao mesmo nível de fluência: fluente x não fluente.

Neste trabalho, verifico o uso do *CS* enquanto estratégia de aprendizagem e seu efeito na aquisição/aprendizagem de PL2 de um único indivíduo.

Retomando um pouco do que foi dito sobre o sujeito (cf. cap. II), vejamos qual é a situação de M, uma estudante intercambista que vem ao Brasil com a finalidade de aprender a língua portuguesa. Para que o aprendizado se realizasse, esperava-se que M, a princípio, só falasse português do início ao fim do período de contato com a LA. No entanto, M encontrou condições pragmáticas e sociolingüísticas para falar outra língua, em sua fase inicial, de aquisição. A sua mãe brasileira e pesquisadora atuou como interlocutora bilíngüe nesta fase. É neste período da aquisição que M busca apoio numa língua intermediária, o inglês, através do *CS*.

Diante desta situação, pressuponho que o *CS* usado por M parece ter uma função determinante no processo aquisicional de PL2, especificamente, quanto a aquisição da morfologia verbal (flexão). De outra forma, chamo a atenção para o fato de que o *CS* é apenas um dos processos que envolvem a aquisição de M. Outros processos como exemplo, as características da consciência metalingüística de M na aquisição do PL2, fogem ao escopo desta dissertação.

A concepção de *CS* usado para a análise será aquela delineada por Poplack (1980): uma alternância de duas línguas em contato, num sentido bem mais abrangente do termo. Refiro-me ao que a autora considera em relação à noção dos níveis de integração morfológica, fonológica e sintática do item alternado na língua base, além das restrições formais: condição do morfema livre e condição de equivalência. Pretendo observar estes níveis nos dados de M.

#### **4.2. O tipo de *CS* utilizado pelo sujeito**

Verificou-se, entre as ocorrências de *CS* na fala de M, a presença mais acentuada do *CS* extra-sentencial. Neste tipo de *CS*, incluem-se elementos tais como: sentenças, preenchedores, interjeições, expressões idiomáticas, citações e emblemas ( nomes próprios de pessoas e lugares, substantivos isolados).

(150) Eu não sei...What kind? Oh! Pequenos (2m25d)

(151) Eu tenho lizards in minha quarto. Mas eu posso clean it because of spiders

(3m27d)

(152) Oh! Christian não pode porque ele é... from the AFS program e não...

(2m25d)

(153) Eu acho esta casa dark, pequena (4m22d)<sup>4</sup>

Lembrando o que Poplack afirma, este tipo de CS é característico de bilíngües não fluentes. M se enquadra perfeitamente nesta situação. A sua escolha pelo CS extra-sentencial, mais frequente do que o intra-sentencial, confirma-se justamente por ela não ter habilidade e conhecimento linguístico suficiente do português como ela tem do inglês. O falante não-fluente, geralmente, domina uma das línguas.

Como já sabemos, o CS intra-sentencial é preferido pelos bilíngües fluentes nas duas línguas. M só domina o inglês, portanto, não é este o tipo de CS usado por ela de forma mais produtiva. Não poderia usar aqui o termo “preferido”, uma vez que a limitação inicial do domínio do português não constitui uma questão de preferência, mas, sim de falta de conhecimento da língua por conta de um período curto de exposição à língua alvo.

Foram notadas duas fases de uso do CS por M:

#### 4.3. Primeira fase do uso de CS

Na *primeira fase*, M apresenta tanto inserções de itens lexicais quanto longos trechos de fala em inglês. O CS desta fase tem como objetivo, além da interação conversacional, servir como ponto de referência do aprendiz sobre o qual a nova língua está em processo de ser inserida. O uso do CS tem o objetivo também de enfatizar a expressão dita como forma de garantia para o que se quer dizer numa língua que não se conhece bem. Na verdade, chamo estas instâncias de CS do tipo **aliviadores** das tensões conversacionais, geralmente existentes entre bilíngües como na situação de M. Vejamos alguns exemplos:



- (154) M- *Do you speak English?* (1d)  
 F- Se eu falo inglês? Falo.  
 M- *What's this in Portuguese?*  
 F- Livros, livros de criança.
- (155) P- Como você se chama? (1d)  
 M- meu nome, meu nome Merike.  
 P- Você tem irmãos ou irmãs?  
 M- *Don't speak portuguese, please*
- (156) M- Cala a boca, cala a boca, *SHUP UP*, Tainã. Onde está papai? (42d)  
 F- Saiu.
- (157) M- Eu não gostou isso. *What is it?* (26d)  
 P- Abacaxi.  
 M- *It tastes awful.*
- (158) F- Eh ... e quanto tempo tem que você está no Brasil?  
 M- *How long am I going to be here?* (2m2d)  
 P- Não, quanto tempo você está aqui.  
 M- Dois meses e meia  
 F- Quando você volta?  
 P- *Next* junho
- (159) M- Eu quero falar com minha mãe, porque uma semana *ago*, atrás, eu ...  
 (2m26d)

Se observarmos o teor da mensagem do CS em (155), podemos perceber que, de certa forma, o CS serviu nos primeiros contatos, também, como uma maneira de comunicação sem tensão, pelo menos quando se tratava de interação com P e outros interlocutores que falavam inglês fluentemente.

Infelizmente, não dispomos de registro sistemático de um fenômeno que foi

---

<sup>4</sup> Ver todas as ocorrências de CS na fala de M no Apêndice.

observado e que poderia comprovar o exposto acima. Nos primeiros dias de interação com a LA (uma semana, aproximadamente), M fazia uso de sua L1 nas tentativas de comunicar com P em inglês. Ao invés de usar inglês diretamente, M falava em finlandês, como se estivesse buscando entender primeiro o que ela própria queria dizer. Geralmente, este tipo de comportamento de M ocorria quando ela estava falando de suas origens culturais ou de fatos pessoais relacionados à família. Assuntos que envolvessem sua rotina na Finlândia, amigos íntimos e temas socioculturais foram, primeiro, falados longamente em finlandês. Logo depois desses momentos de expressar-se na L1, como se estivesse em um monólogo, antes de realmente dirigir o curso da comunicação para o seu interlocutor, M passava do finlandês para o inglês, ao invés de tentar falar português. Em algumas situações como estas, P deixava claro que não importava se M tivesse dificuldades para se expressar, o importante era ela falar o português. Mas M queria comunicar, interagir no novo meio social. Para ganhar tempo, ela preferia usar o CS em inglês como um mecanismo prático e confiável para assegurar tanto a sua interação como a sua sobrevivência comunicativa, se assim podemos considerar esta situação. Assim, cheguei a conclusão de que o CS de M na primeira fase tem uma função essencialmente discursiva, mas a própria função discursiva é ela mesma uma estratégia de aprendizado, uma vez que permite o diálogo fluir. É neste diálogo que PL2 será paulatinamente inserido.

#### 4.4. Segunda fase do uso de CS

Já na segunda fase, M parece utilizar o CS para testar suas intuições linguísticas sobre a língua em aquisição. Neste período os itens alternados são, em sua maioria, verbos (isolados) ou expressões verbais, assim como orações subordinadas como em (160) abaixo:

(160)M- Sim, mas eu preciso ir lá para sua casa, mas *there is a problem*, estou na casa depois nove horas (1m10d)

(161) M- Não porque a aula de inglês *ends* nove hora

(162) M- *We'll be home* nove e meia

(163) M- *you can call to Maabreh because I'm there* sete e meia.

Nos exemplos ilustrados para a primeira fase, podemos notar que os elementos alternados são itens emblemáticos, do tipo palavras soltas como em (158) *next* e (159) *ago* ou expressões idiomáticas como em (156) *shut up*. Elementos, geralmente, fáceis de manuseio no discurso. Por outro lado, os exemplos: (160) *mas, there is a problem*, estou em casa nove horas e (161) Não porque a aula *ends* nove horas, constituem o *CS intra-sentencial*. Sendo que em (160) temos uma frase inteira e em (161) temos um verbo, ambos constituintes sintáticos. A inserção de *CS* obedece a fronteiras sintáticas de ambas as línguas.

Em (160) e (161) os itens em itálico são exemplos de elementos sintáticos que pertencem a este tipo de *CS*. De fato, este tipo caracteriza o falante fluente, conforme o que se tem afirmado. Neste caso de uso, o *CS* intra-sentencial está sendo usado por uma falante não fluente. Embora as condições de equivalência sintática e de morfema livre tenham sido respeitadas, como pôde M diante de suas limitações lingüísticas construir estes e outros exemplos como (160) e (161)?

Na tentativa de responder ao questionamento sobre o uso de *CS* extra-sentencial, mais freqüente, na primeira fase e o intra-sentencial numa segunda, busco fundamentos nos tipos de funções do *CS* no processo de aquisição de M. Assim, na seção seguinte discorro sobre essas funções e seus possíveis efeitos nas falas do sujeito.

#### 4.5. Funções do *CS* na fala de M.

Nos dados de M, foi feito um achado muito relevante para a sustentação da hipótese levantada sobre o uso do *CS* em sua aquisição do PL2. As funções de uso de *CS* oscilam entre uma que é a função discursiva (interacional) e a outra que é lingüística. Baseando-se no uso de *CS* com a função lingüística é que se torna possível acreditar que o *CS* pode estar sendo usado como uma estratégia aquisicional. Esta é a hipótese principal. Se a primeira se comprovar, a segunda é: existe uma incorporação do uso de

CS e transferência de L1 (na definição Odlin, 1989) no processo de aquisição de L2. A pressuposição seria então a seguinte: a aquisição de L2 pode ocorrer através das experiências prévias de L1 e de uma outra L2 já estabelecida, respectivamente, através de transferência e CS.

A partir do momento que M utiliza o CS, como mostram os exemplos abaixo, parece visível a sua preocupação em experimentar formas (no sentido de estruturas) do inglês, não apenas para comunicar ou interagir na conversação, como prevê a função discursiva, mas, sobretudo, para ajustar a performance dos elementos de L2 dentro de uma sintaxe ou morfologia de L2, porém o processo não é feito diretamente, mas sim através da língua intermediária, o inglês. Vejamos:

(164) M- Belo Horizonte é muito distante ... Belo Horizonte é muito distante e hum ... *takes grande vez, travel*, passar lá, pra lá. (2m25d)

(165) M-Eu gosto falar com eles. É bom pra eles *to know* se tudo bom comigo

(3m15d)

(166) M-Meu mosquito caiu

P- Foi?

M- Caiu

P- Você vai colocar?

M- *To put it back to place?* Preciso, mas eu preciso ir dormir.

(3m21d)

(167) M- Eu sei como sua orelha fica bom. Você *boil water* and *add* sal e bota na orelha. (4m28d)

O exemplo (164) parece ser o único a violar a condição de equivalência sintática tanto para o inglês como para o português, língua base neste exemplo.

No inglês o verbo *takes*, no sentido que M usou, tem a seguinte estrutura:

It takes a long time to travel there.

Enquanto que em português, o correspondente seria:

Leva muito tempo para viajar para lá.

O que M constrói no CS não satisfaz os sistemas do português nem do inglês. Os itens posteriores ao CS não entram em compatibilidade sintática com aquele alternado. Ou seja, nas duas línguas teria que haver uma expressão adverbial depois de *takes* e *leva*. A palavra *grande* é um adjetivo e *vez*, um substantivo, no exemplo, a colocação dos dois não está compatível gramaticalmente. Desta forma, não vejo como considerar (164) como uma instância de CS, dentro da visão de Poplack (1980).

Por outro lado, retomando Clyne (1987), poderíamos assumir que neste caso trata-se de uma simples inserção lexical, ou transferência lexical, de acordo com a interpretação do autor.

Já no CS feito com a palavra *travel* no mesmo exemplo, vejo um outro problema. Há repetição do termo alternado: *travel*, passar (so sentido de tentar explicá-lo). Este fato lingüístico descaracteriza o contexto de uso do CS emblemático descrito por Poplack. De acordo com a autora, no CS emblemático não há repetição dos itens alternados, com o efeito de tradução ou comentários metalingüísticos, por este ser tratado como um uso inconsciente.

Ao contrário do que Poplack afirma, as evidências comprovam que o uso desses mecanismos, comentários e repetição dos termos alternados serviram como uma estratégia consciente no uso de CS por M, o que é mais intrigante, o CS com esta característica se baseia numa função lingüística: que seria a de montar a estrutura da L2 (formas finitas e não-finitas do verbo, as quais representam a dificuldade de aquisição de PL2) em termos morfológicos e sintáticos. O componente fonológico não faz parte deste esquema. Em todos os exemplos de CS quanto aos níveis de integração fonológica e morfo-sintática, o nível fonológico foi preservado no inglês. Vejamos alguns exemplos de CS com repetições dos itens alternados:

(168) M- Esposo de Nata, *Nata's husband*, esposo de Nata tem engraçado espirro  
(3m27d)

(169) M- Eu acho aqui melhor pra negros, porque tem muitas pessoas com muito cor, *colors...* (3m27d)

Como vimos, os itens alternados no CS emblemático podem vir antes e depois do trecho alternado no CS como em (168) ou só depois como mostra (169). A idéia de fazer

assim vem da necessidade de M de conferir o que se está adquirindo ou em termos da morfologia, sintaxe ou apenas do léxico. É como se M estivesse experimentando as estruturas da LA através deste processo.

A partir das minhas especulações, constatei que o CS de M se caracteriza por um uso **consciente**. Diante das evidências até aqui encontradas, acredito que M utiliza o CS conscientemente, tanto na primeira fase como na segunda.

A escolha de realizar o CS não foi aleatória. O processo é consciente durante todo o desenvolvimento da aquisição em que ela precisou recorrer a ele.

Outro fato que poderia comprovar este achado é a convivência de M com interlocutores falantes da língua inglesa num ambiente muito propício para tal: o curso de inglês, local em que ela passava muito tempo em total interação com adolescentes que, por sua vez, também se utilizavam do CS para interagir com M. Nesse sentido, gostaria de lembrar que, segundo Garcia (1983 apud Houwer, 1996), os falantes (as mães) de seu estudo que falavam o espanhol predominantemente, misturavam as línguas como artifício para esclarecer algo relacionado àquela língua ou auxiliar na aprendizagem de seus filhos (cf. ao cap. I).

No contexto descrito acima, tanto P, enquanto mãe de M, quanto os outros interlocutores (amigos) falantes de inglês, utilizavam o mesmo recurso para ajudar M na aquisição do PL2. Do mesmo modo, M usa o CS de forma consciente, com a função de interagir e garantir uma aquisição num clima bem mais relaxado do que aqueles, normalmente, enfrentados por estudantes intercambistas em lugares onde pessoas não falam o sua língua ou outra língua de apoio.

#### 4.6. Experimentando a morfologia verbal de L2 através do CS

Nos dados de M, podemos visualizar vários exemplos de CS em fronteiras sintáticas que comprometem o uso do verbo. Área de dificuldade em sua aquisição:

(170) Você não pode *Kick* ele (05.12.97) (5m21d)

(171) Porque talvez, nós *meet* hoje, não sei *I'm going to cook and do my trip*, mas agora eu vou comer. *What?* Fala. (conversa ao telefone) (4m21d)

(172) Porque primeiro eu *put* ele dormir (2m25d)

(173) Primeiro é um cabelo, depois um *becomes* dois (09.10.97) (2m25d)

Diante dos exemplos acima, podemos dizer que, no momento em que M se depara com sua dificuldade mais atenuante no português: o uso das formas verbais em seus diferentes tempos e concordância de pessoa, ela evita usá-las, recorrendo a estratégia do CS.

Uma das explicações para o uso de CS nos exemplos (170), (172) e (173) poderia ser pautada na idéia de inserção lexical. O sujeito, uma vez não sabendo o item lexical na LA para expressar sua idéia, busca um item na língua intermediária. Por outro lado, não há tantos exemplos do fenômeno de CS nos dados para outros itens gramaticais como há para as expressões verbais. O que me leva a concluir que os “erros” apresentados nas falas de M através do CS refletem, na verdade, uma operação consciente, por parte do M, do uso de uma língua franca que serve como auxílio na análise das estruturas abstratas da LA (já citadas nesta seção no subitem 1.1) que M faz de forma comparativa e indutiva, baseando-se sobretudo no *input* recebido nas suas experiências prévias com outras línguas. Na verdade, a interação entre o CS e a morfologia verbal da LA fundamenta-se na função lingüística do CS.

Se o sistema de uma L2 já consolidada pode servir como entrada para outras aquisições, o sujeito o faz utilizando a alternância de códigos. No caso de M, a preocupação em questionar a LA sobre o questionamento da morfologia verbal via CS foi retratada em muitos momentos. Geralmente, quando a alternância envolvia verbos, M tecia comentários sobre o seu uso, pedia traduções, comparava estruturas do português e inglês para aquele aspecto específico. Em outros momentos, arriscava comparar aquele item alternado dentro dos padrões só do português. Tomaremos o exemplo (172) acima para ilustrar o exposto. Quando realizou a alternância de PUT, M pediu a tradução, questionou se, mesmo em inglês, ela tinha feito um uso adequado daquele verbo para o português, entre outras observações. A partir do entendimento rudimentar daquele item (apenas a tradução: colocar, por) M começou a comparar formas de presente e passado e concordância de pessoa. Então, a interação CS e morfologia verbal estimulava e ou auxiliava todo um processo de reflexão metalingüística acerca da LA. Este

comportamento de M esquadrihar a LA e pensar sobre a sua própria aquisição permaneceu durante todo o desenvolvimento do processo aquisicional, mesmo quando ela não mais fazia uso de CS.

Por outro lado, quando se tratava de alternar outros itens que não os verbos, M deixava a conversação fluir. Ela sabia que seus interlocutores (falantes de inglês) podia entendê-la.

Quanto à aplicação da condição de equivalência e de morfema livre as quais foram eleitas para a aplicação dos dados, observamos que ambas foram satisfeitas por todos os dados, exceto (164) o qual não foi considerado um verdadeiro exemplo de CS.

Quanto aos níveis de integração morfológica, fonológica e sintática foi quase que total, na maioria dos CS, na língua inglesa.

Exemplos do tipo 1 e 4 como descrito no capítulo II: (tipo 1) *Es possible que te mogueen*; (tipo4) *That's what he said. [da 'wari se]* não foram registrados. Porém, temos exemplos para ilustrar os demais tipos:

(174) Eu viu na universidade uma pequena frog, *green poisonous frog*.

Este exemplo se caracteriza como o **tipo 2** de acordo com a definição vista, neste caso há integração morfológica, fonológica e sintática.

(175) Belo horizonte é muito distante *takes* grande vez passar lá.

Neste exemplo a morfologia e fonologia estão conforme o padrão da língua inglesa, mas a sintaxe é do português. Este é um exemplo de integração do **tipo 3**

Não foi encontrado nenhum caso de CS na condição de triggering (Clyne, 1987).



comportamento de M esquadrihar a LA e pensar sobre a sua própria aquisição permaneceu durante todo o desenvolvimento do processo aquisicional, mesmo quando ela não mais fazia uso de CS.

Por outro lado, quando se tratava de alternar outros itens que não os verbos, M deixava a conversação fluir. Ela sabia que seus interlocutores (falantes de inglês) podia entendê-la.

Quanto à aplicação da condição de equivalência e de morfema livre as quais foram eleitas para a aplicação dos dados, observamos que ambas foram satisfeitas por todos os dados, exceto (164) o qual não foi considerado um verdadeiro exemplo de CS.

Quanto aos níveis de integração morfológica, fonológica e sintática foi quase que total, na maioria dos CS, na língua inglesa.

Exemplos do tipo 1 e 4 como descrito no capítulo II: (tipo 1) *Es possible que te mogueen;*. (tipo4) *That's what he said. [da'wari se]* não foram registrados. Porém, temos exemplos para ilustrar os demais tipos:

(174) Eu viu na universidade uma pequena frog, *green poisonous frog*.

Este exemplo se caracteriza como o **tipo 2** de acordo com a definição vista, neste caso há integração morfológica, fonológica e sintática.

(175) Belo horizonte é muito distante *takes* grande vez passar lá.

Neste exemplo a morfologia e fonologia estão conforme o padrão da língua inglesa, mas a sintaxe é do português. Este é um exemplo de integração do **tipo 3**

Não foi encontrado nenhum caso de CS na condição de triggering (Clyne, 1987).

bem, talvez significava o mesmo que: aqui, neste contexto de imersão total e portando uma gramática estável, a qual me garante total integração social com os membros deste meu novo universo social, não preciso mais de **apoio de Língua Franca**, conseqüentemente, não preciso realizar *Code Switchings*.

Diante do todo discutido sobre o não uso de *CS* numa fase estável de aquisição, reafirmo a suposição de que o *CS* foi usado conscientemente tanto em relação as escolhas, se intra-sentencial ou extra-sentencial, assim como foi o uso em si do *CS* até um determinado momento.

### 5.1. Sobre a interferência de L1

Uma das indagações feitas neste trabalho se relaciona ao fenômeno na transferência de L1 na aquisição de L2. Nesta seção, apresento de forma suscinta os achados que confirmam o pressuposto inicial quanto a presença de transferência (na definição de Odlin, 1989) de L1 ou de outras línguas anteriormente adquirida.

Segundo alguns teóricos, a exemplo de Krashen & Terrel (1983), Odlin (1989), Schwartz (1998) a aquisição de L2 por adultos, é influenciada pela L1 e/ou outras “L2” de forma parcial, Krashen & Terrel ou total Schwartz. A transferência pode ocorrer em vários níveis: na sintaxe, na morfologia e na fonologia. Nos dados de M, foram encontrados exemplos de *transferência positiva*, segundo a definição de Odlin, aquelas fundadas nas semelhanças entre L1 e L2 assim como instâncias de transferência negativa, as quais são representadas pelas diferenças entre os códigos, levando o aprendiz a realizar os “erros” comuns na fase inicial de aquisição. Como já colocado em seções anteriores, o “erro” é assumindo nesta análise como um “dado precioso”, como um “material necessário” para o julgamento metalingüístico das gramáticas envolvidas, assim como do processo de compreensão de suas propriedades abstratas.

Para verificação dos achados, foi feita uma comparação da morfologia do português e do finlandês. Como resultado detectei as principais semelhanças e diferenças responsáveis pela transferência na aquisição de M.

## 5.2. Semelhanças entre a morfologia de L1 e LA

- a) o finlandês e o português têm a ordem SVO;
- b) são ambas línguas de sujeito nulo<sup>5</sup>;
- c) os verbos auxiliares como querer, precisar entre outros descritos, têm comportamentos sintáticos semelhantes, pedem um infinitivo por exemplo
- d) há semelhança também em relação ao tempos compostos com os auxiliares ter, haver, no sentido de estrutura e noção de uso.
- e) os tempos simples como o condicional e passado são marcados pela sufixação.

## 5.3. Diferenças entre L1 e LA quanto à morfologia do verbal

- a) o finlandês não parece ser uma língua tão analítica como é o português<sup>6</sup>;
- b) o tempo futuro não existe no finlandês através de sufixação ou expressões perifrásticas<sup>7</sup>;
- c) expressões como: ir+gerúndio, ser+gerúndio para elucidar o futuro próximo e o presente progressivo respectivamente, não existem no finlandês;
- d) a formação do infinitivo dos verbos em finlandês tem 4 sufixos básicos e 8 derivações destes.

Amparando-se nessas semelhanças e diferenças é possível dizer que a interferência/transferência do FIN tenha se dado no nível da morfossintaxe.

A minha pressuposição é que o esquema de interferência/transferência funciona da seguinte maneira: deve haver um momento na aquisição em que as línguas são confrontadas. É o momento de parada obrigatória para aqueles aprendizes “experientes”. Sendo assim, o sujeito-aprendiz reflete sobre o *input* recebido, analisa-o, compara-o e

---

<sup>5</sup> Para confirmação destas características, um pequeno experimento foi realizado: Pediu-se ao sujeito que traduzisse algumas sentenças escritas em português com os problemas específicos identificados acima.

<sup>6</sup> No português, a estrutura perifrástica abrange vários exemplos e funções. Já o finlandês apresenta quando mais restrito deste fenômeno (remeto o leitor ao quadro descritivo sobre a morfologia das duas línguas em questão para visualização do exposto).

<sup>7</sup> Como dito antes, o futuro é expresso com o verbo no presente mais expressões adverbiais de tempo

integra-o ao seu sistema de aprendizagem. Esse, por sua vez, é caracterizado por fatores lingüísticos (conhecimento e competência prévia de outros códigos) e extra-lingüísticos como a auto motivação e determinação pessoal para o aprendizado (aspectos afetivos). Tendo passado esse momento, o sujeito encontra compatibilidade e incompatibilidade ou ambos entre as duas línguas. Desta forma, onde o sujeito percebe semelhanças na morfologia verbal entre uma e outra língua, aplica o mecanismo da transferência de L1. Onde ele encontra diferenças, no caso de M, especificamente, ele emprega a estratégia de CS. Uma vez tendo resolvido o problema da dificuldade morfológica em termos de já saber como operar com o componente morfo-sintático da LA, o sujeito passa, então, a se preocupar com o componente lexical, o qual acredito que seja aprendido através da extração de suas propriedades na superfície da língua, ou seja, este processo não depende de uma reflexão abstrata, é visível nos dados de *input* da língua alvo a todos os instantes e incessantemente. Observei que o fator tempo de exposição ao *input* da LA realmente favorece a uma aprendizagem sólida. Quanto mais tempo de exposição, mais domínio M conseguia adquirir no português quanto a este aspecto. Depois de quatro meses de imersão no ambiente natural da LA, pude constatar que o léxico já havia sido adquirido para a distinção entre passado e, presente gerúndio e particípio, condicional e futuro e finalmente as especificações fonológicas da marca do infinitivo dos verbos.

Posto tudo o que foi discutido e apoiando-me na análise dos dados, espero ter conseguido esclarecer para o leitor a idéia de que a aquisição de L2 por adultos é, realmente, diferente da aquisição de L1 em seus vários aspectos. Um deles poderia ser destacado: o aprendiz adulto tem noção do processo que envolve sua aquisição, apoia-se em sua intuição lingüística (para não-nativos) e utiliza-se do recurso da consciência metalingüística para especular, comparar e adequar o processo em si. Para efeitos comprobatórios deste aspecto específico, realizei um segundo experimento: um teste de gramaticalidade foi elaborado no fim das observações do desenvolvimento da aquisição de M. Na verdade, o teste foi respondido por ela no dia de sua partida para a Finlândia, portanto, no último dia “útil” de imersão total no ambiente da LA.

#### 5.4. Sobre o teste de gramaticalidade e intuição lingüística<sup>8</sup>

O teste de gramaticalidade e intuição lingüística compõe-se de 30 sentenças gramaticais e agramaticais (no sentido de serem aceitas através do julgamento de gramaticalidade do falante nativo em contexto informal). Estas foram diversificadas em: sentenças afirmativas e negativas (simples e compostas); interrogativas simples e compostas; sentenças no presente e passado simples; Com o propósito de confirmar se M havia adquirido a morfologia verbal da língua alvo, e, sobretudo, se as dificuldades gramaticais iniciais tinham sido resolvidas, algumas sentenças impossíveis na gramática PL1 adulto foram apresentadas, tais como: (18) *Quem foi que chegou quem hoje de manhã?* e (30) *Tainã, Gabriel e Thiago querem falarem que amam você também, não vamos esquecer de escrever muitas cartas.*

#### 5.5. Aplicação e resultado do teste

Para forjar um momento natural e descontraído, em que M não se sentisse obrigada a fazer o papel de “sujeito da pesquisa”( no sentido formal), apresentei o teste para ela como se fosse mais um dos “*games*” utilizados por mim em aulas de inglês, sendo que daquela vez, se tratava de *problemas* na língua portuguesa. Como ela se encontrava tensa e emocionalmente abatida por conta de sua partida, a idéia de brincar com a LA foi bem vinda, servindo aos propósitos almejados.

O teste foi respondido por M e por mais dois membros de sua família brasileira. Num ambiente de total descontração, M avaliava as sentenças de erros mais simples com confiança e ironia: M- Oche! Oche! Tá errado! Está tá doida! Em outros momentos, ela refletia por alguns minutos e sentenciava: M- Esta tem problemas ... eu não sei que ... mas esta não é boa. Quando se deparou com exemplos como: (19) *Eu querer tomar banho*, M foi taxativa e ao ler em voz alta corrigindo a flexão do verbo: M- Eu quero ou queria tomar banho, ela disse. Neste momento, arrisquei um comentário, lembrando a sua fase inicial de aquisição em que (19) se constituiu um dos erros mais freqüentes.

---

<sup>8</sup> O teste de gramaticalidade se encontra na seção de anexos.

Para surpresa do pesquisador, M irritou-se com a idéia da possibilidade de ela ter falado como em (19) algum dia!

Das 30 sentenças, somente uma, a número (12), não se obteve nenhum tipo de avaliação ou comentários.

As observações feitas por M sobre as sentenças corretas e incorretas do teste me levaram a concluir que o processo de aquisição de L2 por adultos deve mesmo passar por processo de julgamento baseado na consciência metalingüística e intuição lingüística para a L2.

Retomo, a seguir, sucintamente, as principais conclusões desta dissertação.

Os objetivos propostos para este trabalho foram: a descrição do desenvolvimento do processo de aquisição do português como L2: a morfologia verbal e, em particular, a análise de alguns aspectos específicos da aquisição como o papel de uma língua franca através de uma estratégia de aprendizagem.

A análise dos dados pautou-se na busca de evidências que comprovassem as seguintes hipóteses:

- a) há transferência de L1 no processo aquisicional de L2.
- b) a língua franca ou uma outra L2 adquirida exerce um papel determinante na aquisição através do processo de CS.

As perguntas principais foram relacionadas à:

- a) qual seria o papel do CS na principal dificuldade gramatical do sujeito na LA?
- b) O CS é uma estratégia fundamental para a aquisição gramatical ou é apenas um recurso discursivo?

Finalizada a discussão e análise pôde ser observado que:

- a) a aquisição de L2 do sujeito desta pesquisa é, essencialmente, motivada por sua auto determinação e interesse em aprender/adquirir o português. Fato que poderia ser comprovado através das estratégias de envolvimento no ambiente lingüístico criadas pelo próprio sujeito (cf. cap. II ), assim como sua vinda ao Brasil.
- b) o fato de o sujeito ser falante de outras línguas contribuiu profundamente para a

aquisição de PL2. O conhecimento lingüístico prévio de outros códigos capacita, de certa forma, o aprendiz com um alto grau de consciência metalingüística dotando-o de condições para que possa realizar análises comparativas entre as línguas, com base intuitiva.

c) O desenvolvimento aquisicional caracterizou-se em três fases distintas:

- primeira fase- em que há misturas sintática das línguas em foco, fase da transferência de L1;
- segunda fase- em que os “erros” gramaticais no PL2 coincidem com os dados de CS e a língua inglesa é estrategicamente usada pelo sujeito.
- terceira fase- em que a aquisição desenvolve-se dentro do quadro estrutural de L2, independente das influências de L1 ou de uma outra L2. Nesta fase, a aquisição da morfologia verbal mostra-se razoavelmente consolidada.

Diante do exposto, poderíamos concluir que as hipóteses levantadas para esta pesquisa se comprovam. Porém, face às limitações observadas, tais como: o número de sujeitos, sugiro que em outras oportunidades seja feita um estudo coletivo acerca de estudantes intercambistas adultos adquirindo o português como L2; Embora os dados tenham servido aos propósitos da descrição e análise neste trabalho, observei que se esses fossem mais robustos, poderíamos ter arrolado uma discussão mais produtiva.

Finalmente, espero ter trazido alguma colaboração aos estudos lingüísticos na área de aquisição da linguagem.

## APÊNDICE

### 1. QUADRO 1: SINOPSE DA COLETA DOS DADOS- GRAVAÇÕES:

ANO	MÊS	QUANT. DE GRAVAÇÕES	DURAÇÃO GRAVAÇÃO	DA
	CHEGADA- 14.07.97			
1997	Julho	06	30 min.	
	Agosto	03	90 min	
	Setembro	03	90 min.	
	Outubro	01	30 min.	
	Novembro	–	–	
	Dezembro	01	30 min.	
1998	Janeiro	–	–	
	Fevereiro	01	30 min.	
	Março	02	90 min.	
	Abril	01	90 min.	
	Maio	01	30 min.	
	Junho	–	–	
	PARTIDA- 10.06.98			
Total	11 meses	19 coletas	5 h.10 minutos.	



## 2. QUADRO 2: SINOPSE DA COLETA DE DADOS- ANOTAÇÕES DE DIÁRIO:

ANO	MÊS	QUANT. DE ANOTAÇÕES
1997	Julho	—
	Agosto	—
	Setembro	—
	Outubro	01
	Novembro	05
	Dezembro	10
1998	Janeiro	04
	Fevereiro	08
	Março	02
	Abril	02
	Maio	01
	Junho	01
Total	11 meses	34 coletas

## 3. TESTE DE GRAMATICALIDADE E INTUIÇÃO LINGÜÍSTICA

Questões	concorda	discorda	não sabe
1. Façam o favor de comerem bem.		X	
2. Eles têm necessidade de estudarem.		X	
3. Eles precisam viajarem cedo para não perderem o avião.	X		
4. Os meus amigos todos querem ver você.	X		
5. Quantos anos você acha que eles terão?		X	
6. Eu não sei se posso fazer isso ou aquilo.	X		
7. O que sua amiga Sara pensa que você vai fazer na Finlândia quando lá chegar?	X		
8. Nos pensamos em fazermos muitas coisas boas da próxima vez que você volta.		X	
9. Os CDs que você quer pode serem encontrados em qualquer lugar do Brasil.		X	
10. O que os meninos da sua escola pensaram em dar a você de presente de despedida?	X		
11. Nós gostamos muito de você, mas do nosso jeito de gosta. As pessoas são diferentes, você entende...	X		
12. O importante na nossa amizade é que sempre fui sincera em dizer-te a verdade, todas elas.			X
13. O que devo fazer para enviarem todas as cartas que chegar para você?		X	
14. Eu quero que você venha.	X		
15. Eu gosto maçãs.		X	
16. Você ama ela, mas ele não ama ela.	X		
17. Você acha que ama você?		X	
18. Quem foi que chegou quem hoje de manhã?		X	

19. Eu querer tomar banho.		X	
20. Vocês vai agora pra casa nossa		X	
21. Eu vi os meninos ontem. Eles comeram tudo de fazer dó	X		
22. Os meninos que João pensou que não chegariam, chegaram cedo.	X		
23. Quando eu chego, eu vou ligar para você, mas seus pais não precisa ligarem para mim, eu ligo para eles, certo?		X	
24. É preciso ela acordar cedo, pois o avião vai sair às 8:15.	X		
25. Vocês têm comer bem ou não vai ficar bom da gripe	X		
26. Merike queria ficar um pouco mais no Brasil, mas os amigos da Finlândia querem todos darem a ela aquele abraço.		X	
27. É necessário chegarem cedo no aeroporto.	X		
28. Se eles querer vir comigo quando eu voltar da Finlândia eu trago.	X		
29. Meke, você é um amor de menina, eu sempre quis conhecer uma adolescente como conhecer você.			X
30. Tainã, Gabriel e Thiago querem falarem que amam você também, não vamos esquecer de escrever muitas cartas.		X	

#### 4. DADOS DE CS E FALAS DOS INTERLOCUTORES

I.M- Vai embora	(02.08.97) (19d)
P-Ah! Vai embora.	
M-Saiu passar pra Salvador...ela está na casa só	
P-Sozinha com os empregados?	

M-With their maids. Vou...vai..	
2. M- Eu não gostou isso. What is it?	(09.08.97) (26d)
P-Abacaxi	
M- It tastes awful	
3.O que você faz sexta? Porque talvez eu posso vê-la in your house or school	(24/08/97) (42d)
4. Sim, mas eu preciso ir lá para a sua casa, mas there is a problem, estou na casa depois nove horas	
5. Não porque a aula ends nove horas	
6. we'll be home nove e meia	
7.or you can call to Maabreh	
8. because I'm there sete e meia	
9. Agora eu comer, vou comer, ok, see you	
10. P- É por isso que ela é branquinha	(08/09/97) (1.m25d)
M-Excuse me?	
11...minha amiga é muito brancam, mas eu eh... eu mais darker	
12. P- Existem negros como eu, como ela, como Doutor, lá?	
M- Black?	
P- Negros.	
M-Tem	
13. P- Muitos?	
14. Não só those who comes away from their countries, because there is war	
15. P-Eh... quanto tempo tem que você está no Brasil	(23.09.97) (2m9d)
M-How long am I going to be here?	
P-Não quanto tempo você está aqui	
M-Dois meses e meia	
P- Quando você vai voltar?	
16. M- Next junho	
17. P- O quarto do médico?	
M-What is it? The room?	
P- A sala?	
M- É	
18. P- Quando é que você vai viajar?	

M- 8 de novembro, mas eu preciso bora...ir 7, go 7 novembro	
19. ...porque viagem para Belo Horizonte é muito distante. Belo Horizonte é muito distante e hum... takes grande vez travel, passar lá, pra lá.	(09.10.97)(2m25d)
20. Oh! Eu não sei. What kind? Oh! Pequenos. Eu gosto pequenos	
21. Você tem novo cama. Eu acho é muito ...eh ... mais bem que...eh...old	
22. Todo dia eu e Kátia, minha amiga sentar in front of eu na sala	
23. Eu ver cabelos dela e é muito dois...primeiro é um cabelo e depois um becomes dois	
24. P- Você vai cortar o cabelo?	
M- Tudo cabelo	
P- Todo?	
M- porque é muito calor e é refreshing	
25. How can I say do you What... eu não lembro...	
26. Porque primeiro eu put ele dormir e quando ele dormiu ele não gosta me again	
27. P- Quem tá cuidando dos cachorros na Finlândia?	
M- Take care of my dogs?	
P- E	
M- Eu e minha irmã	
28. Porque hoje você fazer bolos, muito bolo, pankakes e biscoitos e você sabe como fazer torta de leite?	
29. Eu quero falar com minha mãe porque uma semana ago, atrás eu lembrei, lembro...	(29.10.97) (4m)
30. E bom eles to know se tudo bom comigo	
31. M- Caiu?	(04.11.97) (3m21d)
P- Você vai colocar?	
M- To put it back to place? Preciso mas eu preciso ir dormir	
32. Esposo de Nata, Nata's husband, esposo Nata tem engraçado espirro	(10.11.97) (3m27d)
33. Sara fala com accent de Austrália	
34. Eu viu na universidade pequena frog, green poisous. Você tem here	
35. What is frog? Aqui eu não posso pegar frog. Eu não preciso pegar frogs	

36. Eu tenho lizards in minha quarto mas eu posso ...	
37. ...clean it because of spiders	
38. P- Sim, tinha muitas coisas	(15.11.97) (4m 1d)
M-What is tinha?	
P- tinha quer dizer Ter	
M-Ter...	
39. Porque talvez nós meet hoje, eu não sei	
40. I'm going to cook and do my trip, mas agora eu vou comer. What? Fala de novo.	(04.12.97) (4m21d)
41. Eu acho essa casa dark, pequena	
42. Eu sei como você tirar a belly mais rápido	
43. Você não pode kick ele	
44. Eu sei como sua orelha fica bom. Você boil water and add sal e bota na orelha.	
45. Eu não quero escrever porque é muito longe, hard	
46. Quando eu tinha muitos holes eu gostava	
47. Eu tenho as chaves just for sure se vocês não está em casa	
48. ...porque tem muitas pessoas com muitas cor, colors, cores diferentes.	(10.11.97) (3m27d)
49. Como diz agora o que faça... fazemos...walk?	(16.07.97) (2d)
50. Eu sei, mas eu não sei o quilo quanto é...mas o litro depends, mas penso que é vanilla.	(27.04.98) (9m 3d)
51. Oi, eu foi para show de Nata. Eu vou ligar para vocês +-8hs se eu posso at least depois the show. Vocês não precisa acha que eu estou em danger.	(30.12.97) (5m16d)
52. Oh! Christian, não porque ele é eh ... from the AFS program e não pode vem	(09.10.97) (2m25d)

## SUMMARY

The present work intends to describe the acquisitional process of Portuguese by an adolescent native speaker of Finnish. As a main goal, it is intended to verify if there is language transfer from L1 into L2 and what would be the role of another second previously acquired language in the acquisition of Portuguese.

Portuguese verbal morphology showed to be one of the most difficult problems in the development of acquisition of Portuguese. For this reason, this linguistic fact has been selected as the most interesting one to be studied.

The observation of the acquisition of Portuguese verb morphology was carried out in 3 stages. In the first stage, in which most of the verb structures are characterized by the non-finite forms, the phenomenon of *code switching* (an alternation between linguistic codes) was detected as a strategy of language learning with a discursive function. In the second stage, the verb structures begin to mix into non-finite and finite forms. In this stage, the use of *code switching* remains, now showing a linguistic function.

The third stage shows that inflection and agreement are acquired; the finite and non-finite forms are used appropriately; the use of code switching does not have a place in this stage.

The conclusion of the work is that, in an initial stage, the acquisition is based on language transfer from L1 into L2. In the second stage, the use of an intermediate language (English) through both *code switching* and transfer demonstrates that the learner's previous experience with a previously acquired second language can serve as the facilitation strategy for a further third or fourth language acquisition. Therefore, a solid acquisition process takes place in a relatively short time.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS.

- AALTIO, M. H. (1984). Finnish for foreigners 1. Ottawa.
- BORER, H. & WEXLER, K. (1987). The maturation of syntax. In: ROEPER, T. & WILLIAMS, E. (eds.) Parameter Setting. Cambridge.
- BLEY-VROMAN, (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In: GASS, S.M.. & SCHACTER, J. (eds.). Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition. Pp. 41-65. Cambridge:Cambridge University Press.
- CÂMARA JR. (1982). Estrutura da Língua Portuguesa. Vozes, Petropolis 12<sup>a</sup> ed.
- \_\_\_\_\_ (1979). História e Estrutura da Língua Portuguesa. Padrão, 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro.
- CHOMSKY, N. (1981). Lectures on government and binding. Dordrecht: Foris.
- \_\_\_\_\_. (1986). O conhecimento da Língua, Sua natureza, Origem Uso. Ed. Caminho.
- CLYNE, M. (1987). "Constraints on code swicthing: How universal are they?". Linguistics, Vol. 25, mouton de Gruytier, Amsterdam.
- CYRINO, S. L. (1996). Aquisição de Língua Estrangeira e Gramática Universal-gramática núcleo vs. periférica e o problema da Integralização na aquisição. Universidade Estadual de Londrina. (mimeo).
- DULAY, H; BURT, M & KRASHEN, S.(1982). Language two. Oxford University Press. New York. Oxford.
- FELIX, S. (1987). Cognition and Language Growth. Dordrecht: Foris Publications.
- FROMKIN. V. & RODMAN. R. (1993). Introdução à linguagem. Almedina.
- GONÇALVES, S. C. L. (1997). Aquisição do Português como Segunda Língua: O caso das crianças yuba. Dissertação de mestrado. UNICAMP. Campinas.
- GROSJEAN, F. (1982). Life with two languages. An Introduction to bilingualism. Harvard University Press, Cambridge, Mass, London, England.
- HEREDIA. C. de (1989). Do bilingüismo ao falar bilíngüe. In: VERMES, G.; BOUTET (orgs.) multilingüismo. Campinas: Ed. UNICAMP.



- HOUWER, A. de. (1995?). Bilingual Language Acquisition. In: FLETCHER & B. MC WHINNEY, The handbook of Child Language. Oxford: Blackwell- pp. 219-249.
- KATO, M. A. (1995a). Sintaxe e aquisição na Teoria de Princípios e Parâmetros. In: Letras de Hoje.
- KATO, M. A. (s/d). Reflections on Language Learning In: BARBARA, Leila & SCOTT, Mike. Multilingual Matters LTD.
- KRASHEN & TERREL. (1983). The natural approach language acquisition in the classroom. Pergamon Press, Oxford.
- LICERAS, J. M. (1996). La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal. In: Lingüística- 22. Editorial Sintesis. Espanha.
- LIM, E. S. (1991). Aquisição da preposição "de" por um falante de língua posposicional. Dissertação de mestrado. UNICAm. Caminas.
- MEISEL, J. (1993). Simultaneous First Language Acquisition: A window on early grammatical developments. In: DELTA, Vol. 9, pp. 353-385.
- MEISEL, J. (1994). Bilingual First Language Acquisition. French and German grammatical development. John Benjamins Co, Amsterdam.
- MUÑOZ, X. S. C. (1990). Segunda-feira não é lunes- Code switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a espanhol e português. Dissertação de mestrado. UNICAm. Caminas.
- ODLIN, T. (1989). Language Transfer: Crosslinguistic Influence in Language Learning. Cambridge. Cambridge University Press.
- PHINNEY, M. (1987). The PRO-DROP parameter in second language acquisition. In: ROEPER, T. & E. WILLIAMS, (eds.). Parameter Setting. Cambridge. University Press.
- PINKER, S. (1994). The Language Instinct. Penguin Books
- POPLACK, S. (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en Español: toward a typology of code-switching. Linguistics, 18, 581-618.
- RIBEIRO, Ilza. (1995). O conceito de parâmetro aplicado aos dados do Português. UEFS. (mimeo)

- RAPOSO, E. (1992). Teoria da Gramática: a faculdade da linguagem. Lisboa: Caminho.
- SCARPA, E. M. (1990). O jogo, a construção e o erro. *Idéias*, 10. São Paulo, FDE.
- SCHACHTER, B. (1989). Linguistic Perspective on Second Language Acquisition. Ed by Susan Gass & Jaquelyn.
- SCHWARTZ, B. & EUBANK, L. (1996). What is the 'L2 inicial state'? . Second Language Research. Vol. 12, no. 1.
- \_\_\_\_\_ & SPROUSE, R. A. (1996). L2 cognitive states and the Full Transfer/ Full Access model.. Second Language Research. Vol. 12, no.1
- SLOBIN, D. I. (1980). Psicolingüística. São Paulo: Nacional, Edusp.
- THOMPSON, A. J. & MARTINET, A. V. (1986). Practical English Grammar. Walton Street, Oxford. 4<sup>a</sup> ed.
- TORRES, N. (1995). Gramática Prática da Língua Inglesa. Editora Saraiva.
- VAINNIKKA, A. & YOUNG-SCHOLTEN, M.. (1996). Gradual development of Phrase structure. Second Language Research. Vol. 12, no.1.
- VÄHÄMÄKI, B.(1994). Mastering Finnish. Ed. Hippocrene Master series. New York.
- VOLTERRA, V & TAESCHNER, T.(1978) The acquisition and development of language by bilingual children. Journal of Child Language, vol. 5.
- WEIREICH, V. (19670. Language in contact- Findings and Problems. Mouton & Co. The Hague.
- WHITE, L. (1987). A note on Phinney. In: ROEPER, T. & WILLIAMS, E. (eds.). Parameter Setting. Cambridge.