

A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS:  
UM ESTUDO SÓCIO-INTERACIONISTA

por

CARMEN ZINK BOLOGNINI

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

Campinas  
1985

*Este exemplar é a redação final da tese defendida por Carmen Zink Bolognini e aprovada pela Comissão Julgadora em 29/04/85.*

*Dr. Manoel Gomes Brito de Magalhães Sobrinho*

Presidente da  
Banca

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer à minha orientadora JoAnne Busnardo pela atenção dedicada a este trabalho; e a Ângela B. Kleiman e Maria Laura Sabinson pelas sugestões dadas.

Agradeço também a Maria Beatriz de Campos Elias, Lúcia Helena S. Elias e Dirce C. de Campos Elias pelo trabalho de datilografia.

E um agradecimento especial à família Reuter (Ruppert, Renate, Júlia e Christian), e a Néilson Bolognini Júnior, por permitirem que me apossasse de um momento da história de suas vidas para escrever este trabalho.

Dedico este trabalho a  
meus pais, Egon e Inge,  
e a meu marido Nélson.

## TECENDO A MANHÃ

"Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos."

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS:  
UM ESTUDO SÓCIO-INTERACIONISTA

RESUMO

Segundo a proposta sócio-interacionista, conforme a apresentado por de Lemos, a aquisição da primeira língua é pelo menos parcialmente explicada por processos de interação adulta-criança, sendo um deles o de especularidade ou imitação recíproca.

Com base nessa proposta, o nosso objetivo é verificar como se daria a interação ocorrida entre adulto falante nativo e criança adquirindo uma segunda língua.

Uma análise dos comportamentos lingüísticos dos nossos sujeitos (dois adultos e duas crianças) revelou-nos a existência de basicamente duas atitudes tomadas por eles: a pedagógica e a comunicativa. Cada uma das atitudes trouxe como consequência um estilo especular de interação: o recíproco e o não-recíproco.

Acrescentamos também uma análise de algumas das possíveis causas e consequências do emprego desses dois estilos de interação.

Autor: Carmen Zink Bolognini

Orientador: JoAnne Busnardo

ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| I - INTRODUÇÃO .....  | 1  |
| II - DA ANÁLISE DE ERROS À ANÁLISE DA INTERAÇÃO .....                             | 7  |
| 2.1. Introdução .....   | 7  |
| 2.2. Análise de erros .....   | 9  |
| 2.3. Análise da interação .....   | 17 |
| 2.3.1. Análise da interação de crianças a-<br>prendendo segunda língua .....      | 19 |
| 2.3.2. Análise da interação em adultos ad-<br>quirindo uma segunda língua .....   | 27 |
| 2.4. Conclusão .....  | 28 |
| III - OS SUJEITOS .....   | 36 |
| 3.1. Informações sobre os sujeitos .....  | 38 |
| 3.2. Informações sobre as gravações .....   | 40 |
| 3.3. Considerações gerais .....   | 41 |
| 3.3.1. Diferenças de idade causando dife-<br>renças de interesse .....            | 45 |
| 3.3.2. Diferenças no <i>status</i> social .....                                   | 47 |
| 3.3.3. Diferenças de sexo .....   | 49 |
| 3.3.4. Diferenças na competência lingüísti-<br>ca .....                           | 50 |
| 3.4. Conclusão .....  | 51 |
| IV - REPETIÇÃO .....  | 53 |
| 4.1. Introdução .....   | 53 |
| 4.2. A repetição na aquisição de segunda língua:<br>da imitação à interação ..... | 56 |
| 4.3. A repetição na interação .....   | 59 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.4. Análise dos dados .....             | 68  |
| 4.4.1. Repetição pedagógica .....        | 69  |
| 4.4.2. Repetição comunicativa .....      | 87  |
| 4.5. Conclusão .....                     | 99  |
| V - PERGUNTAS .....                      | 101 |
| 5.1. Introdução .....                    | 101 |
| 5.2. Estudos anteriores .....            | 103 |
| 5.3. Análise e discussão dos dados ..... | 112 |
| 5.4. Conclusão .....                     | 134 |
| VI - CONCLUSÃO .....                     | 137 |
| BIBLIOGRAFIA .....                       | 140 |

## I. INTRODUÇÃO

O que ninguém nega, mas poucas pessoas explicitam, é o papel da tese de mestrado como instrumento de aprendizagem. Aprendizagem porque o pesquisador se vê envolvido em um processo contínuo de reavaliação de posições tomadas anteriormente. Essa reavaliação é fruto da interação do pesquisador com dados e teorias que o obrigam a repensar e reconsiderar posições, conceitos, em um processo que pode ser considerado, tal como a aprendizagem o é, dinâmico. Para a dinamicidade do processo contribuem não só os dados concretos colhidos e as teorias novas às quais o pesquisador é exposto, mas também o próprio pesquisador: um indivíduo portador de experiências pessoais e profissionais acumuladas, que acabam por interferir direta ou indiretamente na confecção de trabalho. Esses três elementos em conjunto, agindo simultaneamente e continuamente, determinam o desenvolvimento do trabalho.

Da mesma maneira que afirmamos o trabalho ser produto de um processo, queremos também descaracterizá-lo como final. Não é possível considerar uma pesquisa por terminada, pois, sendo ela resultante de reflexões anteriores, está sujeita a futuras transformações, advindas de estudos desencadeadores de novas reflexões. Considerando essa não-estaticidade interessante para a compreensão das posturas teóricas adotadas pelo pesquisador na elaboração da tese, propomo-nos a fornecer uma visão dos caminhos percorridos nesse trabalho até então.

Da mesma forma que uma visão dos possíveis caminhos

que se nos apresentaram é importante para uma melhor compreensão da forma atual do trabalho, também incluímos o conhecimento da nossa atividade profissional como sendo interessante especificamente para esse trabalho: sendo professor de segunda língua em situação formal para adultos, optamos por investigar uma situação informal de aquisição de segunda língua em crianças, ou seja, nossa opção recaiu sobre uma situação que poderia ser caracterizada em alguns aspectos como o inverso daquela com a qual estávamos acostumados a trabalhar. Nosso objetivo com esse trabalho seria verificar em que medida uma situação diferia da outra. As perguntas a serem respondidas seriam: utilizando nossa intuição, haveria possibilidade de comparar as duas situações e detectar grandes diferenças e/ou semelhanças entre elas? Os dois processos seriam análogos ou distintos?

Uma vez definida qual seria a situação de aprendizagem a ser estudada, e com quais sujeitos iríamos trabalhar, vimo-nos envolvidos em um problema mais complexo: escolher a linha teórica a ser adotada no trabalho.

Nossa primeira tendência foi recorrer a um estudo seguindo a linha proposta pela análise de erros mais tradicional, observando a emergência dos tempos e aspectos verbais nos enunciados dos sujeitos. Essa escolha talvez tenha sido motivada pelo grande número de estudos que existem nessa linha. Entretanto, deparamo-nos logo no início da análise com dificuldades, principalmente por estarmos lidando com enunciados soltos e descontextualizados dos sujeitos.

Essa dificuldade advinha, sobretudo, do fato de o obje

to dos estudos de análise de erros ser apenas a produção do sujeito. A necessidade de sempre voltar ao contexto linguístico e à situação de interação nos quais o enunciado havia sido emitido para compreendê-lo, levou-nos a perceber que a interpretação de um enunciado somente seria possível mediante o estudo de todo o contexto no qual ele estava incluso. Concluimos que os enunciados não poderiam ser desvinculados do contexto interacional no qual haviam sido emitidos, constatação que nos levou a questionar a validade dessa teoria para o objetivo que nos havíamos colocado.

Optamos, então, por mudar o ângulo sob o qual abordariamos os dados. Ao invés de estudarmos enunciados dos sujeitos, estudaríamos suas narrativas. Entretanto, novamente vimo-nos envolvidos em dificuldades. Não encontramos narrativas monológicas - feitas apenas pelas crianças - nas gravações iniciais, e muito poucas nas gravações finais. O que encontramos foram narrativas frutos de trabalho conjunto entre adultos e crianças. Havia muitas perguntas e muitas repetições em sua formulação, pois a criança ainda não tinha independência suficiente na segunda língua para desenvolver uma narrativa monológica. Acreditamos que o grande número de perguntas e repetições é revelador da importância de um estudo da interação ocorrida entre os falantes, pois a análise de como elas foram empregadas pode fornecer subsídios importantes para a compreensão do fenômeno aquisição. Uma primeira análise das perguntas e repetições empregadas durante as conversações permite afirmar que os interlocutores realizaram um esforço no sentido de trabalhar coordenada -

mente, cada um participando para obter, no final, a narrativa. Em outras palavras, a narrativa monológica não nascia do nada; pelo contrário, era produto de um processo de interação, no qual deve colocar-se em evidência o uso de perguntas e repetições. Caso procurássemos apenas as narrativas monológicas, estaríamos desprezando o processo anterior, do qual elas tinham sido fruto. Estaríamos estudando o resultado final, a consequência, sem termos conhecimento das suas causas.

Dessa forma, deparamo-nos de novo com o problema que havíamos tido anteriormente: a necessidade de estudar além da produção do aprendiz, também os enunciados do falante nativo. Considerando que a maioria das gravações foram feitas em situação de conversação informal, e que as duas tentativas de estudo anteriores haviam levado à mesma conclusão, isto é, de que o conhecimento do contexto interacional era fundamental, achamos que seria interessante optar pelo estudo da interação ocorrida nas situações de gravação.

Na verdade, a tendência de focar a importância da interação no processo de aquisição vem sendo cada vez mais notada nos recentes estudos sobre aquisição de primeira ou segunda língua. Tanto as atitudes tomadas pelos que estão em processo de aprendizagem, bem como aquelas tomadas pelo *care-taker* (no caso de aquisição de primeira língua), ou pelo falante nativo (no caso de aquisição de segunda língua), são consideradas atualmente importantes fontes de estudo. Em termos teóricos, isso pode ser considerado uma inovação. Durante duas décadas acreditou-se que apenas a observação do *output* do aprendiz seria sufi

ciente para que se conhecesse o processo de aquisição. Atualmente, acredita-se que dados importantes sobre como se dá a aquisição só serão obtidos mediante um estudo da interação: isso implica não só observar o *output* do aprendiz, mas também o *input* ao qual ele é exposto.

Nesse sentido, a teoria confirmou a nossa intuição inicial de que um estudo da participação de todas as pessoas envolvidas nos diálogos seria interessante. Em outras palavras, um estudo da interação ocorrida entre elas.

No segundo capítulo trataremos dos desenvolvimentos no campo de aquisição de segunda língua durante os últimos vinte anos, procurando caracterizar o movimento da análise formal da produção de sujeitos à análise de interação, movimento este que se fez perceptível durante este período.

A seguir, discutiremos a nossa coleta de dados, situação geral na qual foram feitas as gravações, e a natureza dos nossos sujeitos. Consideraremos também informações sobre o tipo de relacionamento existente entre eles e destes com a pesquisadora, como sendo altamente relevantes. Tais informações são, a nosso ver, cruciais para qualquer análise subsequente da interação sujeitos/adultos ou sujeito/sujeito.

No quarto capítulo, analisaremos as repetições ocorridas durante as gravações. A importância de um estudo sistemático das repetições, percebido primeiro intuitivamente e confirmado pela teoria, será abordada nesse capítulo.

No quinto capítulo, dedicar-nos-emos ao estudo das perguntas. O estilo "interrogativo" do falante mais profici-

ente, quando em interação com um aprendiz, já observado por outros autores, deu-nos certeza de que um estudo das perguntas seria revelador de certos mecanismos envolvidos no processo de aquisição.

E, finalmente, no último capítulo, concluiremos nosso trabalho com algumas reflexões sobre o papel de estratégias interacionais em situação informal de aquisição.

Procuraremos traçar um paralelo com os dados obtidos nesse estudo e o que ocorre em situação formal de aprendizagem.

## II. DA ANÁLISE DE ERROS À ANÁLISE DA INTERAÇÃO

### 2.1. Introdução

É óbvio que todo e qualquer trabalho científico ou está apoiado em uma teoria, ou está criticando-a, abrindo caminho para uma nova etapa de pesquisas, na qual os dados serão vistos sob um novo ângulo, proporcionando novas descobertas na área.

No que diz respeito especificamente aos estudos feitos na área de aquisição de segunda língua, pode-se constatar que, a nível teórico, muitas vezes é difícil disassociá-los daqueles feitos na área de aquisição de primeira língua. Observa-se que a teoria subjacente aos estudos de aquisição de segundo língua é, por vezes, a mesma daquela seguida por estudiosos de aquisição de primeira língua. A justificativa para tal fato pode ser dada através da crença demonstrada por alguns autores na semelhança dos dois processos de aquisição. Eles partem do princípio de que, embora haja algumas diferenças, determinadas por fatores extralinguísticos, como a idade, ou linguísticos, como o conhecimento da língua materna, o processo de aquisição seria basicamente o mesmo.

Dessa forma, os estudos de aquisição de segunda língua acompanham a tendência verificada atualmente nos estudos de aquisição de primeira língua, de que é necessário que se vá além do estudo do morfema, ou da frase na análise dos dados. A implicação da nova proposta de estudos leva a uma análise do discurso, da interação ocorrida entre os interlocutores em um diálogo.

Tal tipo de estudo é inovador em termos teóricos, pois durante as duas décadas anteriores os estudiosos de primeira ou segunda língua limitam-se a analisar os enunciados do aprendiz. As atenções concentravam-se na produção dos sujeitos aprendizes. O discurso, ou a interação, não era considerado como fonte de estudos para a compreensão do fenômeno aquisição.

A busca dos estudiosos por novas alternativas para desenvolverem suas pesquisas deu-se provavelmente porque os dados aos quais se havia chegado apresentaram-se, de certa forma, insuficientes para responderem as perguntas ainda em aberto sobre os processos de aquisição.

Esta insuficiência poderia, seguramente, ser atribuída a diversos fatores. Gostaríamos, entretanto, de focar o aspecto discutido por de Lemos (1982), que seria o problema da oposição de uma visão categorial à processual. A limitação do estudo à produção do sujeito aprendiz compromete o pesquisador, segundo a autora, com estruturas e categorias:

*"É, com efeito, raro encontrar trabalhos sobre aquisição da linguagem, mesmo entre os que têm por objeto seus períodos iniciais, em que a produção lingüística da criança não seja descrita como instâncias como Nome e Verbo, Agente e Objeto, traços semânticos, regras sintáticas. Isso equivale a dizer que raros são os trabalhos em que o ponto de chegada não se sobreponha ao ponto de partida ou em que não seja dado como pressuposto muito daquilo cuja gênese se está procurando reconstituir."*

de Lemos (1982: 98,99)

E, ainda de acordo com de Lemos, o reconhecimento desse dilema "levaria a análises alternativas e à elaboração de uma metalinguagem que permitisse dar conta das mudanças qualitativas que caracterizam o processo de aquisição de linguagem em um nível menos abstrato e menos terminal". (1982: 99)

A procura por análises alternativas, a abordagem dos dados sob uma visão processual, levou à análise da interação ocorrida entre os sujeitos.

Além de possibilitar uma melhor compreensão de como se dá a aquisição, os estudos de interação não só contribuiriam para uma melhor compreensão do discurso de sala de aula, como também poderiam ajudar na elaboração do currículo educacional e do material didático ou permitir uma melhor compreensão de como o significado está relacionado às sentenças e da sua sintaxe, conforme é comentado por Long e Hatch (1980: 35). O posicionamento desses autores sobre as possíveis contribuições trazidas pelos estudos de interação permite-nos comentar a amplitude do campo abrangido pelos estudos. Por ser uma área relativamente nova, há muito ainda a ser feito nesse campo.

Iremos, neste capítulo, fazer um breve resumo dos estudos feitos durante o período no qual a teoria vigente era a da análise de erros, tentar demonstrar como se deu o processo de transição para os estudos de interação e, finalmente, descrever o que tem sido feito nessa área.

## 2.2. A análise de erros

Poderíamos localizar os estudos de análise de erros,

historicamente, mediante um relacionamento deles com a linha de análise behaviorista. Os estudos de análise de erros surgiram, provavelmente, como uma reação aos estudos feitos segundo uma teoria behaviorista, que relegava toda a aprendizagem como sendo resultante de um mecanismo de estímulo e resposta. No campo de aquisição de línguas, mais especificamente, considerava-se o *input* fornecido pelo falante mais proficiente como sendo o estímulo, e os enunciados do aprendiz eram considerados a resposta a esses estímulos. O papel do aprendiz no processo de aprendizagem era considerado, segundo esta teoria, como sendo, de certa forma, passivo, pois ele apenas teria o papel de reproduzir os enunciados aos quais era exposto.

Completamente oposta, a teoria inatista de aquisição, subjacente à maioria dos estudos de análise de erros, não focalizava o *input* como elemento importante. Pelo contrário, afirma-se que o principal responsável pela aquisição era o próprio indivíduo, portador de predisposição *inata* para a aquisição de língua, que alguns pesquisadores chegaram a denominar "estruturas psicológicas latentes", localizadas no cérebro humano. A aquisição de uma língua dar-se-ia mediante a ativação dessas estruturas psicológicas (Selinker, 1972). Na tentativa de se descobrirem os mecanismos subjacentes à aquisição, desenvolveram-se os estudos da produção lingüística do aprendiz, denominados Análise de Erros. Tais estudos predominaram durante as décadas de 60 e 70, principalmente nos Estados Unidos.

Apoiando os estudos de Análise de Erros, há, portanto,

toda uma teoria psicolingüística que considera como relevantes para o estudo de aquisição as formas que reaparecem regularmente na produção do aprendiz. A importância dada a essas formas deve-se à crença de que elas seriam resultantes da ativação da estrutura psicológica à qual nos referimos anteriormente. Seria mediante a análise de tais formas que o mecanismo inato para a aquisição de linguagem poderia ser conhecido. O seu conhecimento permitiria a formulação de uma teoria de aprendizagem que poderia ser aplicada tanto à aquisição de primeira língua, como à aquisição de segunda língua, pois os estudiosos seguidores da teoria inatista são de opinião de que aqueles que aprendem uma segunda língua e adquirem nela a competência de um falante nativo, terão ativado, durante a aquisição, o dispositivo localizado no cérebro, responsável por toda a aquisição lingüística.

Dentre os autores inatistas, que procuram explicar a aprendizagem da gramática de uma língua, gostaríamos de citar Selinker (1972). Selinker baseia-se no trabalho de Lenneberg (1967), que fala em uma "estrutura latente de língua", que seria a parte biológica correspondente à gramática universal. Esta "estrutura latente de língua" seria transformada pela criança em uma *realized structure* de uma gramática particular de acordo com determinados estágios de maturidade. Para Selinker, sobreposta à estrutura descrita por Lennerberg, existiria uma estrutura latente de aquisição, ativada quando um indivíduo aprende uma segunda língua. Entretanto, o autor acredita que essa estrutura não é obrigatoriamente ativada, e na grande

maioria dos casos não o seria, já que apenas 5% das pessoas adquirem em uma segunda língua a competência de um falante nativo. As demais pessoas, ou seja, 95% daquelas que tentam aprender uma segunda língua, ativariam uma "estrutura psicológica latente". Nessa estrutura existiriam os seguintes processos:

- 1) transferência da primeira língua;
- 2) transferência de treinamento;
- 3) estratégias de aprendizagem da segunda língua;
- 4) estratégias de comunicação na segunda língua;
- 5) overgeneralização do material lingüístico na língua alvo.

No nosso parecer, embora Selinker tenha chegado a essas conclusões mediante a análise dos erros encontrados na produção do aprendiz, há uma diferença entre ele e alguns dos outros pesquisadores que também partiram de pressupostos inatistas, para desenvolverem seus trabalhos. Estes últimos limitaram-se a fazer contagem de morfemas, verificar sua ordem de surgimento na produção dos sujeitos, realizando um trabalho definido por Hatch (1978: 402) como fácil, embora tedioso.

Acreditamos que os estudos de contagem de morfemas implicam uma visão estritamente formal da língua. A procura de uma gramática universal, isto é, postular a existência de estruturas inatas no cérebro que teriam a função de possibilitar a aquisição da gramática de uma língua, reflete, de certa forma, uma postura bem definida que se considera como língua. Aprender uma língua seria, ao nosso ver, mais do que aprender a estrutura da língua ou a sua gramática. É nesse sentido que consideramos o trabalho de Selinker diferente dos demais feitos pela

grande maioria dos inatistas. Ao mencionar as "estratégias comunicativas da segunda língua", ele abre novas perspectivas de estudo, faz um avanço, no sentido de reconhecer que existem outros aspectos da língua que merecem atenção. Indiretamente ele abre caminho para que se fale na função comunicativa da língua, para que se encarre a produção do aprendiz com outra visão, diferente daquela estritamente formal.

Da mesma forma que Selinker, Richards (1973) também faz referência às estratégias de comunicação. Ele se utiliza do termo para classificar os erros cometidos pelos aprendizes quando se vêem obrigados a comunicar. Como exemplo, o autor cita os alunos de segunda língua que aprenderam o tempo presente, e são obrigados a fazer uso de outros tempos verbais nas situações comunicativas que se apresentam fora de sala de aula. Nesses contextos, os aprendizes tendem a simplificar a sintaxe e a estender o uso das formas conhecidas para outras áreas. Portanto, Richards também demonstra uma tendência para reconhecer que a produção do aprendiz é modelada em função da pressão à qual é submetido. Sentindo-se pressionado a comunicar, usará os recursos de que dispõe para tanto. Tal reconhecimento implica a constatação do fato de que há outros fatores, no caso a pressão comunicativa, interferindo na produção do sujeito. Ela não seria produto unicamente de uma estrutura latente localizada no cérebro do indivíduo.

Não podemos deixar de comentar o fato de que Selinker e Richards concentraram suas atenções exclusivamente na produção do aprendiz, embora falem em comunicação, e comunicar implica a presença de outro interlocutor. Falava-se em comunicação, mas não se acreditava em que o falan-

te mais proficiente participasse da produção do aprendiz. Foram necessários mais alguns anos para que se concebesse a aquisição como resultante de um processo no qual a participação do aprendiz e do falante mais proficiente tivessem influência.

O reconhecimento da aquisição como um processo, no entanto, já ocorreu entre alguns pesquisadores que seguiam a teoria inatista de aquisição. Para Dulay e Burt (1974)<sup>1</sup> os processos de aquisição de primeira e segunda língua seriam iguais, na medida em que ambos ocorreriam devido a um mecanismo inato específico. As autoras baseiam tal afirmativa nos dados obtidos a partir de um estudo dos erros sintáticos feitos por crianças aprendendo uma segunda língua. Seu objetivo era verificar se os erros seriam devidos à interferência da língua materna, ou às estratégias cognitivas de desenvolvimento. Elas chegaram ao resultado de que 87,1% dos erros cometidos deviam-se ao último fator. Sua conclusão é de que a aquisição de uma língua se daria devido ao "mecanismo inato específico", que guiaria a criança na descoberta das regras da língua à qual está exposta. Dessa forma, o ensino de estruturas da língua, de sua sintaxe, não seria necessário, pois a aquisição seria um processo de construção criativo, determinado pelo mecanismo inato específico. Elas ainda acrescentam o erro como sendo uma condição necessária para o processo de aprendizagem.

Esse enfoque -importância dada ao erro - é resultante da crença de que a aquisição seria determinada unicamente pelo mecanismo localizado no cérebro do indivíduo. A menção a um processo criativo não descarta a hipótese de que a aquisição se dá graças à presença de tal mecanismo.

Não há uma preocupação em se procurar outros fatores capazes de interferir no processo de aquisição. Apesar de tal postura perante a aquisição de uma língua ser passível de críticas, é necessário que se faça uma distinção entre os autores inatistas, que se limitaram a contar morfemas e verificar sua ordem de aparecimento na frase, e esses, cujos trabalhos já demonstram uma preocupação com a língua como instrumento de comunicação. Tal preocupação também pode ser encontrada nos trabalhos desenvolvidos por Corder (1981: 102 a 106). Ele desenvolve um estudo sobre as estratégias de comunicação empregadas pelo aprendiz de segunda língua, ao tentar transmitir uma mensagem. Segundo o autor, nos casos em que os recursos lingüísticos do aprendiz não lhe permitem expressar-se com sucesso, ele teria duas opções:

- 1a.) ajustar sua mensagem aos recursos que têm, procedimento denominado "estratégias de ajustamento da mensagem";
- 2a.) ampliar seus recursos de uma forma ou de outra, de maneira a realizar suas intenções comunicativas, procedimento denominado "estratégias de expansão dos recursos".

Consideramos esse trabalho de Corder muito interessante porque, embora tendo analisado apenas a produção do aprendiz, menciona diversos aspectos fundamentais para aqueles que estudam a interação. Além do fato de levar em consideração o aspecto comunicativo da língua, Corder também faz algumas citações que refletem consciência da importância do meio para o processo de aquisição. Como exemplo, gostaríamos de citar: "*The strategies adopted by speakers, of course, depend upon their interlocutors*",

"communication is a cooperative enterprise" ou "to appeals for help from the interlocutor for a word or expression". A nosso ver, tais colocações demonstram reflexão sobre uma possível interferência do interlocutor na produção do aprendiz. Essa interferência dar-se-ia por intermédio de uma cooperação do falante mais proficiente durante a tentativa do aprendiz em comunicar, no seu eventual fornecimento de vocabulário e, finalmente, na escolha das estratégias de comunicação a serem empregadas pelo aprendiz. Acreditamos que o reconhecimento da importância de outro fator -no caso o interlocutor- que não apenas o próprio indivíduo aprendiz para a aquisição de uma língua, implica uma visão do fenômeno como sendo resultante da interação entre sujeito aprendiz e meio.

Somos de opinião de que, através desses estudos inovadores quanto à teoria inatista, abriram-se novos campos de pesquisa. Ao se falar em processos, em estratégias de comunicação, forçosamente novas perguntas foram surgindo, levando os pesquisadores a ampliar ou procurar outras fontes, que não apenas a produção do aprendiz, numa tentativa de respondê-las. A preocupação inicial com a forma da língua, com a tentativa de descobrir uma gramática universal, deu lugar a um novo objeto de pesquisa, a partir do momento em que se reconheceu a função comunicativa da língua. Considerando-se como função básica da língua possibilitar a comunicação entre as pessoas, não se poderia afirmar que um estudo que levasse em consideração apenas a produção de um dos interlocutores estaria, no mínimo, sendo parcial? Conforme comentado por de Lemos (1982), a uma criança, em fase de aquisição de primeira língua, é atribuída a

intenção de se comunicar, de interagir com o adulto. O que aconteceria nessa situação de interação? Qual seria o papel do adulto ou do seu interlocutor? Não seria possível levantar a hipótese de que ele exerceria um papel ativo durante a interação, trabalhando ativamente no sentido de assegurar a continuidade do processo interacional? O resultado desse esforço não poderia ter influência no processo de aquisição da língua? Transferindo essas perguntas para a aquisição de segunda língua, como poderíamos descrever o papel do falante mais proficiente no processo?

Na tentativa de responder essas e, provavelmente, várias outras perguntas em aberto sobre a aquisição e seu processo, os pesquisadores voltaram atualmente suas atenções para a análise do discurso. Espera-se que um estudo de uma situação de interação e do ambiente que a cerca, e a procura dos fatores que poderiam interferir, abram novos caminhos para a compreensão do fenômeno.

### 2.3. Análise da interação

Os estudos de análise da interação passaram a ter importância a partir do momento em que alguns pesquisadores, contestando os pressupostos básicos da teoria inatista, que considera como fonte única de estudos a produção do sujeito aprendiz, voltaram novamente suas atenções para a produção da pessoa com a qual o aprendiz está interagindo. Talvez o fato de analisar-se a produção do interlocutor possa sugerir, erroneamente no entanto, uma retomada da teoria behaviorista de aquisição. Essa "volta" de atenção para a produção do falante mais proficiente

(*input*, segundo a definição behaviorista), caracteriza - se por uma abordagem aos dados feita de maneira diferente daquela proposta pelos behavioristas. Tal diferenciação poderia ser descrita em termos gerais pela não limitação da análise à produção do interlocutor, mas por sua extensão também à produção do aprendiz e inclusive ao meio no qual ocorre a interação. Ou seja, todos os dados são importantes e o discurso seria a unidade a ser estudada.

Embora já se tenha passado algum tempo desde que Hatch (1978) comentou estarem os estudos de análise do discurso em um estágio "embrionário", ainda há muito por ser explorado nessa área. Entretanto, os estudos sobre o discurso e a interação já estão permitindo que se vá além do puramente cognitivo, para abranger também a esfera do social.

Como já mencionamos anteriormente, alguns autores comprometidos com a teoria inatista, levantaram aspectos sociais na língua, ao fazerem referência a processos de aquisição e a estratégias de comunicação. Tais autores abriram caminho para que atualmente a opção de estudo seja a análise do discurso, as diferentes situações de interação, tanto na aquisição de primeira língua, quanto na da segunda língua. Os estudos feitos até agora permitem-nos afirmar que há diversas variáveis interferindo no processo de aquisição, e que qualquer análise deve levar em consideração tais variáveis. Consideramos que o fator idade exerce um papel fundamental na aquisição, o que pode ser demonstrado através dos estudos realizados até agora.

Iremos, a seguir, apresentar alguns estudos feitos em

crianças aprendendo segunda língua, e compará-los com os realizados com adultos aprendendo uma segunda língua. A creditamos que, por meio dessa comparação, poderemos dar uma visão geral das contribuições trazidas pelos estudos de interação à área de aquisição.

### 2.3.1. Análise da interação de crianças aprendendo segunda língua

Os estudos de análise da interação de uma criança aprendendo uma segunda língua podem ser subdivididos em dois grupos: do primeiro fariam parte aqueles que estudam sua interação com outras crianças, e do segundo, sua interação com o adulto.

A nosso ver, no que diz respeito à interação entre uma criança falante nativa, e uma criança adquirindo uma segunda língua, um aspecto que merece ser mencionado é a afirmativa de Peck (1978) de que elas são *cooperative conversationalists*. Enfatizamos essa colocação da autora, pelo fato de, durante muito tempo, ter-se acreditado em que as crianças não desenvolviam esforços no sentido de travar uma conversação. Esse estudo de Peck demonstra-nos que tal crença é contestável. Ela admite, concordando com Keenan (1974), que a criança sabe que deve ser relevante ao que seu interlocutor diz e desenvolver esforços nesse sentido. O resultado de tal esforço seria a ocorrência de uma interação entre eles. Peck sugere que essa interação teria uma forma diferente da interação com um interlocutor adulto.

No seu estudo, a autora afirma que uma criança aprendendo segunda língua, ao interagir com uma criança falan

te nativa, recebe uma grande variedade de *input* devido à liberdade que vigoraria nessa interação para preencher os turnos conversacionais.

Gostaríamos de tecer aqui algumas considerações sobre o uso do termo *liberdade* empregado pela autora. Acreditamos que a escolha por essa palavra tenha ocorrido devido à comparação que ela estabelece entre a situação de interação criança-criança e criança-adulto. No primeiro caso, os turnos seriam preenchidos através de jogos com os sons das palavras, cantando, sussurrando, associando os sons, enquanto que, ao interagir com um adulto, os turnos seriam preenchidos mediante a observação do significado das palavras. Essa diferença deve ter levado a autora a falar em liberdade para preencher turnos. No entanto, conforme observação da própria Peck, apesar de a criança falante nativa não prestar muita atenção ao significado da resposta que a criança falante não-nativa está tentando exprimir, ela está atenta à sua pronúncia, forçando-a a pronunciar corretamente. Tal constatação, a nosso ver, denota a existência de um comportamento lingüístico a ser observado pela criança aprendiz ao preencher seu turno. Dessa forma, dificilmente poder-se-ia falar em liberdade, na medida em que uma criança exige da outra relevância a nível fonético, para que o turno seja preenchido. Em nossa opinião, os fatos observados por Peck são muito interessantes e poderiam ser abordados sob um outro ângulo, que não o de enfatizar uma discutível liberdade existente em um determinado tipo de interação. Acreditamos que suas observações demonstram, antes de mais nada, que há várias maneiras de ser relevante.

Peck, a partir de seus dados, conclui que a interação

com outra criança ajudaria a criança falante não-nativa a pronunciar as palavras na forma-padrão: "*It may be that Angel is learning more about the forms of words (phonology and syntax) with Joe (...)*" (1978: 398). A produção da criança mais proficiente (Joe) permitir-lhe-ia aprender muito sobre a forma das palavras, e a produção da criança falante não-nativa acompanharia o tipo de interação a qual ela estaria sendo submetida, ou seja, seria variado, baseando-se em jogos de sons.

Se por um lado esse tipo de interação, a qual a criança está submetida, ajuda-a a aprender os aspectos formais da língua, por outro lado também cria-lhe dificuldades. Peck comenta que, pelo fato de a criança falante nativa não prestar atenção ao significado dos enunciados, fica difícil a criança aprendiz introduzir um tópico discursivo. Isso se deve, provavelmente, ao conceito de relevância que vigora na interação. Conforme observamos acima, "ser relevante" para as crianças é diferente de "ser relevante" para os adultos. Para as primeiras, fazer associações sonoras ou "ser relevante foneticamente" seria a forma sobre a qual a interação se basearia e, para os últimos, "ser relevante semanticamente" seria a forma da interação: "*(...) and he is learning more about the meanings of utterances, and how to express himself (semantics) with the adult.*" (Peck 1978: 398) Peck faz tal afirmação baseada no fato de que, ao contrário do que acontece na interação com a criança falante nativa, ao interagir com o adulto, a criança falante não-nativa vê-se obrigada a prestar atenção ao significado das palavras. O adulto tem a tendência de prestar mais atenção ao significado do que está sendo dito, e apenas responder sendo relevante a esse significado, deixando pouco espaço

para jogos de sons e de palavras. A maior preocupação do adulto com o significado daquilo que está sendo dito facilitaria à criança a tarefa de apontar tópicos e de desenvolvê-los, porque o adulto far-lhe-ia um grande número de perguntas pedindo informações ou explicações a respeito de palavras ou sentenças não compreendidas.

Gostaríamos de discutir a seguir as contribuições do estudo de Peck para a compreensão do processo de aquisição de segunda língua à qual a criança é submetida. Ao fazer uma análise de um mesmo sujeito interagindo com dois interlocutores diferentes - um adulto e uma criança - ela demonstra que é importante que fatores extralingüísticos, no caso a pessoa do interlocutor, sejam levados em consideração durante um estudo dos processos de aquisição.

Tendo constatado que há uma variação na interação causada pela idade do interlocutor, Peck leva-nos a admitir que ela interfere na produção lingüística do aprendiz, ou seja, que seu *output* seria, de certa forma, determinado pelo *input* recebido.

A contribuição dessa constatação para a reformulação da teoria de aquisição parece-nos bastante clara, pois, ficando comprovada a importância de um outro elemento, no caso o interlocutor, para a produção lingüística do aprendiz, não se pode atribuir toda a responsabilidade unicamente a um fator biológico, como propunha a teoria inatista.

Outro aspecto que, a nosso ver, merece ser mencionado é o fato de este estudo de Peck remeter-nos à discussão sobre o processo de especularidade feito por de Lemos (1981).

Para de Lemos, este processo caracterizar-se-ia pela incorporação feita pela criança de parte ou de todo o enunciado do adulto. Em um período posterior, a criança descon-

textualizaria e, em seguida, analisaria e reorganizaria os segmentos incorporados. Ela ainda argumenta serem esses procedimentos a trajetória necessária de toda estrutura lingüística não assimilável pelos sistemas de procedimentos lingüísticos de que já dispõe o sujeito. (de Lemos, 1982: 110).

Levando em consideração a discussão acima em relação com as conclusões chegadas por Peck, poderíamos afirmar que o comportamento do seu sujeito é especular, pois ele incorpora os comportamentos lingüísticos dos seus interlocutores. Ao interagir com uma criança, que brinca com os sons, canta, como forma de interagir oralmente, o sujeito de Peck incorpora estes comportamentos. Por outro lado, seu comportamento lingüístico é igualmente adaptado ao do interlocutor adulto, sendo, neste caso, privilegiado o significado do que é dito.

Podemos concluir, então que a criança demonstra inclinação em ser relevante ao estilo interativo do seu interlocutor, e que, para tanto, ela é especular, incorporando os comportamentos lingüísticos aos quais está exposta.

Entretanto, os estudos de interação vêm demonstrando que não é apenas o sujeito aprendiz que tem um comportamento especular, (conf. de Lemos, 1981, 1982). Outros estudos de que trataremos abaixo, procuram revelar a existência de uma interferência da própria criança aprendiz na produção do seu interlocutor, ou seja, o comportamento do adulto ou do falante nativo seria adaptado às limitações impostas a ele pela criança.

Quais seriam essas limitações ?

Para responder essa pergunta, torna-se necessário veri-

ficar quais os conhecimentos sociais e discursivos trazidos pela criança da sua língua materna quando vai aprender uma segunda língua. O estudo desenvolvido por Keenan (1976) aponta as seguintes etapas:

- 1) chamar a atenção do seu interlocutor;
- 2) configurar o tópico discursivo;
- 3) desenvolvê-lo.

Pode-se comentar que as duas primeiras etapas são relativamente fáceis, pois podem ser executadas através de gestos, como apontar, por exemplo. O adulto, geralmente atento à criança, percebe, dessa forma, o seu gesto. A dificuldade apresentar-se-ia para a criança na etapa seguinte, no desenvolvimento do tópico discursivo, devido à sua falta de competência lingüística. Nessa etapa, o adulto participa, auxiliando a criança através de perguntas relativas ao tópico discursivo apontado pela criança.<sup>2</sup> Como ele geralmente se refere ao contexto imediato, o adulto enfrentaria uma primeira limitação quanto às possíveis perguntas a serem feitas. Entretanto, a nossa referência a limitações impostas pela criança ao falante nativo adulto diz respeito a um outro aspecto, além da lingüística: a sua representação do conhecimento do mundo que a criança tem. Ao interagir com uma criança, um adulto age de acordo com seus pressupostos sobre ela, forma muitas representações sobre a criança, assim como sobre aquilo que ela conhece do mundo. E, para interagir com uma criança, o adulto vê-se obrigado a explorar ao máximo esses pontos comuns. O adulto, no entanto, tem uma representação daquilo que a criança conhece do mundo e essa representação vai controlar suas perguntas. Elas são repetidas constantemen

te, nas mais variadas situações. Embora o tópico discursivo varie, as perguntas são basicamente sempre as mesmas. Essa recorrência teria, segundo Hatch (1978), um papel muito importante na ordem de aquisição da língua.

Tal importância deve-se ao fato de, em primeiro lugar, facilitar para a criança a interação com um adulto; este trabalha no sentido de criar um ambiente propício para a interação e a criança passa a conhecer as perguntas e a saber o que se espera dela. Em segundo lugar, a reocorrência de determinadas estruturas permite que sua incorporação ocorra com facilidade à fala da criança. Isso também é comentado por Hatch, Peck e Wagner-Gough (1979:274/275):

*"The learner's ability to use frequently heard formulae and to repeat large chunks of the input give him quick entry into the communicative aspect of language learning, an advantage not shared by the adult second-language learner."*

Como pode ser observado, as autoras fazem referência à repetição. Elas consideram a atitude das crianças de repetir os enunciados do seu interlocutor muito importante para a aquisição. Entretanto, essa referência à repetição não deve ser considerada como uma volta ao behaviorismo. Os estudos de Análise da Interação têm demonstrado que o ato de repetir não deve ser interpretado como uma tentativa do aprendiz em imitar o modelo, mas como uma tentativa de interagir com o falante nativo. Podemos explicar isso melhor por intermédio das regras de conversação trazidas da primeira língua pela criança. Além daquelas já citadas, Keenan (1974) também aponta a consciência da criança de que deve preencher seu turno na conversação. Ela sabe que

deve dizer algo no seu turno, e que esse "dizer algo" deve obedecer à regra de relevância, ou seja, ela precisa ser relevante ao tópico discursivo. Um dos recursos empregados pela criança para preencher essa regra conversacional, quando não tem competência suficiente na língua, é o da repetição. Esse comportamento pode ser observado tanto na sua interação com adultos, quanto com crianças. A criança falante não-nativa repete a criança falante nativa, conforme observação de Keenan (1974), e repete o adulto, segundo o trabalho realizado por Itoh (1973)<sup>3</sup>

Como pudemos observar, os estudos de análise da interação demonstram-nos que há alguns comportamentos linguísticos adotados pelas crianças, durante a fase de aquisição de segunda língua, que variam de acordo com o seu interlocutor, e outros que não variam em função do interlocutor. A repetição do enunciado do falante mais proficiente ocorre sempre independentemente da pessoa com a qual a criança está interagindo. No caso de tratar-se de outra criança, ela repete os jogos, as músicas, os sons emitidos. Ao tratar-se de um adulto, ela repete parcial ou totalmente o enunciado deste.

Por outro lado, sua atitude variaria de acordo com o interlocutor, já que a forma de interagir com uma criança seria diferente da forma de interagir com um adulto. A primeira seria baseada em jogos, e a segunda teria basicamente a forma pergunta-resposta. Isso nos leva a constatar a existência de uma adaptação da criança ao seu interlocutor: ela tem a capacidade de adotar diversos estilos de interação, dependendo do que lhe é solicitado pela situação na qual se encontra.

### 2.3.2. Análise da interação em adultos adquirindo uma segunda língua

Estudos feitos sobre o processo de aquisição em adultos levam-nos a crer que eles enfrentariam maiores dificuldades durante a interação com um falante nativo. Tais dificuldades seriam causadas pela expectativa que tanto o aprendiz, quanto seu interlocutor, têm de uma conversa. Para eles, não seria suficiente falar, como as crianças, sobre um tópico discursivo presente no momento. É difícil conceber um adulto apontando um objeto, e o seu interlocutor, outro adulto, fazendo perguntas sobre algo óbvio para ambos. O tópico discursivo em uma conversa entre adultos geralmente é deslocado no tempo ou no espaço, o que coloca o falante não-nativo em uma posição difícil no que diz respeito ao vocabulário. Dessa forma, sua necessidade imediata é o vocabulário, e conforme Hatch (1978), parece que ele tem consciência disso.

A falta de vocabulário cria dificuldades para o adulto já no reconhecimento do Tópico Discursivo, pois sem o conhecimento do assunto sobre o qual se fala torna-se praticamente impossível participar de uma conversação. Por outro lado, sabendo de que trata o Tópico Discursivo, o adulto pode prever quais as prováveis perguntas que lhe serão feitas pelo falante nativo. Tal previsão deve-se ao seu conhecimento de como se desenvolve uma conversação, obtido, obviamente, na primeira língua. Hatch (1978) sugere que muitas respostas às perguntas são dadas justamente devido a esse conhecimento, e não devido ã compreensão do vocabulário ou ã estrutura da pergunta.

Portanto um dos recursos mais importantes para o falante não-nativo seria tornar claro o tópico discursivo desenvolvido na conversa. Tal problema não é enfrentado pela criança, pois, como comentamos anteriormente, o tópico discursivo de suas conversas refere-se geralmente ao contexto imediato.

O adulto e a criança, ao adquirirem uma segunda língua, sofrem diferentes tipos de pressão, fato que acaba por refletir-se na forma de interação à qual eles estão submetidos. Entretanto, apesar das diferenças, estudos levam-nos a acreditar que a atitude tomada pelo falante nativo nas duas situações de interação é basicamente a mesma, ou seja, ele coloca um número muito grande de perguntas. O trabalho desenvolvido por Long (1981) demonstra que a interação entre um adulto falante nativo e um falante não-nativo caracteriza-se pela existência de um grande número de perguntas feitas pelo primeiro. Embora tal dado seja muito interessante, acreditamos que um estudo complementar a esse seria necessário, explicando qual a função de tantas perguntas na interação. O conhecimento das funções das perguntas possibilitaria a formulação de uma hipótese que as justificasse. Julgamos que uma descrição do fato, acompanhado da possível interpretação das suas causas, seria mais interessante.

#### 2.4. Conclusão

Devemos observar a análise feita por Camaioni (1979) de conversações entre crianças e adultos, e crianças e crianças. Apresentamos acima diferentes estudos feitos da interação entre crianças-crianças e adultos-crianças, e aponta-

tamos os resultados alcançados, do que se depreende que há diferenças entre os dois tipos de interação. Camaioni (1979) argumenta que a justificativa para tais diferenças não seria unicamente o fator idade, mas que elas seriam causadas principalmente em função da quantidade e qualidade de conhecimento do mundo que um interlocutor compartilha com o outro, ou supõe que ele tenha. Ou seja, mesmo adultos pertencentes a meios sócio-culturais diferentes teriam um conhecimento diferente do mundo, fato que poderia causar dificuldade no estabelecimento da interação. Da mesma forma, haveria dificuldade no estabelecimento da interação entre um adulto e uma criança, pois eles teriam conhecimento quantitativo diferente do mundo. A interação com as características descritas acima é denominada assimétrica pela autora e a interação entre crianças ou adultos do mesmo nível sócio-cultural é denominada simétrica.

A interação simétrica será caracterizada por sua menor rigidez, uma vez que seria composta por uma maior variedade e flexibilidade de seqüências interacionais. Não haveria regras sociais fixas, além daquelas ditadas pela colaboração e cooperação. Observa-se que Camaioni e Peck concordam nesse aspecto, uma vez que a segunda também fala em uma grande liberdade para preencher turnos na interação entre crianças. Entretanto, Peck faz referência a essa liberdade ao observar o grande número de jogos com sons feitos pelas crianças durante a interação. Ela analisa a atitude das crianças como resultante de uma não-preocupação com o significado das palavras. Camaioni, por outro lado, analisa a atitude das crianças como resultante de uma interação baseada em compartilhar ações comuns e/ou atos de atenção

que podem ocorrer com ou sem linguagem. Essa interação seria característica do período pré-verbal e daria lugar a uma interação baseada principalmente na troca de atos linguísticos, época em que a língua se tornaria o meio de criar envolvimento.

Podemos observar que há semelhanças entre as conclusões às quais chegaram Peck e Camaioni, embora ambas as autoras tenham concentrado seus estudos em situações diferentes de interação. Peck, analisando a interação entre duas crianças, uma falante nativa e a outra adquirindo a segunda língua, observa uma grande quantidade de jogos de sons, e não um processo interacional baseado no significado das palavras. Camaioni, analisando a interação entre duas crianças adquirindo primeira língua, observa a não necessidade da linguagem para a ocorrência, em um primeiro momento, e a manutenção, em um segundo momento, da interação, embora reconheça a tendência da linguagem em tornar-se o meio mais eficiente para a interação.

Guardadas as devidas proporções, podemos dizer, portanto, que nas duas situações a interação estaria se dando de maneira diferente dos padrões adultos de conversação, na qual ela se baseia principalmente no significado do que é dito.

A interação assimétrica, por outro lado, é caracterizada por Camaioni, por um número limitado de seqüências interacionais repetidas continuamente. Elas seriam seqüências fixas, guiadas por regras, denominadas "jogos pedagógicos", e a regra que guia o comportamento do adulto é a de controlar e/ou estender o conhecimento da criança relativo à realidade física e social, não de controlar e/ou estender o seu próprio conhecimento. <sup>4</sup>

Camaioni arrola três tipos de seqüências interacionais encontradas nos jogos. As duas primeiras caracterizar-se-iam por serem iniciadas pela criança, sendo o turno seguinte preenchido pelo comentário do adulto. A diferença entre as duas seria que, em um caso, a criança iniciaria a seqüência através de uma ação, e no outro, iniciá-la-ia verbalmente. A terceira seqüência interacional seria iniciada pelo adulto por meio de uma pergunta, respondida pela criança em um segundo passo, e terminaria com um comentário feito pelo adulto sobre a resposta da criança. Achamos especialmente interessante o comentário feito pela autora sobre essa terceira seqüência interacional. Ela classifica-a similar a uma interação pedagógica formal, tal como a que se encontra na escola. Em outras palavras, essa situação interacional é comparada àquela que ocorre entre professor-aluno. A diferença entre os dois casos poderia ser explicitada da seguinte maneira: o professor trabalharia no sentido de ampliar os conhecimentos que a criança tem do mundo, enquanto o adulto, no caso de aquisição de língua, trabalharia no sentido de ampliar os conhecimentos da língua da criança.

Comparando os trabalhos desenvolvidos por Peck (1978) e Camaioni (1979), pudemos verificar que ambas observam uma semelhança na interação entre crianças adquirindo tanto primeira língua como segunda. Esta semelhança dar-se-ia no tocante à não ocorrência de uma "troca conversacional" entre as crianças. <sup>5</sup>

Nesses mesmos trabalhos, as autoras, analisando a interação entre adultos e crianças, observam a existência de um grande número de perguntas feitas pelo adulto, fato que

novamente nos permite traçar um paralelo entre as duas situações de aquisição. Entretanto, a interpretação dada pelas autoras sobre o fenômeno é diferente. Para Peck, as perguntas do adulto teriam o papel de pedir informação à criança sobre o tópico discursivo apontado, na maioria das vezes, por ela. A consequência desse comportamento seria o auxílio para o desenvolvimento do tópico discursivo necessitado pela criança devido à sua pouca proficiência na língua. Camaioni, por outro lado, classifica o contexto social no qual ocorre a interação entre adulto e criança como "situação pedagógica". Ela atribui ao adulto a intenção de ensinar: "*The adult begins a conversational exchange to control and/or to broaden the sphere of the child's experience and knowledge (...)*" (pág. 334/335). Consideramos essa afirmativa importante, pois é necessário que se faça uma separação entre intenção e consequência. Acreditamos que, embora trazendo como resultado o ensino, a intenção principal do adulto ao formular perguntas, ou ao interagir sob qualquer forma com uma criança, não seja essa. Essa nossa crença é reforçada pelo fato de Camaioni ter encontrado, na interação assimétrica entre crianças, a mesma seqüência interacional composta, dessa vez por uma pergunta feita pela criança mais velha (4 anos). Seria difícil aceitar que, conscientemente, a criança tenha resolvido assumir o papel de "professor" na situação.

Essa controvérsia sobre intencionalidade do adulto ao lidar com crianças também é levantada por de Lemos (1981a). A autora considera que não se deve interpretar o comportamento do adulto como lições práticas dadas às crianças. Ela interpreta a atitude do adulto da seguinte forma: "by

*the use of completion markers the mother frames those among the child's behaviours to which terminal points are possible to be ascribed and intentions are possible to be attributed."* (1981a: 63)

Sendo assim, para a autora, a mãe marcaria tanto o comportamento da criança, que pode ser interpretado como uma estrutura meio-finalidade, como aquele comportamento ao qual dificilmente poderia ser atribuída uma intenção específica. Ela incorporaria as ações da criança, e esse fato poderia "*probably be taken as having some role in the segmentation of events in the world and in the shaping of intentions.*" (pág. 64) A formulação dessa hipótese por de Lemos baseia-se no fato de que, em uma segunda fase, a criança tomaria a marca do adulto, gerando uma estrutura de turnos complementares. Existiria uma incorporação recíproca, pois, em uma primeira fase, a mãe incorporaria o comportamento da criança, atribuindo-lhe intenções, e, em uma segunda fase, a criança incorporaria a marca do adulto. Esse processo seria especular a nível lingüístico, uma vez que a mesma marca poderia ser utilizada ao longo de três turnos.

Como poderíamos classificar, no entanto, o comportamento de adultos e crianças interagindo numa situação na qual as últimas estivessem adquirindo uma segunda língua? O seu comportamento também poderia ser classificado como especular, existindo, portanto, um paralelo com a aquisição de primeira língua? Ou a situação, pelo fato de tratar-se justamente de aquisição de segunda língua, levaria os interlocutores a modificarem seu comportamento de forma a torná-lo semelhante com a "situação pedagógica" descrita

por Camaioni? Ou seria impossível delimitar fronteiras tão claras entre a aquisição de primeira língua e a de segunda língua? Ou a situação pedagógica seria mais típica do ensino formal de segunda língua, enquanto que o comportamento especular seria típico de uma situação mais informal de aquisição?

Faremos uma análise de perguntas e repetições encontradas nos nossos dados, na tentativa de responder essas questões.

## NOTAS

1. Retirado de Hatch (1978: 402).
2. Cf. capítulo 5 desse trabalho.
3. Retirado de Hatch (78: 406,409).
4. Camaioni (1979: 328,329).
5. Termo empregado por Camaioni (1979: 331).

## III. OS SUJEITOS

A necessidade de que informações sobre os sujeitos, em um trabalho no qual houve pesquisa de campo, sejam fornecidas é indiscutível. A maior evidência para tal necessidade é a presença de tais informações em quase todos os trabalhos de que temos conhecimento.

Nossa intenção, neste momento, não é discutir se essas informações são necessárias, mas quais os dados relevantes e imprescindíveis que devem acompanhar os trabalhos. Julgamos que determinadas informações são fundamentais para localizar-nos perante os dados, e permitir-nos que a visão sobre a situação na qual foram obtidos seja, se não completa, ao menos a mais ampla possível.

A importância de fornecer-se um quadro completo sobre toda a situação na qual os sujeitos estavam envolvidos advém da natureza do ser humano. Não é novidade que ele se adapta, adquire um comportamento de acordo com a situação na qual se encontra, e isso se estende até sua produção lingüística. Considerando-se que o sistema lingüístico dominado pelo aprendiz é uma língua natural, pode-se inferir que ele está sujeito às mesmas modificações determinadas pela situação de uso que qualquer língua natural. Dito de outra forma, a produção de um aprendiz de segunda língua também varia de acordo com a situação na qual ele se encontra.

Essa variabilidade do sistema lingüístico deve ser levada em consideração nos trabalhos de lingüística aplicada. É necessário que aqueles que trabalham nessa área tenham consciência do fato de que os dados obtidos durante as gra

vações são representativos daquela situação específica, e que a possibilidade de ter-se uma noção exata da total competência do aprendiz é muito reduzida.

Uma das possibilidades que se apresentam ao pesquisador no sentido de obter um registro mais detalhado das diversas variações de competência do aprendiz, seria realizar gravações mudando os interlocutores, o ambiente, o tópico. Mas, mesmo agindo dessa forma, dificilmente obterá da dos referentes à produção espontânea do aprendiz, pois o fato de estar sendo observado é inibidor. É nesse sentido que Labov (1969) comenta o "paradoxo do observador": o objetivo do pesquisador é descrever a maneira pela qual as pessoas falam, quando não estão sendo sistematicamente observadas. Entretanto, tais dados só podem ser obtidos mediante a observação sistemática.

Fazendo uma tentativa no sentido de minimizar os efeitos de tal paradoxo, Tarone (1979) propõe que, além dos dados sobre os sujeitos, as seguintes informações também devem constar nos trabalhos:

- 1a.) Interlocutores - quem estava presente na situação experimental quando os dados foram recolhidos? Qual sua relação com os sujeitos? Sexo, idade, experiências anteriores com os sujeitos também são relevantes.
- 2a.) Ambiente físico - formal (sala de aula, escritório, ou ambiente da escola), ou informal (casa do sujeito, bar, etc.)
- 3a.) Tópico - se houve uma discussão, qual era o tópico?

Na verdade, esses dados extralingüísticos são indispensáveis para a compreensão da análise, dado que é a partir deles que poderemos definir a variação do sistema lingüís

tico que nos propusemos a estudar. Sendo assim, estrutura remos o capítulo no sentido de fornecer essas informações o mais completamente possível.

### 3.1. Informações sobre os sujeitos

Inicialmente, tínhamos dois sujeitos:

- 1) Christian - um menino alemão, que tinha 5,5 anos no início das gravações;
- 2) Júlia, sua irmã, que tinha 8,1 anos no início das gravações. (1)

Os dois chegaram ao Brasil juntamente com os pais e um irmão mais novo, um mês antes do início das nossas gravações.<sup>2</sup> Eles já haviam morado um ano na Itália, tendo, portanto, conhecimento de duas línguas: a materna e o italiano. Segundo depoimentos da mãe, devido ao fato de terem freqüentado uma escola italiana, falavam essa língua muito bem.

Aqui, eram as únicas crianças alemãs em uma escola brasileira. Júlia passou a cursar o 1º ano do 1º grau, por já ter sido alfabetizada, e Christian entrou no pré-primário.

Há dois elementos nas informações acima que merecem atenção especial: o fato de as crianças já terem morado na Itália e o fato de estudarem em uma escola onde apenas se falava o português. O primeiro fato contribuiu de certa forma para a sua aquisição do português, se levarmos em consideração os seguintes aspectos:

- 1º) Elas devem ter notado a semelhança entre o português e o italiano, fato perceptível nas gravações iniciais,

quando elas usam muitas vezes o italiano nas suas tentativas de comunicação:

Exemplo 1:

J : uuma un tcheva una volta una foresta...

C : una volta una foresta

J : e la foresta era no tanti tanti árvoro tanti...

Uma vez que as crianças tinham conhecimento de que seu interlocutor as compreenderia, caso falassem em alemão, acreditamos ser essa sua opção pelo italiano demonstradora, além da percepção de uma semelhança entre as duas línguas, também da sua intenção de falar o português. Procurar expressar-se em uma língua mais próxima do português poderia ser interpretado como reflexo de uma vontade de expressar-se em português. Não ocorreu, portanto, rejeição à língua.

29) A existência de outra língua, além da materna, não era novidade para elas. Tendo passado por uma experiência na qual desvendaram um sistema lingüístico, formularam hipóteses sobre o valor dos sons que ouviam e sobre as regras subjacentes a tal sistema. Portanto, tinham consciência de que os sons ouvidos eram significativos.

39) Elas já tinham desenvolvido estratégias de aprendizagem e comunicação de uma segunda língua.

Não temos a intenção de avaliar em que medida esses três elementos interferiram na aquisição do português, mas de deixar evidente nossa consciência de que isso pode ter ocorrido.

Inicialmente essas duas crianças eram nossos informantes.

Entretanto, a partir do momento em que passamos a analisar os dados visando a estudar a interação ocorrida durante as gravações, vimo-nos analisando nossa própria atuação, uma vez que havíamos participado ativamente delas. Representávamos o papel do adulto falante nativo de português que estava interagindo com crianças adquirindo essa língua. Em outras palavras, passamos a ser o nosso próprio sujeito.

Essa dualidade de situação na qual nos encontramos, a de ser pesquisador e sujeito, não deixa de ser interessante e compensadora. A oportunidade de auto-análise e auto-crítica é muito válida em termos de formação e conscientização profissional.

Durante o decorrer do trabalho referir-nos-emos ao pesquisador, mulher, 23 anos, professora de segunda língua (alemão e português) como sendo o Adulto 1. Há necessidade desta especificação, porque houve duas gravações feitas com outro adulto, o Adulto 2, homem, 23 anos, professor de segunda língua (inglês) que não havia tido nenhum contato com crianças estrangeiras antes dessas gravações.

Temos, portanto, quatro sujeitos: Christian, Júlia, Adulto 1 e Adulto 2.

### 3.2. Informações sobre as gravações

Foram feitas 20 gravações durante um período de 7 meses. Nossa intenção inicial era manter um período máximo de 15 dias entre uma gravação e outra. Isso, entretanto, não foi possível devido a viagens ou doenças das crianças.

Todas as gravações foram feitas na casa das crianças,

especificamente no quarto de Christian. Estávamos sempre sentados no chão, com o gravador ao lado. Durante algumas gravações estiveram presentes também a mãe das crianças ou o seu irmão mais novo (1,5 anos).

O tópico discursivo durante as gravações era muito variado, pois dependia sempre da atividade que estava sendo exercida no momento. Em algumas gravações houve, por parte do Adulto 1, uma tentativa de elicitar narrativas, através de um pedido para que as crianças lhe contassem uma estória.

O Quadro 1 fornece as informações sobre cada gravação.

### 3.3. Considerações gerais

As informações a seguir são muito importantes, pois, como já mencionamos, há diversos fatores que interferiram direta ou indiretamente no processo de interação ocorrido entre os nossos sujeitos. Os fatores discutidos a seguir são características específicas da nossa situação da gravação, e por esse motivo, interessantes para serem abordados.

Pudemos constatar quatro variáveis que se intercruzam durante as gravações, contribuindo para a complexidade do relacionamento entre os interlocutores. São elas:

- 1a.) diferenças de idade, causando diferenças de interesse;
- 2a.) diferenças no *status* social;
- 3a.) diferenças de sexo;
- 4a.) diferenças na competência lingüística.

Analisaremos, a seguir, cada um desses itens separadamente, esperando poder, dessa forma, dar ao leitor uma visão ampla da nossa situação específica de gravação.

QUADRO 1

| Gravação | Data  | Interlocutores      | Tópico   |
|----------|-------|---------------------|--|
| 1ª       | 16/01 | Al, C, J            | animais<br>brinquedos  |
| 2ª       | 17/11 | Al, C, J            | M.I. <sup>3</sup><br>palhaço (DT) <sup>4</sup><br>circo (DT) |
| 3ª       | 24/11 | Al, C, J            | estória  |
| 4ª       | 2/12  | Al, C, J            | estória  |
| 5ª       | 19/01 | Al, C, J            | estória<br>M.I.  |
| 6ª       | 26/01 | Al, C, J            | estória  |
| 7ª       | 9/02  | Al, C, J e<br>irmão | estória<br>chuva (DT)<br>M.I.<br>família do Al               |
| 8ª       | 16/02 | Al, C, J            | M.I.<br>contar sobre o<br>fim-de-semana<br>(DT)              |
| 9ª       | 2/03  | Al, C, J            | estória<br>fim-de-semana                                     |

| Gravação | Data  | Interlocutores                         | Tópico   |
|----------|-------|--|--|
| 109      | 9/03  | A1, C                                  | estória  |
| 119      | 17/03 | A1, C, J<br>A1, C, J e mãe<br>A1, C, J | M.I.<br>M.I.<br>viagem de<br>C. a MT<br>(DT)<br>viagem à<br>praia (DT) |
| 129      | 5/04  | A2 e C                                 | M.I.   |
| 139      | 12/04 | A1, C, J                               | M.I.   |
| 149      | 26/04 | A1, C, J, mãe                          | assalto<br>animais<br>presente de<br>aniversário (DT)<br>páscoa (DT)   |
| 159      | 18/05 | A2, C                                  | presente de<br>aniversário (DT)<br>futebol (DT)<br>M.I.                |
| 169      | 25/05 | A1, C, J                               | inventar uma<br>estória  |
| 179      | 2/06  | A1, C, J                               | doença (DT)<br>animais<br>Holliday on Ice<br>(DT)                      |

| Gravação | Data  | Interlocutores | Tópico  |
|----------|-------|----------------|---|
| 18♀      | 15/06 | Al, C, J       | tartarugas<br>viagem (DT)                         |
| 19♀      | 13/08 | Al, C          | viagem (DT)<br>M.I.<br>viagem do pai<br>a MT (DT) |
| 20♀      | 30/08 | Al, C          | M.I.  |

### 3.3.1. Diferenças de idade causando diferenças de interesse

O fator idade merece atenção especial, porque determinou, de certa forma, também a diferença no *status* social que havia entre os interlocutores. Na verdade, os dois fatores estão tão inter-relacionados, que nos é difícil separar um do outro.

Na maioria de nossas gravações, tínhamos três pessoas interagindo: o Adulto 1, Christian e Júlia, sendo Christian a criança mais nova. Essa posição de mais novo deixou-o em desvantagem durante as conversações, advinda da sua maior dificuldade em tomar o turno, uma vez que estava "concorrendo" com outra criança mais velha e um adulto. Na realidade, podemos falar em "concorrência", principalmente no que diz respeito às duas crianças, pois ambas estavam disputando a atenção do adulto. Essa situação desfavorável de Christian, sua desvantagem durante uma situação de conversação com outra criança mais velha e um adulto, tem paralelo com os estudos desenvolvidos por Ervin-Tripp (1979). Ela demonstra que as crianças mais novas, ao interagirem tanto com um adulto como com uma outra criança, têm muita dificuldade para tomarem seu turno. Os motivos dessa dificuldade seriam os seguintes:

- 1º) elas ainda não têm competência lingüística suficiente;
- 2º) elas não têm ainda competência conversacional, ou seja, não sabem exatamente em que ponto da conversação podem tomar o turno;
- 3º) é-lhes difícil acompanhar a conversação.

No nosso caso particular, gostaríamos de realçar o fator

idade refletindo em outro aspecto não mencionado por Ervin-Tripp, ou seja, no interesse do sujeito. Christian tinha muito mais interesse em brincar do que em conversar. O Adulto 1, talvez por ser também o pesquisador, tinha mais interesse em conversar. Pudemos observar em Júlia uma inclinação muito grande para entrar no "mundo dos adultos" no que diz respeito à conversação. Talvez tal inclinação se manifestasse pelo fato de ser a mais velha, levando-a a agir "como um adulto" durante a interação. Resumindo, havia três pessoas em interação, duas das quais tinham interesse em conversar, e a terceira, em brincar. Prevaleceram as conversações, e Christian participou menos. Como durante quase todas as gravações também era realizada alguma atividade manual, os comentários de Christian referiam-se principalmente a essa atividade. Pudemos constatar que sua participação oral foi muito maior durante as gravações nas quais houve jogos, do que naquelas em que se fazia um trabalho manual e conversava-se a respeito de outro assunto.

A comparação dos dados obtidos nas gravações onde ele interagiu com o Adulto 1 e a irmã com aquelas nas quais ele interagiu com o Adulto 2 é muito interessante. Observamos que o Adulto entrou "no mundo das crianças", tomou exatamente a atitude que interessava a Christian - brincou com ele. Esse comportamento do Adulto 2 levou Christian a ter vontade de interagir oralmente com ele.

Veremos que o fator idade terá impacto de duas maneiras distintas no processo de interação: em primeiro lugar, no que diz respeito à dificuldade enfrentada pela criança mais nova em tomar seu turno; e, em segundo lugar, no que diz respeito à sua dificuldade em fazer prevalecer seu interesse no

tocante ao Tópico Discursivo desenvolvido durante as conver  
sações.

### 3.3.2. Diferenças no *status* social

Conforme já foi dito, separar os fatores idade e *status so*  
*cial* no nosso contexto de interação é muito difícil. Basea-  
mos essa nossa afirmação principalmente no relacionamento o  
corrido entre as crianças, no qual *status* e idade são indis-  
sociáveis.

A nosso ver, em termos de *status* social, o relacionamento  
de uma criança com a outra era mais complexo do que o ocorri-  
do entre as duas crianças e o Adulto 1. O *status* social do A  
adulto 1 estava bem definido, uma vez que ele havia sido con-  
tratado para dar aulas de português para as crianças. Embora  
sua preocupação inicial tivesse sido a de não dar aulas for-  
mais, brincar com as crianças, e tentar ser sua amiga, todos  
tinham consciência do fato de o Adulto 1 ser a "professora".  
Tal visão do Adulto 1 impedia as crianças, por exemplo, de se  
retirarem do quarto caso não quisessem exercer a atividade  
proposta no momento.

O Adulto 2, por outro lado, foi apresentado a Christian co-  
mo um amigo, que havia ido visitá-lo com a intenção de brin-  
car com ele. Foi exatamente isso o que fizeram. É interesan-  
te notar que, em nenhum momento, o Adulto 2 corrigiu Chris-  
tian ou solicitou dele uma repetição, atitudes tomadas pelo  
Adulto 1. Considerando que o Adulto 2 também é professor de  
segunda língua, tal constatação talvez seja um indício de que  
em alguns momentos por menos que o quisesse, o Adulto 1 assu-  
mia a identidade de professor.

Essa variabilidade no comportamento é ilustrativa da dificuldade que se nos apresenta nesse momento em traçar linhas, caracterizar os sujeitos. No caso do Adulto 1, temos duas diferentes atitudes tomadas. A primeira, a de assumir o papel social de amigo das crianças, seria tomada conscientemente, e a segunda, talvez fruto da sua atividade profissional, poderia ter sido tomada inconscientemente. Entretanto, considerando que o Adulto 2, também professor, não tomou atitudes "didáticas", não poderíamos afirmar que, embora rejeitando tal papel, O Adulto 1 por vezes assumia atitudes que eram esperadas dele, na sua condição de professor de português das crianças? Dito de outra forma, inconscientemente, era-lhe difícil deixar de assumir atitudes de professor, como corrigir as crianças ou solicitar repetições, uma vez que o *status* social a ele atribuído era o de professor.

O relacionamento entre as crianças, por outro lado, foi mais difícil de ser analisado. Embora o estudo do *status* social dos adultos tenha-se apresentado como mais ou menos complexo, tínhamos conhecimento exato das condições que o determinaram. Entretanto, no que diz respeito às crianças, há diversos fatores subjacentes ao relacionamento existente entre elas, alguns dos quais nos são desconhecidos, enquanto outros, mais transparentes, foram detectados.

Dentre os fatores que não são do nosso conhecimento, e que certamente interferiram no relacionamento entre as crianças, e conseqüentemente na interação delas com os adultos, gostaríamos de citar a atitude dos pais em relação a elas. Mas como não temos dados para nos aprofundarmos nessa discussão, a ter-nos-emos unicamente às informações obtidas mediante a observação do comportamento das crianças durante o contato que

mantivemos com elas.

Pudemos observar, nesse sentido, que, quanto ao *status* social, as crianças respeitavam algumas "regras" quanto ao relacionamento entre elas. Embora em algumas circunstâncias houvesse contestação, ou um desafio de uma delas a esses comportamentos padrões, na maioria das vezes, eles acabavam por vigorar. É possível resumir a situação da seguinte forma: Júlia, a criança mais velha, nas situações em que houvesse interesses antagônicos entre ela e o irmão, fazia prevalecer sua vontade. Tal tendência é perceptível no que diz respeito à escolha do tópico discursivo, tomada de turno e escolha da atividade a ser exercida durante as gravações.

Portanto, como já comentamos por ocasião da nossa análise sobre a diferença de idade determinando diferença de interesses em relação à escolha do tópico discursivo e das atividades a serem exercidas, no caso da diferença de *status* social novamente é, de certa forma, outorgado a Júlia o direito de escolha, e Christian fica em posição desfavorável.

### 3.3.3. Diferenças de sexo

É muito interessante a identificação das crianças com adultos do mesmo sexo. Tal identificação é tão forte, a ponto de Christian negar-se a contar algo ao Adulto 1, declarando: "Isso é segredo meu e do Néilson" (Adulto 2), ou durante uma gravação com o Adulto 2 comentar: "mulher só fala bobagem". As implicações de tal sentimento parecem-nos óbvias, se considerarmos que, das 20 gravações feitas, 16 o foram com a presença de duas mulheres (a irmã e o Adulto 1) e 2 o foram com uma mulher (Adulto 1).

Ao escutarmos pela primeira vez as gravações feitas entre

Christian e o Adulto 2, pudemos perceber uma diferença nítida destas com as demais. Nota-se uma preocupação de Christian não só em comunicar-se oralmente com o Adulto 2, mas em falar igual a ele, como por exemplo, quando ele passa a usar as gírias empregadas pelo Adulto 2. É perceptível, inclusive, uma modificação no tom de voz de Christian.

As atividades exercidas pelos dois durante essas gravações são, em grande parte, consideradas tanto por Júlia, como por Christian, típicas de homem. Eles brincaram, por exemplo, com carrinhos, o que Júlia se recusaria a fazer, devido à grande identificação das crianças com as pessoas do mesmo sexo. Em algumas das situações, durante a brincadeira, não havia necessidade de existir uma conversação. Bastavam os ruídos emitidos imitando o barulho dos carros. Essa não necessidade imediata de falar também pode ter contribuído para que Christian se sentisse mais à vontade com o Adulto 2 do que com o Adulto 1, já que esse último dava preferência à conversação.

#### 3.3.4. Diferenças na competência lingüística

É imprescindível que façamos aqui uma diferenciação entre maior competência lingüística real e maior competência lingüística atribuída. Na realidade, não seria justo falarmos que uma criança havia adquirido mais rapidamente competência no português do que a outra. É necessário que falemos em uma criança tendo mais oportunidade de demonstrar a competência lingüística do que a outra. E, seguindo esse raciocínio, devemos referir-nos a Júlia como a pessoa privilegiada nesse sentido, devido aos fatores descritos nos itens anteriores. Em todas as gravações das quais participou, as condições de

demonstrar competência foram favoráveis a ela. Seu interesse em desenvolver uma conversação era compartilhado com o adulto; ela tinha maiores possibilidades de escolher as atividades a serem feitas; ela tinha direito de tomar o turno em uma situação de conflito com o irmão; e, finalmente, o Adulto 1 também era uma mulher. Portanto, Júlia contava com diversos fatores favoráveis, contribuindo para que ela falasse, para que ela se expressasse oralmente, e foi isso o que ela fez.

A grande atividade oral de Júlia fez com que ela, Christian e o Adulto 1 acreditassem que tinha mais competência na língua do que o irmão. O reflexo de tal crença em Christian foi ele não se sentir com capacidade para falar, sentimento muito inibidor. Júlia, por outro lado, sentia-se muito confiante.

Nós apenas tomamos conhecimento da competência de Christian após escutarmos suas gravações com o Adulto 2. A observação do seu desempenho nas situações nas quais se sentia à vontade, permitiu que houvesse uma avaliação real do que estava acontecendo durante as demais gravações.

#### 3.4. Conclusão

Terminamos o capítulo anterior, levantando algumas questões sobre estilos de interação.

No presente capítulo, levantamos os diversos aspectos que interferiram na interação entre os nossos sujeitos. Iremos analisar agora de que forma esses aspectos determinam os estilos interacionais encontrados nos nossos dados.

## NOTAS

1. Faremos referência nos exemplos e quadros a Christian como C, e a Júlia como J.
2. Durante este mês, eles moraram por duas semanas em um hotel, sem terem contato com crianças brasileiras. Nas duas outras semanas passaram a freqüentar a escola.
3. M.I. - abreviatura usada para Momento Imediato. Definimos dessa forma as situações nas quais o tópico discursivo era referente à atividade que estava sendo exercida no momento da gravação, como por exemplo, perguntas sobre o desenho que estava sendo feito.
4. D.T. - abreviação usada para Deslocado no Tempo. Definimos dessa forma as situações nas quais o Tópico Discursivo era referente a uma situação ocorrida no passado ou futuro.

## IV - REPETIÇÃO

## 4.1. Introdução

Al: você gosta de banana?

C : sim

Al: gosta?... então fala gosto

C : gosto

Al: você gosta de banana?

C : gosta um gosta dois gosta treis gosta quatro

(Situação: Adulto 1 e Chris-  
tian estão vendo um livro,  
no qual consta a figura de  
um menino comendo banana.)

Optamos por iniciar nosso capítulo sobre repetição a partir do exemplo acima encontrado nos nossos dados, justamente pela influência que ele exerceu na abordagem que faremos dos outros dados. Ele chamou a nossa atenção devido à sua singularidade e riqueza. Sua riqueza advém do grande número de repetições existentes nele, e sua singularidade deve-se à reação final da criança ao comportamento do adulto.

Embora acreditemos que esse trecho poderia passar despercebido a outros pesquisadores com interesses diversos dos nossos, ou ainda ser analisado diferentemente da proposta que apresentaremos, devido à adoção de outras posturas teóricas, explicamos o nosso interesse por ele pelo fato de que, apesar de ter ocorrido em uma situação informal de aquisição, diríamos que não é muito diferente daquilo que muitas vezes

se dá em sala de aula de língua estrangeira. Essa semelhança pode ser explicada através das repetições e imperativos encontrados no exemplo, também típicos de sala de aula de língua estrangeira.

Em termos gerais, seguindo nossa intuição adquirida com a experiência no ensino de língua estrangeira, podemos afirmar que a constatação da semelhança existente entre as duas situações de aquisição de segunda língua, a formal e a informal, pode ser aplicada a todos os casos de repetição encontrados nos nossos dados. Sendo assim, um estudo como o nosso possibilitaria uma comparação entre experiências associadas a diferentes situações de aquisição, ou seja, os resultados obtidos aqui provavelmente dariam subsídios para a compreensão do fenômeno aquisição de língua estrangeira em geral, sem se restringir a uma determinada situação de aquisição.

Partindo do pressuposto de que é através da interação no discurso que a aquisição efetivamente se dá (Hatch, 1978), propusemo-nos a investigar alguns dos processos interativos para essa aquisição. Uma vez que as repetições aparecem em grande número nos nossos dados, podemos supor que elas são um dos recursos usados pelos nossos sujeitos durante o processo de interação.

Estudos recentes sobre os processos interativos na aquisição de línguas não-nativas indicam que estratégias associadas à repetição são muito características da interação entre falantes nativos e falantes não-nativos. Long (1982), por exemplo, afirma que o *input* lingüístico do falante nativo não é sempre modificado para facilitar a comunicação,

enquanto que a interação é sempre modificada através do uso intenso de perguntas e repetições. No que diz respeito à repetição em particular, o falante nativo repete tanto os seus próprios enunciados, fazendo uso da auto-repetição, como também os enunciados anteriores do falante não-nativo. Este, por sua vez, também usa esses dois tipos de repetição. Embora demonstrando que o uso da repetição na interação entre falantes nativo e não-nativo é maior do que na interação entre falantes nativos, poderíamos acrescentar que o trabalho de Long seria mais interessante se ele fizesse referência ao valor da repetição no discurso, ou seja, mencionasse com quais funções ela estaria sendo empregada. Uma informação quantitativa, como a fornecida por Long, deixa em aberto a pergunta: se o uso de repetições é maior em um tipo de interação do que em outro, por que isso acontece?

Costuma-se associar a repetição à aprendizagem de língua estrangeira. Certas metodologias de ensino insistem na sua importância, sobretudo aquelas que partem de pressupostos mais behavioristas. Se concebermos a aquisição como um processo de imitação de modelos, o papel da repetição não é difícil de se entender. Mas a repetição não teria outra finalidade além de imitar modelos corretos? O nosso objetivo aqui é o de examinar o papel da repetição na aquisição natural do português como língua estrangeira, fornecendo subsídios para uma melhor compreensão do fenômeno.

Iremos verificar que nossos sujeitos fazem uso da repetição com a função que está intimamente relacionada com o papel exercido por eles na interação. Constatamos que a situação de interação na qual nossos sujeitos se encontravam so-

fria variações constantes, causadas pela mudança de papéis, ou das atitudes tomadas pelos interlocutores. Tal constatação levou-nos a levantar perguntas sobre a possível interferência das variações no processo de aquisição, já que, como comentamos anteriormente, partimos do pressuposto de que há uma estreita relação entre interação e aquisição.

Faremos, a seguir, um breve relato de como a repetição é abordada por diferentes teorias de aquisição da linguagem, e depois apresentaremos os nossos dados e sua interpretação.

#### 4.2. A repetição na aquisição de segunda língua: da imitação à interação

Como mencionamos acima, teorias de aquisição inspiradas no behaviorismo ressaltam com ênfase especial o papel da repetição: para essas teorias, a repetição é um dos principais mecanismos da aquisição, e é considerada como uma tentativa do falante menos proficiente de imitar o falante mais proficiente. Assim, o enunciado correto do falante nativo seria um estímulo, e a repetição do falante não-nativo seria a reposta a esse estímulo. Nessas teorias, então, o fator principal para a aquisição seria o *input* recebido pelo sujeito. Este, por sua vez, teria um papel relativamente passivo, na medida em que apenas precisaria reagir aos estímulos recebidos.

Por outro lado, teorias de aquisição, inspiradas em visões mentalistas da linguagem, atribuem a aquisição quase que unicamente ao sujeito. Elas postulam que o *input* recebido teria o papel de apenas ativar certos processos, desenha

deando, assim, uma aquisição lingüística "natural" e quase biologicamente determinada. Estudos de aquisição que partem desses pressupostos se interessam sobretudo pela investigação dos mecanismos de certos "Dispositivos de Aquisição de Linguagem (LAD)", através do exame longitudinal da produção lingüística do sujeito-aprendiz. No campo de aquisição de segunda língua, essa tendência transparece no trabalho sobre análise de erros desenvolvido sobretudo nos Estados Unidos, nos anos 60 e 70. Esse trabalho, que focalizava a análise de erros morfo-sintáticos cometidos por aprendizes de língua estrangeira, tinha como objetivo inferir processos de aquisição a partir dos dados levantados. Assim, acreditava-se que a aquisição de uma segunda língua dava-se com a ativação de Estruturas Psicológicas (Selinker, 1972), e que a análise do produto lingüístico dos sujeitos aprendizes em si seria suficiente para que se compreendessem mecanismos de aquisição. Atualmente, segundo a teoria interacionista, parte-se do princípio de que não basta a análise da produção do aprendiz para que se compreenda o processo de aquisição de uma língua. Entretanto, tal crença não diminui a importância dos estudos de análise de erros, principalmente daqueles que abordaram o erro como sendo sintoma da construção de hipóteses sobre a língua. Uma análise construtivista considera o *input* lingüístico como sendo um objeto do qual a criança extrai informações. Os resultados obtidos por essa linha demonstraram ser a análise de vocábulos e estruturas posterior ao seu uso. Esse fato é importante, pois ele nos revela que, durante um processo de aquisição, a criança primeiro incorpora os elementos à sua disposição, procedimento

do qual resulta o acerto, para depois analisá-lo. Dessa forma, a criança diria em uma fase *fiz e sei*, e na posterior, devido à sua análise, diria *fazo e sabo*. Uma das conclusões a que chegaram os pesquisadores é que nem toda análise de uma estrutura levaria ao erro.<sup>1</sup>

Notou-se a importância da produção do falante mais proficiente para o processo de aquisição à medida em que foi observado que a criança incorporava formas durante o processo. Essa constatação levou os pesquisadores a voltarem novamente suas atenções para o *input* (assim denominado pelos behavioristas). Entretanto, diferentemente dos behavioristas, tem-se encarado o *input*, ou produção do falante mais proficiente, não como um modelo a ser imitado, mas como um dos muitos elementos importantes que interagem em qualquer processo de aquisição. Examina-se atualmente como a sua natureza - forma, frequência e função - é influenciada pelas regras conversacionais que regem a interação entre os interlocutores. Verifica-se que o falante mais proficiente molda a sua produção de acordo com a idade, proficiência na língua e *status* social do falante não-nativo. O que se observa é que, quando um falante mais proficiente e um falante menos proficiente iniciam um processo de interação, eles realizam um trabalho conjunto, no qual o enunciado de um deles é consequência do anterior, e frequentemente formulado de maneira a permitir a continuidade do discurso. Assim, se admitirmos que a interação entre falantes nativos e falante não-nativos caracteriza-se por um certo "estilo repetitivo" (cf. Long, 1981), seremos obrigados a perguntar sobre o papel ou papéis desse estilo dentro de instâncias concretas

de discurso, em situações de comunicação também concretas.

#### 4.3. A repetição na interação

Os estudos de como se dá a interação durante o processo de aquisição de uma língua, seja primeira ou segunda, realçam a importância da repetição para o desenvolvimento desse processo. Entretanto, não é sempre que as opiniões desses autores coincidem em todos os aspectos. As divergências entre eles encontram-se principalmente na interpretação das consequências que o seu uso traz para a aquisição de língua, e refletem-se nas diversas terminologias empregadas para denominar o fenômeno. Apesar disso, todos os autores concordam em um ponto: a importância da repetição para o processo de aquisição de uma língua.

Falar em importância da repetição para a aquisição invariavelmente nos remete à visão behaviorista do fato. Entretanto, a análise da interação demonstrou-nos que a repetição exerce muitas funções no diálogo, outras que a imitação de um modelo.

Não se pode falar apenas em imitação de modelos, principalmente se levarmos em consideração os estudos que realçam a importância da auto-repetição. O trabalho desenvolvido por Scollon (1979), por exemplo, demonstra-nos a importância da auto-repetição para o desenvolvimento de um diálogo, ou seja, o aprendiz repetiria seu próprio enunciado até obter, por parte do seu interlocutor, uma demonstração de ter sido compreendido. Após ter se assegurado da compreensão de um item, o aprendiz daria prosseguimento ao seu enunciado, emitindo o termo seguinte. Esse, por sua vez, também seria repetido até que o a-

prendiz novamente recebesse de seu interlocutor um sinal de que havia sido compreendido. Scollon constatou, dessa forma, a importância da repetição para a aprendizagem do discurso, seguindo este raciocínio: estruturas horizontais seriam aprendidas a partir de estruturas verticais. Precedendo um período de construções horizontais, há sempre um período de construções verticais, cujo desenvolvimento tem como ponto crucial a interação. Esta, por sua vez, principalmente durante o período em que a compreensão entre adulto e criança é difícil, caracteriza-se pela grande incidência de repetições, ou seja, repetir seria o mecanismo usado pela criança para conseguir ser compreendida pelo adulto. Considerando-se que a interação observada por Scollon estaria baseada principalmente na repetição, pode-se supor que ele a considera como um dos fatores que levam à construção do discurso. No entanto, o que deve ser deixado bem claro é que Scollon faz referência apenas ao que poderíamos denominar auto-repetição, situação na qual a criança repete um enunciado por ela mesma proferido: não é mencionada a repetição feita por um interlocutor da fala do outro, fato que diferencia o seu trabalho dos demais à nossa disposição, já que é a esse tipo de repetição a que a maioria dos outros autores se referem.

Enfatizando a importância da repetição para a aquisição do discurso, Scollon reflete uma linha de análise teórica bem definida, segundo a qual a aquisição do discurso precederia a aquisição da estrutura da língua, ou seja, a da sintaxe. No entanto, esse seu posicionamento não é compartilhado por outros estudiosos da interação, agrupados em uma outra cor-

rente teórica, segundo a qual a aprendizagem das estruturas gramaticais, e portanto a aquisição da sintaxe, ocorreria em primeiro lugar. Essa abordagem, contrariamente àquela sugerida por Scollon, realçaria a importância da repetição para a aquisição da sintaxe. Dentre os autores que seguem essa orientação, gostaríamos de fazer referência a Clark (1977), cujo trabalho se baseia nas repetições feitas por uma criança adquirindo primeira língua dos enunciados do adulto.<sup>2</sup>

O objetivo da autora é demonstrar como uma criança extrai informação gramatical do repertório de seqüências imitadas à sua disposição. Ela inicia seu trabalho contestando três dos principais argumentos usados contra a imitação como instrumento de aprendizagem. Vejamos quais são esses argumentos, e a linha de raciocínio seguida pela autora:

- 19) "A imitação das crianças se desvia do modelo do adulto além da omissão de elementos." Espera-se provar, através dessa afirmativa, a existência de regras de reconstrução, e, portanto, contestar o valor da repetição como instrumento de aprendizagem. Clark contra-argumenta, explicando a omissão de elementos em termos mecânicos, ou seja, a capacidade de retenção da memória seria diferente para as diversas partes de um enunciado. O aprendiz reteria mais facilmente a parte final de um enunciado, enquanto que seria para ele mais difícil reter a parte intermediária.
- 29) "Imitação espontânea em situações naturais não é superior em estrutura a produções espontâneas." Clark contesta essa afirmativa através de uma citação extraída de um trabalho feito por Slobin (1966): "*If you take a very finegrained view of grammatical development, you often*

*find that a given construction appears first as an imitation of a parent's utterance, and only several weeks or months later as part of the child's own spontaneous speech."*

39) "Imitação pressupõe compreensão". Afirmativa combatida pela autora por meio de dados obtidos na literatura psicolinguística e com seus próprios filhos, nos quais aparecem repetições de enunciados não compreendidos totalmente.

Tendo demonstrado que os argumentos contra a importância da imitação são passíveis de serem contestados, Clark passa a tecer argumentos sugerindo a possibilidade da imitação exercer um papel positivo na aquisição da sintaxe. Ela acredita que, imitando, as formas usadas pelo adulto tornam-se disponíveis para as crianças, fato que as ajudaria a notá-las imediatamente após terem sido usadas pelo adulto. Sendo de opinião que é provavelmente através da produção que a criança aprende mais das seqüências que elas imitam, do que elas aprenderiam por meio da percepção, Clark atribui muito valor à imitação como instrumento de assimilação das possíveis funções exercidas pelas formas extraídas dos enunciados do adulto.

Para a autora, muitos dos erros cometidos pelas crianças devem-se justamente à imitação que elas fazem dos enunciados dos adultos, por não fazerem as modificações apropriadas para indicar a mudança de falante. Essa estratégia de imitação resulta em formas denominadas pela autora de "congeladas", que dificultariam a descoberta pela criança da relação entre a ordem das palavras e a função gramatical. Essas formas congeladas seriam usadas em outro contexto além daquele

do qual elas haviam sido retiradas inicialmente, podendo ser acopladas com outros constituintes para produzirem enunciados mais longos. Clark usa o termo *coupling* para descrever esses processos.

Concordando com Clark no que diz respeito ao uso de enunciados do adulto pela criança em outros contextos, além da quele no qual foi utilizado inicialmente, de Lemos (1982) faz referência ao mecanismo de incorporação de segmentos observado nas crianças da seguinte forma: " a incorporação de segmentos da fala adulta produzida em determinados esquemas interacionais, sua gradual descontextualização e posterior análise e reorganização não ocorrem apenas no período inicial de aquisição, mas parece ser a trajetória necessária de toda estrutura lingüística não assimilável pelos sistemas de procedimentos lingüísticos da que já dispõe o sujeito". (de Lemos 1982: 110). Dessa forma, a autora estende o processo de incorporação, denominado por ela de "especularidade", para toda a situação de aprendizagem na qual uma criança se envolve. No entanto, diferentemente de Clark, que só fala em imitação ocorrendo na criança, de Lemos traz, através do conceito de especularidade, uma outra contribuição aos estudos de aquisição, porque a atribui ao comportamento do adulto também. Para ela, não é só a criança que tem um comportamento especular, mas também o adulto ao interagir com uma criança, já que ele também incorpora comportamentos não-verbais e não-comunicativos da criança, atribuindo-lhes uma intenção.

O processo de especularidade, tanto do adulto como da criança, seria responsável pela relação *intraturn* a nível segmental, e as relações funcionais de pergunta/resposta mos

tram um processo de complementariedade que se realiza a nível supra-segmental e principalmente através da entonação. Da combinação desses dois elementos nasceria a complementariedade a nível segmental, ou seja, de *parola*, dando origem a uma linguagem inicial.

O passo seguinte, o processo de reciprocidade, gerador de uma maior complexidade sintática, seria atingido pela criança no momento em que ela, incorporando o papel do adulto e seus enunciados em situações bem definidas, gradualmente adquirisse capacidade de ver-se e ao outro como interlocutores, primeiramente a nível empírico, e a seguir a nível representativo. Neste segundo nível, a criança não se baseia unicamente nos enunciados efetivamente emitidos, mas também em pressuposições de intenções, ou seja, passa do explícito ao implícito. Poder-se-ia concluir que, para de Lemos seria plausível afirmar preliminarmente que o processo de especularidade exerce um papel fundamental na aquisição de língua, sendo ele a base dos processos de complementariedade e reciprocidade que resultam no diálogo. Dessa forma, a autora descaracteriza a repetição da criança como sendo uma simples tentativa de alcançar o modelo fornecido pelo adulto, já que demonstra a sua importância para o processo de aquisição. Além disso, como foi afirmado por Keenan (1977), as repetições são péssimas imitações, pois são pouco iguais ao modelo. Na sua opinião, as crianças repetem para participarem do discurso, e seu enunciado exerce um papel comunicativo. Por esse motivo, isto é, por não terem a intenção de imitar, mas sim de exercer uma função comunicativa com o seu enunciado, provavelmente é a repetição inexata, e não a repetição exata a intenção

da criança. Atribuir intenções à criança, tal como é feito por Keenan é, segundo a teoria proposta por de Lemos, discutível, porque para ela não é a criança que apresenta intenção de comunicar, mas é a mãe que lhe atribui essa intenção.

Desenvolvendo seu trabalho no sentido de verificar quais seriam as funções exercidas pela repetição nos enunciados das crianças em fase de aquisição, Keenan encontra as seguintes: cumprimentar, informar-se, concordar, perguntar, responder, contra-argumentar, concordar com a argumentação, reverter a pergunta, imitar e comentar. Assim, a imitação seria apenas uma das muitas funções exercidas pela repetição em um discurso, não a única. Repetindo, a criança estaria aprendendo a construir sentenças para preencher necessidades comunicativas específicas, estaria aprendendo a questionar, comentar, confirmar, responder ordens, e assim por diante. Resumindo, a criança estaria aprendendo os usos da língua, denominado por Dell Hymes (1972a) de "competência comunicativa".<sup>3</sup>

Analisando diálogos entre adultos e crianças, a autora ressalta a importância da repetição para o desenvolvimento desses diálogos. Demonstra que tanto o adulto como a criança esperam por parte do seu interlocutor uma demonstração de que teriam sido compreendidos. O recurso empregado para tanto seria a repetição, ou seja, quando um interlocutor repete o enunciado do outro, estaria evidenciando seu conhecimento desse enunciado, tornando-o conhecimento compartilhado. Ela compara essa situação com a que se dá em um diálogo entre adultos, no qual uma informação dada emerge como tópico no enunciado seguinte, porque na interação entre adultos e criança, a informação tornada conhecida através da repetição pode

tornar-se tópico no discurso subsequente. Dessa forma, Keenan atribui à repetição também a função de topicalizar, além das queelas mencionadas anteriormente.

Podemos dizer que, para Keenan, a repetição exerce um papel muito importante para a aquisição de primeira língua, já que ela atribui à repetição a aprendizagem de muitas das funções que podem ser exercidas pela língua em um contexto de comunicação. Estudando o papel da repetição na aquisição de segunda língua, no entanto, Keller-Cohen (19 ) afirma ser ela menos empregada do que sugere Keenan. Esse posicionamento da autora baseia-se no fato de que a criança adquirindo segunda língua disporia de outros recursos para exercer as funções adquiridas na primeira língua, como as seguintes regras conversacionais:

- 1a.) conhecimento da covariação forma-função;
- 2a.) conhecimento da relação entre mudança de interlocutor e covariação forma-função;
- 3a.) justaposição de informação nova e conhecida;
- 4a.) conhecimento dos seguintes padrões conversacionais:
  - a) tomada do turno
  - b) relevância.

Para Keller-Cohen, a repetição seria usada, dentre as regras citadas acima, principalmente como recurso para tomar o turno, criando, dessa forma, coesão lexical. No entanto, ela observa que o número de repetições usadas para esse fim tende a diminuir à medida em que a coesão lexical se torna um sistema mais desenvolvido. No que diz respeito ao papel da repetição para o desenvolvimento do diálogo, ela a considera como conversacionalmente cooperativa, já que é um ato

de participação na conversação. Repetindo, a criança demonstra estar interessada em conversar, demonstra estar prestando atenção ao enunciado do adulto, sem que isso implique compreensão do enunciado repetido. Ela ainda comenta que a repetição sem mudança prosódica, embora preenchendo seu turno, não cede diretamente o turno ao outro interlocutor, pois não requer uma resposta, como seria o caso de uma pergunta, por exemplo. Além disso, a repetição sem mudança prosódica também não acrescentaria nada de novo ao diálogo, deixando o trabalho de desenvolver a conversação para o outro interlocutor.

Um exemplo interessante sobre o uso de repetições com mudança prosódica é fornecido por Itoh (1973), no qual todo o diálogo entre adulto e criança adquirindo segunda língua é feito através do emprego dessa forma de repetição. A criança repetia os enunciados do adulto, sempre modificando a entonação que ele havia dado. Esse exemplo, apesar de descrever uma situação um tanto quanto incomum - toda a interação estar baseada em repetição -, não deixa de ser um ótimo argumento para justificar qualquer estudo sobre a repetição. Isso porque toda a importância que ela tem para o desenvolvimento da interação reflete-se nesse momento em que o seu uso se apresenta como única opção para a criança.

Mesmo não tendo encontrado nos nossos dados uma necessidade tão grande de apoio na repetição como recurso para manter e/ou desenvolver a interação, como acontece no exemplo citado por Itoh (1973), já uma leitura superficial dos dados permitiu que verificássemos que ela foi muito em-

pregada não sã pelas crianças, mas também pelos adultos. Uma análise posterior das repetições feitas pelos adultos revelou-nos aspectos que interferiram diretamente na interação ocorrida entre eles e as crianças. É nesse sentido que gostaríamos de tecer uma crítica aos estudos de repetição que citamos anteriormente, pois, embora falando em estudar a interação, o discurso, a maioria dos autores não faz referência ao emprego da repetição ocorrendo no adulto ou no falante mais proficiente. Fala-se em função das repetições encontradas no discurso da criança. Considerando-se que de Lemos fala em processo de especularidade ocorrendo tanto no adulto, como na criança, em adulto incorporando comportamentos não-verbais e não-comunicativos da criança,<sup>4</sup> gostaríamos de fazer uma analogia com aquilo que encontramos nos nossos dados, e verificar que, a nível verbal, essa incorporação se dá por intermédio da repetição.

Uma análise das repetições de todos os falantes envolvidos nos diálogos foi muito gratificante, pois possibilitou-nos vislumbrar aspectos muito interessantes sobre o possível papel de variáveis interacionais na aquisição e uso de línguas em geral. Procuramos, no decorrer da análise, associar algumas das funções à situação na qual foram emitidas. Queremos, com isso, tentar relacionar as funções ao contexto interacional, e verificar a influência que elas exerceram no desenvolvimento do diálogo.

#### 4.4. Análise dos dados

Uma análise funcional da repetição no discurso parece in

dicar a possibilidade de dividi-las em dois grandes grupos que denominaremos: Repetição Pedagógica e Repetição Comunicativa. Tal divisão advém do enfoque dado à língua pelos nossos sujeitos no momento de interação. Na repetição pedagógica é enfocada a língua como objeto a ser aprendido e na repetição comunicativa, a língua como meio de comunicação de idéias.

Gostaríamos de relembrar nesse momento algumas das características da situação de interação na qual nossos sujeitos se encontravam. Consideramos essa situação singular devido às expectativas que todos os sujeitos tinham sobre o motivo de eles se reunirem. O que se esperava dessas sessões? O objetivo a ser alcançado seria a aquisição da língua. O Adulto 1 teria o papel de ensinar, e as crianças deveriam aprender. Entretanto, devido talvez à informalidade na qual se deram as reuniões, uma situação, a princípio rígida pela sua distribuição exata de papéis, deu lugar a uma outra, na qual a comunicação era o objetivo principal. Essa ambigüidade naturalmente refletiu-se na língua, e torna-se perceptível no emprego das repetições.

#### 4.4.1. Repetição pedagógica

Denominaremos pedagógicas aquelas repetições que ocorrem quando a atenção do indivíduo estiver concentrada na língua-alvo. Tal enfoque se dá quando houver interesse centralizado na aquisição da língua, ou, dito de outra forma, no momento em que a Repetição Pedagógica ocorre, o tópico discursivo é a própria língua-alvo, isto é, fala-se sobre a língua-

alvo. Ela deixa de ser um instrumento através do qual informações novas seriam transmitidas, e passa a ser o objeto de estudo a ser aprendido e ensinado. Considerando que, como foi apontado por Keenan (1977), uma das regras conversacionais a serem respeitadas durante um diálogo é a transmissão de uma informação nova, poder-se-ia dizer que, quando ocorre a Repetição Pedagógica, o novo seria a transmissão de informações sobre a língua-alvo.

Tomando-se a Repetição Pedagógica com a definição que de mos acima, como sendo característica de uma situação na qual o tópico discursivo é a língua-alvo, poderíamos afirmar que ela ocorre em praticamente todas as situações formais de ensino de segunda língua. Baseamos essa nossa afirmativa no fato de que, mesmo tendo o falante mais proficiente optado por um "ensino comunicativo", haverá provavelmente consciência por parte dos interlocutores de que o objetivo a ser atingido por eles é a aquisição da língua-alvo. Essa consciência irá refletir-se nos seus comportamentos que, por muitas vezes, serão guiados pela expectativa que eles têm de uma situação de aquisição. Qual seria o comportamento "adequado" para um professor de segunda língua? Qual seria o comportamento "adequado" para um aprendiz de segunda língua? Seria difícil negar a existência desses estereótipos. Não é nossa intenção, neste momento, tecer considerações aprofundadas sobre as possíveis causas desses estereótipos de comportamento. Poderíamos citar a escola como uma das responsáveis, mas estudos vêm demonstrando que, já no período pré-escolar, o estilo interativo da mãe pode exercer influência nesse aspecto. Temos, por exemplo, a

mãe com estilo especular de comportamento, tal como aponta de Lemos (1981a), que observaria o comportamento da criança, para incorporá-lo ao seu, havendo, portanto, uma interação simétrica entre eles. Mas, por outro lado, temos mães com estilos mais imperativos de comportamento, como cita Howe (1981), que imporiam à criança uma interação assimétrica. Até que ponto esse estilo imperativo se diferencia da situação escolar, ou da interação dominadora descrita por Corsaro (1979) e Long (1980), como sendo característica entre falante nativo e falante não-nativo? São, certamente, muitos os fatores que levariam um indivíduo a tomar atitudes mais ou menos semelhantes àquelas características de uma situação formal, mesmo que ele se encontre em uma situação de aquisição que se propõe informal.

É necessário, portanto, que se diferencie uma situação pedagógica, com características semelhantes às do ensino formal, de uma situação que tenha o ensino como consequência. A Repetição Pedagógica faria parte do primeiro caso, ocorrendo quando a relação entre os indivíduos é assimétrica, e a Repetição Comunicativa faria parte do segundo caso, ocorrendo quando a relação entre os indivíduos é simétrica.

Como afirmamos anteriormente, a Repetição Pedagógica pode ocorrer em uma situação de aquisição que se propõe, a princípio, ser informal. Isso ocorreria quando houvesse expectativas por parte dos indivíduos quanto a como agir perante tal situação. No caso que estudamos, o Adulto 1 havia se proposto interagir informalmente com as crianças, ter uma relação simétrica com elas. Mas, ao mesmo tempo, ele era o professor, e as crianças, os alunos, e ambos tinham

consciência desse fato. A ambigüidade de tal situação acarretou comportamentos não menos ambíguos. Observa-se que há uma constante variação de comportamentos lingüísticos no Adulto 1, que redundaram, por sua vez, em variações no tipo de interação que ele manteve com as crianças. Ao adotar uma atitude pedagógica, a interação passava a ser assimétrica, não admitindo reciprocidade.

A cada atitude correspondem comportamentos lingüísticos diferentes, e, conseqüentemente, respostas diferentes das crianças. Em alguns casos as crianças "jogam o jogo", e em outros o rejeitam, como veremos a seguir.

É difícil dividir os nossos dados em "estágios". Não encontramos comportamentos lingüísticos que poderiam caracterizar uma fase. Entretanto, há uma gravação, a primeira, na qual toda a atividade se concentra em um "exercício para a introdução de vocabulário". As Repetições Pedagógicas teriam, então, a função de ensinar ou aprender vocabulário. Tal função é encontrada, também, em outras gravações, sendo introduzida sob outra forma, como também apresentaremos a seguir.

Exemplo 2:

(situação: Adulto e crianças estão vendo um livro contendo gravuras de animais - 1a. gravação)

Al: o que que é isso?

C : humm

Al: raposa

J : raposa

C : raposa

Durante toda a 1ª. gravação, o diálogo ocorrido teve praticamente a forma do exemplo acima: o Adulto 1, mediante uma pergunta, introduzia o vocabulário, sendo repetido pelas crianças. O fato de isso ter acontecido na primeira gruvação merece mais atenção.

Acreditamos que esse procedimento do Adulto 1 é consequência das dificuldades que teve ao interagir no início com as crianças. Ele queria interagir simetricamente, mas, ao mesmo tempo, falar com as crianças. Ora, falar implica ter-se um conhecimento mínimo da língua. Ao invés de brincar com as crianças e deixar que a aquisição de vocabulário se desse à medida que as necessidades comunicativas se apresentassem, o Adulto 1 optou por introduzi-lo formalmente. O seu procedimento poderia ser comparado ao de um professor ensinando segunda língua em uma situação formal de aquisição. Na verdade, sua atitude pedagógica não deixa muita alternativa às crianças, nessa ocasião em que elas não têm outro recurso que não seja incorporar a fala do adulto ou calar-se.

Repetindo o adulto, elas estão demonstrando interesse em interagir oralmente com ele, exercendo seu papel no diálogo, tomando cada uma o seu turno. O recurso de que elas se utilizam para tanto é a repetição pedagógica.

O adulto, por outro lado, tem uma atitude pedagógica que limita as possibilidades de atuação da criança. Tal atitude é caracterizada por um estilo de interação especular não-recíproco, no qual a relação entre adultos e crianças é as simétrica.

Ao perceber que a atividade - o exercício - estava cansau

tivo para as crianças, o adulto volta-se para os brinquedos de Christian. Mas sua atitude continua sendo pedagógica, sem deixar, novamente, outra alternativa às crianças que não a de repetir o seu enunciado.

Exemplo 3:

(situação: Vendo os brinquedos de Christian - 1a. gravação)

A1: e aquilo ali, você lembra?

J : este?

A1: é

J : é uma... como se chama?

A1: avião

J : avião

Podemos perceber a diferença entre uma atitude pedagógica como a descrita na situação acima, e uma atitude comunicativa, na qual também ocorre a aquisição de vocabulário, ao observarmos o que acontece na interação entre Christian e o Adulto 2.

Exemplo 4:

(situação: Adulto 2 e Christian brincando com os carros de Christian - 12a. gravação)

C : agora ele não anda rápido só assim ô se

A2: olha

C : eu fosse andar assim rápido com ele... anda assim ô

A2: uia! daí capota

C : é... então ele anda mais assim

que que ele fa... capota

A2: puts

Coincidentemente, nas duas gravações, temos os sujeitos envolvidos com os mesmos objetos - os brinquedos de Christian. Entretanto, a maneira pela qual os dois adultos abordam esses objetos é o aspecto que merece destaque. Como foi comentado anteriormente, no Exemplo 3, o Adulto 1 assume uma atitude pedagógica. A criança fica difícil adotar outros comportamentos que não sejam repetir a palavra fornecida pelo adulto, ou simplesmente ficar quieta. Pode-se observar que é justamente essa a reação de Christian. Considerando-se que essa situação foi constante durante toda a primeira gravação, pode-se interpretar o seu silêncio no final como sinal de cansaço, ou até mesmo ausência de vontade para interagir.

No exemplo 4, o Adulto 2 toma outra atitude. Ele também pede que Christian mostre-lhe seus brinquedos. A conversação que se dá então é uma consequência natural das necessidades comunicativas que se apresentam no momento. Pode-se observar que Christian está tentando mostrar ao Adulto 2 que um determinado carro, ao andar muito rápido, capota. Entretanto, ele não conhece essa palavra. Ela é fornecida pelo Adulto 2, sendo logo em seguida incorporada livremente por Christian.

O Adulto 2 forneceu o elemento de que Christian estava precisando, e este o repetiu de maneira natural, sem ser forçado a isso. Ao estilo do Adulto 2 - que incorpora o comportamento de Christian observando o que ele quer - nos referiremos como estilo especular recíproco. O E.E.R. é característico de uma situação simétrica de interação.

Em uma relação simétrica, adulto e crianças compartilham das mesmas atividades, o Tópico Discursivo é do interesse de ambos, havendo um trabalho conjunto no sentido de desenvolvê-lo. Poder-se-ia dizer que eles estão afinados. O mesmo não pode ser afirmado sobre uma situação na qual a relação entre adulto e crianças é assimétrica, pois ela dá margem, por vezes, a acontecer que aquilo que é imposto pelo adulto não seja do interesse da criança, situação esta encontrada quando o adulto adota um estilo especular não-recíproco de interação.

A atitude tomada pelo adulto e/ou crianças nos casos em que eles não estão afinados tem reflexo imediato na qualidade da interação entre eles. Júlia não se recusa a repetir quando o adulto, tendo assumido um estilo especular não-recíproco de interação, pede ou sugere a ela através de suas atitudes que o faça. Ela não tem dificuldades em se adaptar a uma relação assimétrica, ela joga o jogo. Dessa forma, a interação entre ela e o Adulto 1 flui facilmente. Não encontramos, nos nossos dados, exemplos nos quais tenha havido algum tipo de situação problemática no que diz respeito à interação entre eles.

O mesmo não pode ser dito sobre Christian. Iremos, a seguir, dar exemplos das reações de Christian à atitude pedagógica dos adultos.

Exemplo 5:

(situação: Adulto 1 e  
Christian estão vendo um  
livro com gravuras de a-  
nimais - la.gravação)

Al: olha uma baleia

C : não não

Al: olha aqui uma baleia

C : ahn

Al: a baleia

C : não

Temos, nesse exemplo, uma situação similar à dos Exemplos 2 e 3, ou seja, o Adulto 1 está novamente introduzindo vocabulário por intermédio de um livro contendo figuras. Entretanto, aqui o Adulto 1 aponta justamente um animal - uma baleia branca - que não interessa por algum motivo à criança. Ouvindo a gravação, pudemos notar que a criança insiste em apontar uma baleia azul que está na página seguinte. Portanto, suas negativas têm a função de rejeitar o Tópico Discursivo. O Adulto 1 não teve sensibilidade, no momento, para perceber a intenção da criança. Ele insiste em manter a atitude pedagógica, auto-repetindo-se com a função de ensinar vocabulário. Percebe-se claramente que adulto e criança não estão em sintonia. Enquanto a criança está realizando uma tentativa no sentido de transmitir uma informação ao adulto, este insiste no exercício para ensinar vocabulário. A auto-repetição da criança - *não* - teria um valor comunicativo, e a do adulto, como já dissemos, pedagógico.

Essa falha de afinação entre o Adulto 1 e Christian também pode ser notada quando a Repetição Pedagógica tem a função de corrigir. Isso ocorre novamente porque a criança está concentrada em transmitir uma informação, sua atitude é comunicativa, e o adulto repentinamente assume atitude pedagógica.

Exemplo 6:

(situação: vendo um livro  
de figuras - 5a. gravação)

Al: você gosta de banana?

C : sim

Al: gosta? então fala gosto

C : gosto

Al: você gosta de banana?

C : gosta um      gosta dois      gosta três      gosta quatro

A situação na qual ocorre o diálogo é semelhante às citadas anteriormente, nas quais o adulto se utiliza de um livro com gravuras para ensinar, assumindo uma atitude pedagógica. Entretanto, nesse caso, o adulto parte do livro para fazer uma pergunta pessoal para a criança, modificando sua atitude para comunicativa. Essa mudança não é problemática para a criança já que ela compreende a pergunta, o que é demonstrado pela sua resposta. O adulto, por outro lado, evidentemente compreendeu a resposta da criança. Portanto, pode-se dizer que eles estavam afinados, interagindo no estilo especular recíproco. Entretanto, o adulto resolve corrigir a criança, voltando à atitude pedagógica. Ele quer aproveitar-se da situação para ensinar à criança a resposta adequada à pergunta. Seguindo essa linha de raciocínio, o adulto exige que a criança repita a forma que ele quer ensinar. Ela atende à exigência, repetindo-a .

Em seguida, o adulto faz uso de outra Repetição Pedagógica, desta vez com a função de avaliação. Ele tenta verificar se a criança "aprendeu" o que ele quis "ensinar", e repete sua pergunta inicial. Nesse momento, através de sua respos

ta, a criança demonstra quão ilógica lhe parece essa atitude do adulto. Ela entende o que o adulto quer - que ela repita o verbo, ou mais especificamente, a palavra *gosto*. E é exatamente isso que ela faz, com muito humor e criatividade por sinal, deixando o adulto desconcertado sem saber como agir.

Infelizmente, este é o único exemplo que temos do adulto testando a criança. Não podemos saber qual seria a atitude de Júlia nessa situação. Entretanto, apesar da falta de uma situação paralela nos dados, podemos comparar o exemplo acima com o que acontece freqüentemente em sala de aula. Sentimo-nos seguros para fazer tal afirmação, porque solicitar repetição, corrigir e avaliar fazem parte da atitude pedagógica adotada por muitos professores em sala de aula.

Essa atitude pedagógica pode ser associada a uma visão mais behaviorista de aquisição que vê o aprendiz como um simples imitador de modelos. O falante nativo focaliza os elementos que ele julga importantes para a aquisição - no caso do Exemplo 5 o verbo *gosta* - e trabalha com eles, corrigindo e solicitando a repetição. Entretanto, em sala de aula, temos a impressão de que ocorre um "acordo tácito" entre aprendizes e professor, permitindo a transição da atitude comunicativa para a atitude pedagógica sem que essa mudança leve a um rompimento na "afinação" entre os dois lados. Esse "acordo tácito" deve-se muito provavelmente à consciência tanto do professor como dos alunos de que o fator que os reúne é a aprendizagem da língua. Como já foi comentado aqui anteriormente, os comportamentos de ambos os lados são estigmatizados, tendo-se expectativas formadas quanto àquilo que

se espera de cada um. Provavelmente, um professor que corrija, dá modelos, está sendo relevante, na medida em que tais comportamentos correspondem às expectativas que se tem dele. Talvez a aceitabilidade desse comportamento deva-se ao fato de que o adulto aprendiz acredite que a correção feita pelo professor apressaria o processo de aquisição.

Entretanto, quando tais expectativas não existem, a transição de uma atitude a outra é problemática, como acontece com Christian. Ele, na grande maioria das vezes, está mais preocupado em comunicar, e seus esforços dirigem-se nesse sentido. O Adulto 1, por seu lado, exige que Christian realize tentativas para se comunicar em português, e, por vezes, após Christian ter conseguido expressar-se, adota uma atitude pedagógica, sendo irrelevante no que diz respeito à comunicação.

Exemplo 7:

(situação: as crianças estão colorindo um desenho -  
4a. Gravação)

C : die Augen muessen bei dem weiß bleiben

Al: o que Christian?

C : die Augen muessen bei dem weiß bleiben

Al: o que Christian? fala em português

C : os olhos deve ser são branco né?

Al: isso... certinho... os olhos têm que ser brancos

C : ich mal es auch besser ab

Al: o que Christian?

C : eu vou copiar um pouquinho

Al: muito bom você sabe falar português

Analisando-se o comportamento de Christian, pode-se notar

que ele está ansioso por receber uma orientação do adulto sobre a maneira como deve proceder para cumprir, da melhor forma, a tarefa pedida pelo próprio adulto. Ele repete seu enunciado duas vezes, sendo uma em alemão, e a outra em português. Sua opção pelo português dá-se mediante a recusa do Adulto 1 em aceitar seus enunciados em alemão. O procedimento do Adulto 1, repetindo a pergunta *O que Christian?*, seguida da explicação *fala em português*, reflete, a nosso ver, uma atitude pedagógica. Ele não fornece no seu enunciado, e elementos que pudessem servir de apoio, auxiliando Christian a formular seu próprio enunciado, mas tenta avaliar até que ponto Christian é capaz de, com os elementos de que dispõe, transmitir a mensagem. Christian o consegue. Mas o Adulto 1 continua na atitude pedagógica e, ao invés de responder a pergunta, primeiro elogia o desempenho lingüístico da criança para, em seguida, corrigi-la. Novamente, essa atitude pedagógica não é suficiente para Christian. Isso pode ser percebido do seu enunciado seguinte, que demonstra sua própria decisão sobre como proceder em relação ao desenho. O Adulto 1 repete sua pergunta, exigindo que Christian se expresse em português, sendo atendido. A reação do adulto é repetir um comentário sobre a proficiência de Christian na língua.

A conclusão a que se pode chegar é que novamente os dois não estão afinados. Enquanto a atitude de Christian é essencialmente comunicativa, a do Adulto 1 é essencialmente pedagógica. As repetições de Christian têm a função de comunicar, enquanto que as do adulto têm a função de avaliar, confirmar, corrigir e exigir desempenho na língua-alvo. Gostaríamos novamente de salientar a possibilidade de haver semelhan

ça entre tal comportamento do adulto e o de um professor em sala de aula. Um professor também elogia o desempenho linguístico do aluno, sem no entanto, ser irrelevante, pelo simples fato já comentado de se ter expectativas quanto a isso. Entretanto, a partir do momento em que o Adulto 1 propôs uma atividade para as crianças, demonstrando a intenção de brincar com elas, iniciando a interação sob um estilo especular recíproco, ele provoca uma ruptura na interação ao adotar outro estilo interacional, ou seja, o especular não-recíproco.

Essa ruptura acontece, inclusive, na interação entre Christian e o Adulto 2. Alguns comentários de Christian levaram-nos a crer que havia alguns problemas na sua interação com o Adulto 1 e Júlia, devidos a um preconceito contra mulheres. Ele afirma, por exemplo, durante uma brincadeira com o Adulto 2: "mulher né tem di i embora daqui né é só bobagem." É interessante que ele tenha feito tal afirmativa, sem existir nenhum comentário anterior ou posterior que a justificasse. Para o Adulto 1 ele afirmou: "mulher é bobagem tudo tudo que eles falam não é verdadeiro", recusando-se a contar um segredo compartilhado com o Adulto 2. Entretanto, apesar de todo o seu "complô" com o Adulto 2, de sua ansiedade em interagir com ele, fazendo uma espécie de "pacto contra as mulheres", Christian recusa-se a interagir com o Adulto 2 quando ele assume um estilo especular não-recíproco, como podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 8:

C : olha... o... o... soldado

A2: conta uma estória prá mim desses bichos todos

cê vai contar uma estória prá mim deles todos

C : não

A2: não?

C : não

A2: conta uma sô desse daqui

C : não

A2: se você tivesse que contar uma estória como que você contava?

C : viu o urso né ... que pois um homem veio matar eles

A2:                                    uhu                                    ẽ?

C : ẽ

A2: e eles conseguiram?

C : conseguiram

A2: coitados dos ursos

C : ẽ ... vamos fazer aquilo?

A2: vamos

C : este dinossauro tá?

A2: tá bom

(situação; Adulto 2 e Christian estão no quarto de Christian , ainda discutindo do que vão brincar naquele dia - 15a.gravação)

O exemplo acima ilustra como a mudança de estilo interacional pode acarretar uma mudança de comportamento na criança. O Adulto 2, interagindo com Christian num estilo especular recíproco, muda, pela primeira vez, para um estilo especular não-recíproco. A resposta de Christian é imediata: não. Essa negativa categórica poderia dar-se devido à frequência de pedidos dessa natureza formulados pelo Adulto 1 às crianças. É possí-

vel que Christian tenha feito uma conexão entre ambos os pedidos, e a recusa advenha de um certo medo de perder seu companheiro de jogos - o Adulto 2 -, caso a interação entre eles se modificasse. Podemos observar que Christian apenas consente em "contar" a sua estória após o terceiro pedido do Adulto 2. Este formula seu pedido de três formas diferentes, para tentar persuadir Christian a contar a estória. Constatando a inoperância de seu procedimento, o Adulto 2 volta imediatamente ao estilo especular-recíproco, assim que é chamado por Christian a fazê-lo.

Como já comentamos, esse exemplo parece-nos importante, porque ele demonstra que qualquer problema na interação, tendo como consequência uma falta de afinação entre os interlocutores, pode ter como causa básica a escolha do estilo interacional. Um estilo especular não-recíproco, por vezes autoritário, originando-se de um imperativo -"conta uma estória"- opõe-se a um estilo especular recíproco, do qual a narrativa surge naturalmente por parte da criança, como no exemplo a seguir:

Exemplo 9: (15a. gravação)

C : minha mãe né... foi embora

A2: onde que ela foi?

C : comprar coisa... sabe né... minha mãe né... uma vez com... uma vez né na Alemanha foi comprar coisa sozinho né... sozinho... Júlia e eu depois nós fomos comprar a gente sempre comprou as coisa errada né... depois eu né sozinho

A2: ahn (riso)

C : fui... eu comprei a coisa certa

A2: ah é?

C : é.

Essa narrativa de Christian surgiu em meio a uma brincadeira, sem ter havido qualquer indicação por parte do adulto sugerindo-a. Christian introduziu o tópico discursivo por vontade própria, e a única atitude tomada pelo adulto foi demonstrar interesse pelo que Christian estava contando. Pode-se observar que o Adulto 2 não participa ativamente na elaboração da narrativa. Ele faz apenas uma pergunta, e a narrativa flui facilmente. Christian tem um objetivo comunicativo a ser atingido, e desenvolve seus esforços nesse sentido. Novamente podemos opor essa situação à do adulto pedindo-lhe que conte algo, na qual seu objetivo é verificar a competência de Christian, objetivo nem um pouco transparente para a criança, que, portanto, se recusa a executar o pedido. Ele não entende por que seu "amigo" resolve ter um comportamento semelhante ao do Adulto 1. Um comportamento autoritário desse tipo é característico do estilo especular não-recíproco, que leva a uma interação assimétrica, comum entre ele e o Adulto 1, situação na qual ele não se recusava a contar as estórias, quando solicitado. Por outro lado, Christian raramente tem a oportunidade de fazer uma narrativa que lhe interesse como a que apresentamos no exemplo 8. Ele produz narrativas para satisfazer um pedido, sem que isso implique necessariamente um interesse no fato narrado. Ou seja, novamente notamos uma diferença relativamente grande entre o interesse da criança e o exercício para ensino da língua feito pelo adulto assumindo uma atitude pedagógica.

Procuramos demonstrar através do estudo da repetição pedagógica que determinados comportamentos do adulto, ou sua atitude pedagógica, poderiam ser comparados aos comportamentos observados em um professor, que parte de princípios behavioristas de aprendizagem. Observamos que tal atitude leva a uma interação assimétrica, podendo causar uma ruptura na fluência da interação, isto é, os interlocutores deixam de estar "afinados".

Entretanto, como comentamos continuamente durante o transcorrer da análise, podemos depreender dela, - já que a maioria dos dados que apresentamos são de Christian -, que os problemas ocorrem com ele. Sua irmã adapta-se perfeitamente ao estilo especular não-recíproco do adulto. Poderíamos atribuir tal fato a simpatias de Christian pelo Adulto 2. Descartamos essa hipótese como sendo a única causadora da rejeição de Christian pelo Adulto 1, devido ao fato demonstrado no Exemplo 8, no qual Christian se recusa a interagir com o Adulto 2, quando este adota uma atitude pedagógica. Também podemos rejeitar esta hipótese, levando em consideração o Exemplo 13, discutido na página 93, no qual Christian não se recusa a interagir com o Adulto 2 quando este assume uma atitude comunicativa. Podemos observar neste exemplo que o Adulto 2 demonstra interesse pelo Tópico Discursivo introduzido por Christian, fato que o leva a esforçar-se no sentido de desenvolvê-lo.

Também poderíamos atribuir a rejeição de Christian e a aceitação de Júlia a variações individuais. Acreditamos, no entanto, que, além de uma possível influência de variação individual, o fator escolaridade poderia ser levado em consideração ao procurarmos atribuir causas ao comportamento de Jú-

lia de "jogar o jogo". Somos levados a considerar tal possibilidade viável, porque comportamentos como corrigir, fornecer modelos, elogiar, relacionados com a atitude pedagógica do adulto, também poderiam ser associados a comportamentos dos professores nas escolas. Caso a relevância de tal suposição venha a se confirmar, e para tanto seriam necessários estudos mais aprofundados sobre o tema, tornar-se-ia necessário rever o papel da escola na formação das crianças. Ela não estaria formando "repetidores de modelos"?

#### 4.4.2. Repetição comunicativa

A repetição será denominada comunicativa quando seu emprego se der como um recurso usado pelo interlocutor, para interagir verbalmente com os outros indivíduos. Ela poderá ser empregada tanto pelos falantes mais proficientes - no nosso caso os adultos - , como pelos falantes menos proficientes - no nosso caso as crianças -, podendo exercer as mais diversas funções no diálogo, dependendo sempre de qual seja a necessidade comunicativa que se apresenta no momento ao interlocutor.

A repetição comunicativa como descrita acima, exclui qualquer possibilidade de ser analisada sob uma visão behaviorista. Isso porque tal concepção implica assumir-se que o ato de repetir reflete uma tentativa por parte do sujeito em imitar um determinado modelo. Ora, não se pode falar em comunicação se o princípio básico da imitação behaviorista leve em consideração apenas uma tentativa de aprender, ou seja, produzir igual ao modelo fornecido pelo falante nativo. Dessa

forma, o ato comunicativo exercido pela repetição ficaria excluído da análise. Da mesma forma, também seriam excluídas da análise behaviorista as repetições comunicativas feitas pelo adulto. Se a repetição não passa de uma mera tentativa de imitar um modelo, a quem o adulto falante nativo estaria tentando imitar?

Os estudos de interação permitiram-nos constatar a importância da repetição para o desenvolvimento do diálogo. O seu valor como instrumento de comunicação ficou definido, e a possibilidade de analisá-la como tal revelou-nos muito sobre os recursos empregados pelos nossos sujeitos nas suas tentativas de estabelecer e/ou manter contatos lingüísticos entre si. O uso da repetição comunicativa é, a nosso ver, sempre criativo, na medida em que ela sempre acrescenta algo de novo ao diálogo. Falamos em criatividade, pois entendemos que o uso de algo aparentemente simples como a repetição, exercendo tantas funções em um diálogo, não merece outra qualificação. Pode-se responder, perguntar, argumentar, ou simplesmente preencher turnos através de seu uso, conforme veremos a seguir.

Uma das funções encontradas muito freqüentemente nos nossos dados é a de preencher turnos. O interlocutor preenche seu turno, repetindo o enunciado anterior. Tal função pode ser associada ao trabalho desenvolvido por Keller-Cohen (19 )<sup>5</sup>, no qual a autora sugere que um dos padrões ou regras conversacionais a serem observadas seria a tomada de turno; isto é, sabe-se que alguma coisa relevante ao tópico discursivo deve ser dita. Pode-se supor que repetições com essa função seriam empregadas principalmente pelas crianças,

durante o período no qual sua competência lingüística era ainda insuficiente, não lhes permitindo desenvolver o tópico discursivo de outra maneira. Sentindo-se na obrigação de dizer algo, preencher seu turno, repetiriam o enunciado anterior. Tal procedimento seria encarado pelo adulto como uma demonstração, por parte da criança, de interesse em participar no diálogo. Entretanto, a função de preencher turno foi empregada principalmente pelo Adulto 1, mais intensamente nos primeiros encontros que teve com as crianças. Achamos tal fato curioso, pois, se considerarmos que era justamente o Adulto 1 a pessoa com mais proficiência, deveríamos esperar que ele contribuísse com elementos lingüísticos para o desenvolvimento do diálogo. Ele poderia acrescentar algo de novo ao que havia sido dito pela criança, ajudando-a, dessa forma, no desenvolvimento do tópico discursivo.

Exemplo 10:

(situação: Júlia está contando sobre um circo - 2a. gravação)

J : era bonito o palhaço

A1: ele era bonito?

J : sim era como il sua il meu que eu visto

A repetição feita com a função de preencher turno, tal como aparece no exemplo acima, exige muito da criança-aprendiz. Isso porque o adulto tem uma atitude que julgaríamos um tanto quanto passiva, na medida em que contribui muito pouco para o desenvolvimento do tópico discursivo. Sua repetição as segura à criança que foi compreendida e que o adulto está prestando atenção àquilo que ela está contando, sem, no entanto, fornecer elementos lingüísticos novos com os quais pu

desse lidar para continuar a narrativa. A responsabilidade de continuar fica relegada à criança.

Poderíamos tecer algumas considerações sobre uma das prováveis causas deste comportamento lingüístico do Adulto 1. Nós vimos observando até agora, no transcorrer deste trabalho, ter ele uma tendência muito grande a adotar uma atitude pedagógica, atitude esta comparável, por vezes, à de um professor de segunda língua em sala de aula formal. Acreditamos haver também, neste comportamento do Adulto 1, uma certa semelhança ao comportamento de um professor de segunda língua com treinamento para trabalhar conforme os padrões sugeridos pela teoria behaviorista. Tecemos esta comparação porque um professor com este treinamento também apresenta tendência para repetir os enunciados dos seus alunos, com a intenção de, com este procedimento, fornecer-lhes o "modelo". Desta forma, o Adulto 1, mesmo inconscientemente, ainda estaria aplicando padrões de comportamento adquiridos através de treinamento e consolidados com a prática do ensino de segunda língua. Somos de opinião de que tal comparação e a verificação da veracidade da nossa opinião sobre a causa do comportamento do Adulto 1 necessitam ser confirmadas em estudos posteriores.

Tal comportamento lingüístico não tem conseqüências negativas para as crianças, ou indivíduos aprendizes, que dispõem um apoio do falante mais proficiente, aqueles que se sentem seguros para tentar falar, mesmo com pouca competência. No nosso caso, a criança favorecida foi Júlia. Ela usava todos os recursos à sua disposição, mesmo extralingüísticos, como a mímica, para se fazer compreender.

Isso, entretanto, não ocorria com seu irmão. Ele tinha muita necessidade do apoio lingüístico do adulto para falar, isto é, essa atitude mais passiva do adulto, não acrescentando elementos lingüísticos novos ao enunciado da criança, dificultava a sua participação no diálogo, principalmente nas situações nas quais a interação se dava entre três pessoas - Christian, Júlia e o Adulto 1.

Além dessa atitude do Adulto 1 em repetir os enunciados das crianças sem fornecer elementos novos, gostaríamos de citar fatores que contribuíram para uma participação reduzida de Christian nos diálogos a três. É necessário que a relação entre ele e a irmã seja estudada, para que entendamos o que ocorreu nas interações. Para isso, partiremos de um depoimento de Christian ao Adulto 2 que, embora não contenha repetições, poderá servir como ponto de partida para elucidar pontos sobre como ele se sentia em relação à irmã, e sobre suas necessidades lingüísticas para desenvolver uma narrativa.

6

Exemplo 11:

C : minha mãe né... foi embora

A2: onde que ela foi?

C : comprar coisa... sabe né... minha mãe né... uma vez com... uma vez né na Alemanha foi comprar coisa sozinho né... sozinho... Júlia e eu depois nós fomos comprar a gente sempre comprou as coisa errada né... depois eu né sozinho

A2: ahn

(riso)

C : fui... eu comprei a coisa certa

A2: ah é?

C : é

O exemplo acima, analisado lingüisticamente, revela-nos

dois aspectos. O primeiro está intimamente relacionado com o exemplo 10, no qual demonstramos que o Adulto 1 tinha tendência para repetir o enunciado da criança. Pode-se observar que o Adulto 2 tem outro comportamento: ele faz uma pergunta que, como foi discutido na página 84, desencadeia uma narrativa. A nosso ver, poder-se-ia especular que, muito provavelmente, Christian já tinha a intenção de contar tal fato para o adulto. Entretanto, ele precisava introduzir o tôpico, já que ambos estavam brincando, e o tópico no momento estava relacionado com o jogo. O procedimento de Christian parece-nos muito interessante, porque ele faz uma afirmação referente a um fato relacionado com o contexto imediato, ou seja, a ausência da mãe. O Adulto 2, com a sua pergunta, desloca a narrativa de Christian do contexto imediato. Tal atitude poderíamos descrever como fazendo parte do estilo especular recíproco do Adulto 2, já que fornece a Christian o elemento de que precisava para fazer sua narrativa. A pergunta atende à necessidade lingüística de Christian, e opõe-se à repetição, que apenas demonstra interesse do adulto no tópico discursivo.

Quanto ao relacionamento de Christian com a irmã, ou melhor, quanto à forma pela qual ele se sentia em relação a ela, parece-nos que essa pequena narrativa nos fornece alguns elementos. Há uma certa ansiedade de Christian em demonstrar para o Adulto 2 que ele é capaz de fazer coisas sozinho, e que por vezes as faz melhor do que a irmã. Atribuímos tal ansiedade à crença tanto de Christian como de Júlia, de que é ela, realmente, quem sabe e faz as coisas melhor. Tal crença leva Christian a, por vezes, rebelar-se contra a

irmã, tentando provar que ele é mais capaz, e, por vezes, a aceitar passivamente a autoridade da irmã.

Exemplo 12:

(situação: vendo livro com figuras de animais - 13a. gravação)

J: isso é um réptil

C: isso não é um réptil

Christian gosta de animais, interessa-se muito por eles, e aprendeu muito rapidamente seus nomes em português. Ele sentia-se muito seguro nesse campo, e julgava que seus conhecimentos no assunto eram maiores do que os da irmã. Por esse motivo, ao escutar um termo que não conhecia sendo atribuído a um animal conhecido - "crocodilo" - não hesita em contradizê-la.

No exemplo acima, observamos que a contradição de Christian é feita muito simplesmente: apenas mediante a introdução da partícula negativa na frase.

Entretanto, não é sempre que Christian tem oportunidade para enfrentar a irmã de uma forma tão simples. Na maioria das vezes torna-se necessário o uso de uma linguagem argumentativa para que se obtenha o direito de falar. Vejamos no Exemplo 13, a seguir, a maneira pela qual Júlia utiliza o enunciado de Christian através da repetição, para apresentar os seus próprios argumentos.

Exemplo 13:<sup>7</sup>

(situação: falava-se sobre chuva - 7a. gravação)

C : da ist einmal das Haus überschw ämt worden

Al: aonde? ... aonde você viu isso?

C : não vi

J : ah ... não ... no in die Bibel ... wissen Sie

Al: na onde?

J : da steht es in der Bibel Noe weisst du Noe

C : nein ... in echt

Al: de verdade

J : é ... é ... de verdade na Bíblia no Bíblia é de verdade

C : não ... qui em Campinas conteceu

J : conteceu também aqui em Campinas sabe? isso pode ser no todo mundo.

O tópicu discursivo das conversas entre os três era chuva, pois era verão, e portanto, época de chuvas muito fortes e inundações. Para as crianças tudo isso era novidade, e um tanto quanto assustador. Christian havia escutado uma conversa entre a mãe e uma amiga sobre uma casa que havia sido inundada, e sua intenção era contar essa estória ao adulto. Entretanto, a irmã associa a frase inicial de Christian com a estória da arca de Noé. Podemos observar que ela ignora as negativas de Christian - "nein", "não" -, e utiliza os argumentos de Christian para provar que não é a estória da Bíblia, com a intenção de provar justamente o contrário, ou seja, que é a estória da Bíblia que Christian quer contar. Analisando o seu procedimento, observamos que Christian fala que o fato por ele narrado é real, e Júlia contra-argumenta, afirmando que o que é contado na Bíblia é verdadeiro. Em seguida, Christian afirma que o fato narrado aconteceu em Campinas. Tal afirmativa é usada como argumento para ser explicado que o fato narrado na Bíblia aconteceu no mundo todo. Após essa última intercepção, Christian

desiste da narrativa e volta sua atenção ao contexto imediato, ou seja, à atividade exercida no momento.

O exemplo demonstra a habilidade de Júlia em tomar o turno de Christian, não permitindo que ele faça a narrativa que pretendia fazer. Júlia, repetindo os enunciados do irmão e desenvolvendo-os na direção em que ela quer ir, não lhe dá oportunidade para explicar o que deseja. Como consequência de tal atitude da irmã, temos uma maior atenção do adulto concentrada nela. Dominando a conversação, Júlia recebe mais atenção do adulto. Ela faz com que os tópicos discursivos sejam do seu interesse, e tenta sempre modificá-los, caso sejam do interesse de Christian. O exemplo a seguir também é ilustrativo desse fato.

Exemplo 14:

Al: quem vai? você e teu pai?

J : meu pai tá um pouco doente.

(situação: Christian havia contado ao Adulto 1 que iria a Mato Grosso - lla. gravação)

Christian iria a Mato Grosso e Júlia, não. Evidentemente, qualquer tópico relacionado a Mato Grosso não seria do interesse de Júlia. Dessa forma, ela repete parte do enunciado do adulto, tornando o pai tópico, acrescentando um comentário "doente". Não podemos deixar de comentar a perspicácia de Júlia ao escolher o comentário sobre o tópico "pai", pois ela sabia que imediatamente obteria a atenção do adulto ao mencionar que ele estava doente. Na verdade, a doença do pai havia se dado há três semanas.

Tal exemplo ilustra novamente a forma pela qual Júlia,

através da repetição, muda o tópicu discursivo, que seria do interesse do irmão, para um do seu próprio interesse. Dessa maneira, a produção linguística do adulto, seus comentários sobre o tópicu discursivo são dirigidos especificamente a Júlia.

Conseguindo concentrar a atenção do adulto na sua pessoa, mediante a escolha de tópicos do seu interesse (Exemplo 14) e a tomada do turno do irmão (Exemplo 13), Júlia passou a ter mais oportunidades para falar do que ele. Sua atividade oral era cada vez maior, enquanto que o irmão falava cada vez menos. Esse fato criou a impressão de que ela tinha mais proficiência na língua do que o irmão. Essa impressão deu a Júlia mais auto-confiança, e deixou o irmão com menos confiança em si. A insegurança de Christian o levou, por vezes, a simplesmente repetir os enunciados da irmã.

Exemplo 15:

(8a. gravação)

J : você não tem um livro?

A : não

C : você não tem um livro?

A : não não tenho

O adulto tinha acabado de chegar à casa das crianças. Júlia, ao fazer essa pergunta, tinha a intenção de verificar qual tipo de atividade seria exercida naquele dia. Ela perguntou pelo livro, para verificar se iriam ler. Ela, aparentemente, já tem uma atividade em mente, pois a sugere na seqüência do diálogo. Christian, entretanto, não sabia por que Júlia havia formulado tal pergunta. Ele não sabia qual a sua intenção, qual seu objetivo ao fazer a pergunta. Mas

ele tinha certeza de que a pergunta fora bem formulada, pois o adulto havia respondido sem corrigir, ou demonstrar incompreensão. Mediante a repetição de um enunciado bem formulado, Christian poderia ter certeza de que também obteria uma resposta. Ou, dito de outra forma, seu enunciado seria tão bom quanto o da irmã, e provocaria a mesma reação no adulto - ele obteria uma resposta. A nosso ver, essas repetições de Christian do enunciado da irmã demonstram, por um lado, insegurança quanto à sua própria competência na língua, e, por outro lado, a sua confiança na competência da irmã. Portanto, não era apenas Júlia que, por motivos de auto-confiança, sentia-se com mais competência do que o irmão. Ele também lhe atribuía tal qualidade.

Dessa forma a interação entre Adulto 1, Júlia e Christian foi muito difícil para este. Havia uma constante disputa entre ele e a irmã, e esta sempre saía vencedora. Tal disputa dava-se a nível de escolha de atividade a ser exercida, escolha do tópico discursivo, e direito à palavra.

Christian, nas últimas gravações, encontrou um recurso para chamar a atenção sobre si, fato que acarretou uma mudança na interação entre os três. Ele iniciava uma discussão, conseguindo concentrar a atenção do adulto e da irmã em si:

Exemplo 16:

J : ele está gostando do cachorro

C : ele está gostando de elefante.

(situação: observando uma figura)

14a. gravação

Através desse recurso - contradizer o que havia sido dito anteriormente -, Christian passa a participar mais do diálogo. Essa é uma fórmula para se rebelar contra a autoridade da

irmã, e contra o monopólio exercido por ela na interação. Ao mesmo tempo, tendo percebido a tática de Christian, o Adulto 1 passou a tomar o mesmo tipo de atitude, com o objetivo de fazê-lo se interessar em falar:

Exemplo 17:

(17a. gravação)

A1: segredo de homem é muito bobo

C : segredo de mulher é muito bobo

Podemos observar que a frase emitida pelo Adulto 1 é provocativa, mas atinge o objetivo pretendido, ou seja, levar Christian a falar e a se concentrar na produção do adulto. Considerando que, durante um período muito grande, apenas era feito o que Júlia queria, poder-se-ia dizer que a produção do Adulto 1 era incorporada principalmente por ela. Christian concentrava-se nas atividades manuais que estavam sendo exercidas, pois não havia necessidade e nem interesse da sua parte em falar.

Essa nova atitude do Adulto 1, observada nas gravações finais, demonstra uma adaptação sua a Christian. Essa adaptação dá-se a nível extralingüístico, e reflete-se no nível lingüístico. O Adulto 1, tendo observado que Christian participava oralmente no diálogo através de uma discussão, passa a provocar discussões para abrir-lhe espaço no diálogo. Acreditamos na possibilidade de denominar esse estilo interacional do adulto de especular recíproco, na medida em que ele incorpora um comportamento anterior de Christian, assumindo o papel de provocador exercido anteriormente pela criança. Uma mudança de estilo interacional fez com que Christian tivesse mais oportunidades para participar na interação.

#### 4.5. Conclusão

Procuramos demonstrar que há muito sobre os estilos interacionais que pode ser descoberto mediante uma análise das repetições e suas funções. Vimos que certas funções exercem uma influência muito grande no desenvolvimento do diálogo, determinando inclusive a participação maior ou menor dos interlocutores; e vimos que essas funções estão intimamente relacionadas com o estilo interacional adotado.

Pudemos perceber que pode existir uma variação de estilo em um mesmo interlocutor, devido a fatores extralingüísticos, como os apontados no capítulo III, e que acabam por interferir na sua interação com os outros interlocutores. Acreditamos que, interferindo na interação, acabam por interferir no processo de aquisição, pois esta última parece depender de interesse, atenção na produção do falante mais proficiente, para que essa produção possa ser incorporada pela criança.

A adoção pelo adulto do estilo especular recíproco possibilita a Christian, pessoa para quem as demais situações eram problemáticas, interagir. No entanto, pudemos observar que em uma interação triádica, era muito difícil conseguir um contexto propício para todos os interlocutores. Da mesma forma, podemos supor que tal dificuldade também será encontrada em uma situação de sala de aula, bem mais complexa do que esta.

## NOTAS

1. Para uma discussão mais detalhada sobre a teoria construtivista, confira de Lemos (1982), Clark (1977).
2. Como Clark denomina o fenômeno de imitação, será essa a terminologia que empregaremos referindo-nos aos trabalhos da autora.
3. Retirado de Keenan (1977: 133).
4. Confira de Lemos (1981 a: 63, 64)
5. Confira p. 66.
6. Este exemplo já foi apresentado na p.84, como exemplo 9 .  
Será, no entanto, repetido aqui para a conveniência do leitor.
7. Confira outros comentários sobre este exemplo na p. 86.

## V - PERGUNTAS

## 5.1. Introdução

Encontramos, no decorrer da análise feita sobre as repetições empregadas pelos nossos sujeitos, algumas semelhanças entre a situação informal, na qual ocorreram as gravações, e uma situação formal de ensino de segunda língua. Essa semelhança dá-se principalmente quando o adulto adota o estilo especular não-recíproco de interação, tomando atitudes que, em algumas situações, assemelham-se às de um professor de segunda língua em sala de aula.

No que diz respeito ao emprego das perguntas feito pelos nossos sujeitos, uma comparação com a situação formal é praticamente inevitável. Notamos nos nossos dados um uso muito grande de perguntas e, usando nossa intuição, supomos que a interação professor-aluno em sala de aula dá-se principalmente através de perguntas do primeiro e respostas do segundo.

Tendo constatado essa semelhança, achamos que um estudo aprofundado do emprego das perguntas feitas pelos nossos sujeitos seria de interesse, pois poderia fornecer mais alguns dados que ajudariam a compreender como se dá o processo de aquisição de uma segunda língua.

Pretendemos verificar qual a consequência do uso das perguntas para a interação entre os sujeitos. Incluiremos também no nosso trabalho a análise das perguntas feitas pelas crianças, porque consideramos importante para um estudo da interação que se leve em consideração também os enunciados

dos falantes aprendizes. Estudos anteriores dos quais temos conhecimento merecem uma crítica nesse sentido, já que eles se limitam a estudar as perguntas feitas pelo falante mais proficiente - o adulto no caso de aquisição de primeira ou segunda língua por crianças, o professor de segunda língua, ou o falante nativo. Talvez a explicação para o fato de apenas terem-se estudado as perguntas formuladas por falantes mais proficientes possa ser dada mediante a grande quantidade de perguntas feitas por eles.

Nos nossos dados, o adulto também faz um número significativamente maior de pergunta, mas achamos que seria interessante verificar em qual situação e com qual intenção as crianças as formulavam. Talvez um estudo desta natureza demonstre estratégias empregadas pelas crianças para aprenderem língua.

Acompanhando o estudo das perguntas, sentimos necessidade de analisar paralelamente as respostas, porque perguntas e respostas formam um bloco coeso, e caso analisássemos apenas uma delas, estaríamos separando duas coisas interrelacionadas. Partindo do pressuposto de que as perguntas exercem determinadas funções, e que a intenção do "perguntador" é preenchê-las, torna-se necessário analisar a reação do "perguntado" para que se verifique se o "perguntador" realmente obteve sucesso. A reação à pergunta indica se ela exerceu ou não a função pretendida inicialmente.

Iremos verificar que, em determinadas situações, o estudo das respostas é imprescindível para que entendamos melhor a interação ocorrida entre os sujeitos.

## 5.2. Estudos anteriores

Para a realização deste trabalho, estamos partindo do pressuposto de que a aquisição de uma língua se dá através da interação. Encontramos principalmente em Hatch o apoio para essa crença. Ela também é compartilhada por Corsaro (1979), embora ele faça sua afirmação a partir de uma visão sociológica do fato. Ele afirma que "*Within sociology, childhood socialization has been defined as the child's internalization of cultural norms and values. It is generally agreed that the internalization process results from social interaction which occurs between the child and socialization agents.*" (Corsaro, 1979: 373)

Em seguida a essa afirmativa, ele diz ser surpreendente o fato de que esses processos interativos sejam raramente estudados. Na tentativa de estudá-los, Corsaro descreve a emergência de diversas proposições básicas que envolvem o isolamento e análise funcional dos padrões centrais do estilo interativo do adulto com crianças pequenas. Fariam parte desse estilo interativo diversas categorias, que exerceriam uma função comunicativa. Dentre essas categorias, Corsaro estuda aquela por ele denominada "*Topic-relevant act*" (TRA), que seria relevante ao tópico discursivo, e acrescentaria algo a ele em termos de substância.<sup>1</sup> Ele cita a existência de oito tipos distintos de TRAs, sendo que seis deles seriam perguntas. Ele comenta estar a forma interrogativa relacionada ao controle social, na medida em que seu emprego pelo falante faz uma restrição no tocante às possíveis respostas do seu interlocutor. Es

ses seis tipos de perguntas arroladas por ele variariam no seu efeito controlador de um máximo a um mínimo. Elas são as seguintes:

- 1a.) *Pergunta com resposta* - ajuda o adulto a resolver problemas relacionados ao estabelecimento do conhecimento comum quando interagindo com crianças permitindo a continuidade da interação. Na maioria das vezes, o adulto recebe uma confirmação da sua sugestão de resposta.
- 2a.) *Tag-question* - serviriam a duas funções:
  - a) trazer a criança para a conversação;
  - b) verificar se a criança está acompanhando o desenvolvimento do tópico discursivo e se ela está interessada na interação. Nesse caso, o adulto também limita o número possível de respostas da criança.
- 3a.) *Pergunta diretiva* - é usada quando o adulto quer que a criança elabore sua própria resposta, pois ele não a fornece na pergunta, embora tenha uma boa noção de qual ela seria.
- 4a.) *Pergunta imperativa* - empregada para que a criança faça algo que o adulto deseja.
- 5a.) *Chamar a atenção* - recurso raramente empregado pelo adulto (Ex. "sabe?")
- 6a.) *Pedido de informação* - o adulto não tem uma resposta para a pergunta, ele realmente quer que a criança lhe dê a informação pedida na pergunta.

Para Corsaro (1979), a explicação para o estilo interativo do adulto, caracterizado pelo grande número de perguntas, pode ser dada mediante as necessidades comunicativas

por ele enfrentadas ao interagir com uma criança; isso porque, afirma ele, as crianças não completam sempre todos os detalhes, não continuam a conversação com uma noção explícita de tópico ou regras definitivas para tomada de turno. Dessa forma, embora a consequência do estilo interrogativo seja o controle social, a intenção consciente do adulto está concentrada na negociação de significado. Por meio das perguntas, o adulto demonstra à criança o que é possível no mundo adulto.

Em um outro trabalho, Corsaro (19 ) faz um estudo das "Clarification Request" (CR) feitas pelo adulto ao interagir com crianças. Ele define CR como sendo uma interrogativa que pede esclarecimento, confirmação ou repetição do enunciado anterior da criança. A CR não serve à função de acrescentar algo substancial para o Tópico Discursivo, diferindo nesse aspecto de TRAs. Ela é empregada como recurso para manter a interação, ou reparar mal-entendidos.

Corsaro explica o grande número de CRs na interação entre adultos e crianças devido às características próprias desse tipo de interação. Ao interagir com outro adulto, ocorrem procedimentos interpretativos. No entanto, eles seriam interrompidos ao interagir com uma criança, fato que explicaria o grande número de CRs feitos pelo adulto. As causas para a interrupção dos procedimentos interpretativos seriam as seguintes:

- a) ausência de interpretação compartilhada;
- b) *status* do interlocutor;
- c) ausência de dicas na situação de interação (movimento de cabeça, contato do olho, etc.).

Corsaro ainda levanta a possibilidade de, mesmo na interação entre adultos, existir um número elevado de CRs, caso os fatores levantados acima sejam encontrados na situação interacional. Pode-se inferir que isso ocorra, por exemplo, na interação entre adultos de culturas diferentes, falantes nativos de línguas diferentes. Dessa forma, somos levados a tecer considerações a respeito da influência de fatores extralingüísticos sobre os lingüísticos. Se o aspecto cultural interfere na produção, não se deveria considerá-lo sempre nos estudos de interação, principalmente na aquisição de segunda língua? Fica, pois, uma sugestão para novos estudos: verificar de que forma o aspecto cultural influi para o processo de aquisição de uma segunda língua.

Resumindo, os trabalhos desenvolvidos por Corsaro levam-nos a concluir que o comportamento do adulto é determinado pela situação de comunicação na qual ele se encontra, isto é, que o seu comportamento é modificado de acordo com a interação em que está envolvido, para se adaptar a ela. Na interação com crianças, uma das modificações é o emprego de um número maior de perguntas.

Esta modificação torna-se necessária, porque as crianças ainda não têm noção explícita de tópico, não sabem completar todos os detalhes, isto é, não sabem o que dizer e, por vezes, nem como dizê-lo. As perguntas, o estilo interrogativo do adulto auxiliam-nas, mostram-lhes como proceder no mundo adulto, ensinam-lhes exatamente o que elas não sabem ainda.

As conclusões de Snow e Goldfield (1981) são muito se-

melhantes às de Corsaro em alguns aspectos. Estudando a interação entre mãe e criança, Snow e Goldfield observam também um número elevado de perguntas dirigidas à criança. Elas explicam esse fato, tal como Corsaro, pela incapacidade da criança, devido à sua imaturidade, em desenvolver por si só um tópico discursivo. Afirmam serem os tópicos introduzidos principalmente pelas crianças da seguinte forma: a mãe, atenta à criança, percebe seus movimentos, e na tentativa de interpretar o comportamento do filho, formula perguntas, criando, assim, uma situação de comunicação.<sup>2</sup> A intenção da mãe é justamente comunicar, falar com a criança, e não para ela, e dessa maneira ela criaria uma situação adequada para que a criança adquirisse a língua. Haveria, no entanto, comportamentos da mãe que se destacariam por facilitar a aquisição?

As perguntas teriam para Snow e Goldfield (1981) um papel muito importante para a aprendizagem da formulação de narrativas, descrições, ou do desenvolvimento de uma argumentação. A narrativa, descrição ou argumentação têm uma estrutura bem definida, um esqueleto de categorias em volta das quais elas são construídas. Existem dois componentes principais fazendo parte desse esqueleto:

- 19) *Categorias de informação* - gerais, relativamente abstratas. Uma pequena noção delas já seria suficiente para se falar a respeito de uma grande quantidade de situações.
- 20) *Conteúdo informativo* - específico para uma determinada situação, como, por exemplo, itens lexicais e estruturas sintáticas, necessários para se falar sobre

algo em particular.

Um adulto, fazendo uso de perguntas, forneceria as categorias de informação apropriadas. Fazendo um esquema das sete categorias de informação utilizadas por uma mãe ao ver um livro com o filho, Snow e Goldfield (1981) observam quatro delas serem perguntas. A partir dessa constatação, elas concluem que a criança aprenderia com a mãe primeiramente quais as perguntas a fazer a respeito de um determinado evento, e em segundo lugar, como responder essas perguntas. Dizendo de outra forma, a criança aprenderia como pensar sobre eventos, internalizando as estruturas de informação produzidas através da interação. Assim, a criança aprenderia a organizar seu conhecimento, obtendo pouco a pouco, independência para narrar, ou seja, ela seria capaz de formular uma narrativa sem depender mais do seu interlocutor e do apoio que ele dá.

Comparando os resultados obtidos na análise da interação entre adulto e criança adquirindo primeira língua, com aqueles obtidos na análise de aquisição de segunda língua, podemos verificar uma semelhança no que diz respeito à quantidade de perguntas empregadas pelo falante mais proficiente. Long (1981) fez um estudo para investigar a relação entre *input* lingüístico, interação na conversação e aquisição de segunda língua, e chegou a conclusões interessantes sobre o uso de perguntas feitas no discurso entre falantes não-nativos. Para fazer seu trabalho, ele comparou conversações informais entre falantes nativos de inglês com conversações entre aprendizes de inglês como segunda língua e falantes nativos. São as seguintes suas conclusões:

- 1a.) No discurso entre falante nativo e falante não-nativo, um número significativamente maior de perguntas foi usado para iniciar TD - 96% do total - do que no discurso entre falantes nativos, no qual 62% dos tópicos foram iniciados por perguntas.
- 2a.) As perguntas foram mais usadas no discurso entre falantes não-nativos, no qual 66% dos enunciados foram perguntas, do que no discurso entre falantes nativos, no qual 16% dos enunciados foram perguntas.

Long explica a maior incidência de perguntas no discurso entre falantes não-nativos de três formas:

- a) a forma interrogativa é marcada lingüisticamente através da inversão Sujeito-Auxiliar, morfologicamente através do wh, entonação ascendente, o que torna fácil para o falante não-nativo reconhecer o momento em que deve tomar o turno;
- b) a pergunta exige uma resposta, o que obriga o falante não-nativo a participar na conversa, apesar da sua competência lingüística limitada;
- c) pelo fato de a pergunta já conter em si uma parte, ou, às vezes, até mesmo a resposta completa, o trabalho dos falantes não-nativos é facilitado.

Esse grande uso de perguntas levou Long em um trabalho posterior (1981) a denominar o estilo do falante nativo ao interagir com um falante não-nativo de "interrogativo". Ele deixa-nos claro no seu trabalho que a quantidade de perguntas no discurso entre falante nativo e falante não-nativo é grande, maior do que no discurso entre falantes não-nativos, quais as formas de perguntas empregadas, e fornece explica-

ções para tais fatos. Entretanto, embora os dados que ele fornece sejam importantes, julgamos que esse tipo de estudo é limitado, porque acreditamos que um estudo de interação seria mais revelador se acrescentasse dados sobre as funções exercidas pelas perguntas no discurso. Uma vez que se constata a existência de uma preferência pelo uso de determinada forma, a explicação do seu uso seria mais completa se ela viesse acompanhada do estudo das funções exercidas por essa forma. Poderia ser verificado qual era a intenção do falante nativo ao formular a pergunta, qual o papel exercido por ela no discurso e na interação. As perguntas teriam sempre a função de obter informação, ou haveria outras funções como, por exemplo, fornecer apoio para o falante não-nativo formular seu enunciado, ou demonstrar incompreensão, entre outras possibilidades? Criticando os estudos de contagem de morfemas feitos para se verificar a aquisição de primeira língua, Gough (1975)<sup>3</sup> afirma que não há sentido em se estudar a aquisição de um morfema até que a criança tenha adquirido a função desse morfema. Hatch (1978) transfere essa afirmação para a aquisição de segunda língua, afirmando que forma não pode ser estudada separadamente de função. Gostaríamos de aplicar esse mesmo princípio também para os enunciados do falante nativo, ou seja, que é necessário que se estude a função com que ele usa determinadas formas. Dessa maneira, ter-se-ia uma noção exata do papel que o falante nativo exerce na aquisição do falante não-nativo.

A ênfase dada por Hatch à necessidade de se estudarem as funções exercidas pelas formas usadas na conversação deve-se ao fato de que ela acredita que apenas uma análise do discurs

so pode responder as muitas perguntas ainda sem resposta no campo de aquisição de segunda língua. O estudo de funções implica fazer-se uma análise do valor da forma e do papel que ela exerce no discurso. Sendo assim, um estudo da emergência de determinadas formas na fala do aprendiz de segunda língua não fica descartado, desde que a explicação para a sua existência e freqüência seja dada através de uma análise do discurso, que levasse em consideração o *input* recebido pelo aprendiz. Segundo Hatch, o *input* é um fator importante para a aquisição de formas sintáticas e funções, na medida em que elas são desenvolvidas a partir da conversação. Em outras palavras, a proposta de Hatch é que se aprende, em primeiro lugar, a conversar, a interagir verbalmente, e que essa habilidade levaria à formação de estruturas sintáticas. Aplicando o modelo de Scollon, estruturas verticais levariam à formulação de estruturas horizontais.<sup>4</sup>

No contexto descrito acima, no qual Hatch propõe aos estudiosos de aquisição de primeira e segunda língua que verifiquem as funções das formas que aparecem no discurso como meio de explicar como se dá a aquisição, deve-se concluir que as perguntas devem ser estudadas no contexto em que aparecem, e com qual função isso se dá. Ao fazer esse tipo de análise, ela chega à mesma conclusão que Corsaro, ou seja, que a pergunta é controladora, que o falante mais proficiente controla a interação através do uso de perguntas. Tópicos Discursivos são introduzidos por ele com perguntas. Respostas são sugeridas de maneira a facilitar o trabalho do falante menos proficiente. Este, por sua vez, usa perguntas para demonstrar incompreensão, obrigando o falante mais proficiente a

reformular seus enunciados até que possa compreendê-los. Dessa forma, ocorre entre ambos uma negociação do sentido até que a comunicação seja possível. Hatch coloca que há uma diferença fundamental entre um adulto aprendendo segunda língua e uma criança nesta mesma situação. Enquanto o adulto concentra sua atenção no vocabulário, a criança concentra em outra coisa. Ela exige do adulto uma simplificação do *input*, na medida em que o mundo compartilhado por ambos é muito limitado.<sup>5</sup> A criança aponta o tópico, e, através de perguntas, o adulto faz comentários a respeito do tópico. Como esses comentários são muito limitados, há pouco que um adulto possa falar a respeito de um tópico com uma criança, a frequência de determinadas formas é muito grande. As perguntas se repetem muito, e isso tem como consequência a aquisição dessas formas de perguntas em primeiro lugar. A conclusão de Hatch nesse aspecto é muito semelhante à de Snow, pois ela também atribui a aquisição de perguntas em primeiro lugar por crianças aprendendo primeira língua à grande frequência com que elas aparecem na interação.

A nossa intenção é seguir o caminho de estudo proposto por Hatch: verificar com que função as perguntas são utilizadas, e qual a consequência do seu uso para a interação e aquisição do português.

### 5.3. Análise e discussão dos dados

#### 5.3.1. Pergunta-definição

Antes de iniciarmos a análise dos nossos dados, é necessã

rio que definamos quais enunciados foram classificados como perguntas, pois pode haver casos em que mais de uma interpretação é possível.

Consideramos pergunta todos os enunciados com entonação ascendente, desde que eles não sejam repetição de um enunciado anterior. Os enunciados que continham uma repetição do que já fora dito anteriormente foram estudados e classificados no capítulo anterior como "repetição com mudança prosódica".

Optamos por esse tipo de classificação, julgando que a intenção do interlocutor ao formular uma pergunta é diferente da sua intenção ao fazer uma repetição com mudança prosódica. As funções que um interlocutor pretende preencher neste último caso já foram mencionadas no capítulo anterior, mas para fazermos um resumo simples, podemos dizer que ele está preocupado em preencher o seu turno. Ao formular uma pergunta, o interlocutor está esperando obter uma resposta, mesmo que já saiba qual ela vai ser. Poderíamos traduzir este "esperar obter uma resposta", por "querer que seu interlocutor tome o turno". A pergunta realmente se caracteriza por abrir turno ao interlocutor, permitir, facilitar que ele fale. A repetição, como vimos no capítulo anterior, pode por vezes limitar as possibilidades de resposta, e até mesmo romper o fluxo do diálogo.

### 5.3.2. Análise das funções das perguntas

Quanto às funções que as perguntas podem exercer no diálogo, foi possível subdividi-las em três grandes grupos.

O primeiro grupo de perguntas tem a função que denominaremos pedagógica, porque elas são formuladas tanto pelo adulto, como pelas crianças, com o objetivo de aprender e ensinar a língua.

As perguntas do segundo grupo têm a função de fornecer apoio para o desenvolvimento do tópico discursivo. Só na fala do adulto encontramos perguntas com essa função. Nessas situações, ela já sabia, ou ao menos supunha o que as crianças queriam contar e, mediante a elaboração das perguntas auxiliava as crianças fornecendo elementos lingüísticos para a sua narrativa. Em alguns aspectos, essa função é muito semelhante àquelas levantadas por Snow e Goldfield (1981) e Corsaro (1979). A diferença seria que a criança aprendendo segunda língua já teria aprendido os padrões conversacionais, como desenvolver tópico, tomar turno<sup>6</sup>, que ela ainda aprenderia através das perguntas ao adquirir a primeira língua. Em segunda língua, o adulto ao fazer perguntas com esta função, estaria fornecendo elementos lingüísticos a nível de léxico e estruturas para ajudar a criança a desenvolver sua narrativa.

E a última função exercida pela pergunta seria a de pedir informações. Neste caso, o adulto ou a criança não teriam noção nenhuma da resposta.

#### 5.3.2.1. Função pedagógica

Como mencionamos acima, estas perguntas são formuladas com a função de, quando empregadas pelos adultos, ensinar a língua, e, quando empregadas pelas crianças, aprendê-la.

As crianças fazem uso dessa função quando estão contando algo e precisam do léxico, que é o caso do Exemplo 18 ou no caso do Exemplo 2}, que será comentado mais adiante.

Exemplo 18:

J : was heisst Kopf?

A1: cabeça

J : la mia cabeça está sempre assim

(situação: J está recortando u  
ma figura - 2a. gravação)

A pergunta, usada no contexto descrito acima, para pedir um termo lexical desconhecido, aparece durante todo o período em que foram feitas as gravações das falas das crianças. Atribuimos não a frequência com a qual elas apareceram, mas sim a forma da pergunta, sua elaboração em alemão, unicamente ao fato do Adulto 1 falar esse idioma. Podemos afirmar isso com certeza, porque essa forma não apareceu nas gravações feitas com o Adulto 2. No Exemplo 4 da p. 74 pudemos ver como Christian se expressa sem ter o conhecimento do léxico, e a maneira pela qual esse léxico lhe é fornecido pelo Adulto 2. Acreditamos que falar o termo na sua língua materna e recebê-lo em português é uma maneira fácil de conseguir o vocabulário necessário. Esse procedimento poderia ser comparado ao ocorrido em sala de aula de língua estrangeira, nos casos em que o professor domina também o idioma do aprendiz. Tentar expressar-se com os recursos à sua disposição embora exigindo mais do aluno, poderia ser mais eficiente em termos de aquisição, pois ele estaria usando recursos já adquiridos para aprender novas palavras ou estruturas. Uma situação na qual o falante

mais proficiente não seria um fornecedor de vocabulário , mas sim, a partir da produção do aprendiz, inferisse o termo lexical adequado para a situação e o produzisse no seu próprio enunciado, faria parte de um estilo especular de interação, na qual a relação entre os interlocutores seria simétrica.

As perguntas do adulto com a função pedagógica também são extremamente parecidas às de um professor em sala de aula, utilizando-se de mecanismos um tanto quanto tradicionais de ensino. Podemos visualizar um professor apontando um objeto e perguntando "O que é isso" e alunos respondendo "Isso é uma mesa", sendo que a única intenção de se fazer tal pergunta é verificar o conhecimento do vocabulário. Comparemos essa situação com a seguinte:

Exemplo 19:

Al: o que é isso?

C : uhm

Al: raposa

J : raposa

Al: e onde tá a raposa?

J : ahm nel nel como chama esta?

Al: na

J : na

C : bosco

Al: onde Christian?

C : na bosca

Al: no bosque

(situação: vendo livro com figuras de animais - 1a. gravação)

Exemplo 20:

Al: o que é isso ?

J : um una una una ú ú ú

Al: coruja

C : coruja

J : coruja

C : coruja

J : que tá ú ú ú ú

Al: isso. E quando é que ela dorme?

J : a la di dia

Al: de dia

J : de dia

Al: e quando é que ela fica acordada?

J : na

C : na noite

Al: isso Christian

(situação: vendo livro com gra  
vuras de animais - 1a. gravação)

Esses dois últimos exemplos são representativos daquilo que ocorre durante toda a primeira gravação, na qual todos os tópicos discursivos são introduzidos pelo adulto com a pergunta "o que é isso?". Com essa pergunta, o adulto não queria verificar conhecimento de vocabulário, mas sim, introduzi-lo. Por esse motivo, podemos observar nos dois exemplos que é o próprio adulto quem responde a pergunta, ou, no caso das crianças o tentarem, acabaram, na maioria das vezes, sendo corrigidas pelo adulto. O passo seguinte à nominalização do tópico, é procurar estender a "conversa" fazendo novas perguntas a respeito ou de algo caracterís-

tico do animal, como é o caso do Exemplo 20, ou sobre algum aspecto da figura, que é o caso do Exemplo 19. Essas perguntas sempre giravam em torno de algo conhecido por todos. Em outras palavras, o adulto dirigia o diálogo de maneira a falar sobre coisas presentes - contexto imediato -, ou sobre coisas que as crianças já soubessem. Ele se utiliza de um conhecimento compartilhado para introduzir a língua. Os comentários em relação ao tópico discursivo são do conhecimento dele e das crianças, pois fica evidente que as crianças sabem quando a coruja dorme ou fica acordada, e todos estão vendo que a raposa está no bosque.

Como já foi mencionado aqui anteriormente, uma das regras conversacionais que as crianças aprendem, ao adquirirem a primeira língua, é que se deve, no seu turno, acrescentar alguma informação nova ao tópico discursivo. O que acontece nessa gravação é que aparentemente não se observa essa regra, pois não são fornecidas informações novas sobre o Tópico Discursivo. Gostaríamos de propor a hipótese de que, na verdade, essa regra está sendo observada, mas diferentemente do que ocorre em uma conversação normal. Adultos e crianças estão fornecendo e recebendo informações novas a nível lingüístico, e não a nível de conhecimento. Dito de outra forma, ao invés de utilizarem-se da língua, (em uma interação entre falantes nativos, o conhecido) para transmitirem uma informação nova, nossos sujeitos utilizaram-se da informação conhecida para introduzirem a língua (o novo).

Analogamente ao que poderia ser encontrado em sala de aula, atribuiríamos ao adulto ou ao professor a responsabili-

dade por esse tipo de situação extremamente assimétrica. Nesse contexto, concordamos com Corsaro (1979) e Long (1981) quando afirmam serem o adulto ou o falante mais proficiente dominadores, por que suas perguntas não dão margem a uma interação simétrica, já que não é nem dada ao aprendiz chance de apontar o tópico discursivo. Entretanto, tanto os alunos em sala de aula, como os nossos sujeitos, nessa situação específica, jogam o jogo. A situação é criada pelo falante mais proficiente, e os outros participam, procurando responder as perguntas, ou repetir as respostas. As causas desse comportamento podem ser: vontade de aprender, e nesse caso haveria já, por parte das nossas crianças, um pressuposto de como se aprende uma língua, vontade de meramente interagir, ou qualquer outro fato. Não temos condições de saber a causa real, temos apenas a possibilidade de constatar que ocorre a participação das crianças nessa situação. E, além da simples participação, também as crianças passaram, por vezes, a ter esse comportamento em uma situação semelhante. Vendo um livro de animais em outra ocasião, as crianças faziam as perguntas para nominalizar o tópico:

Exemplo 21:

(14a. gravação)

C : como se chama isto?

A1: ganso

Podemos traçar um paralelo com Snow e Goldfield (1981) e de Lemos (1981a) ao interpretar esse comportamento de Christian. Snow e Goldfield comentam que a primeira coisa aprendida pela criança com a mãe é elaborar perguntas.<sup>7</sup> Ora, Christian está extremamente interessado em falar sobre

animais, seu tópico discursivo favorito. No entanto, esse seu interesse não é compartilhado pela irmã, que tenta conversar sobre outro assunto com o Adulto 1. Christian, então, ao ver o livro com figuras, tem o mesmo procedimento que o Adulto 1 havia tido: aponta uma figura, e pergunta pelo nome, por ser esse, talvez, o único recurso à sua disposição para obter atenção do adulto, já que não dispõe de elementos lingüísticos suficientes para contar algo sobre a figura. Acreditamos ser o comportamento de Christian, nesta situação específica, especular, já que ele incorpora o comportamento anterior do adulto ocorrido em uma situação semelhante.

#### 5.3.2.2. Perguntas com função de fornecer apoio para o desenvolvimento do tópico discursivo

Já a partir da segunda gravação, pudemos observar uma mudança no estilo da interação ocorrida entre adulto e crianças, principalmente no que diz respeito à escolha do tópico discursivo. Enquanto na primeira gravação falou-se principalmente sobre o contexto imediato, a partir da segunda gravação o tópico discursivo estava mais relacionado a fatores deslocados no tempo, introduzidos pelas perguntas do adulto, ou então as crianças, novamente solicitadas pelo adulto, narravam estórias infantis.

Essa mudança nos tópicos discursivos acarretou uma mudança na interação, principalmente devido ao conflito de interesses entre Christian e Júlia. A falta de interesse de Christian em conversar e o interesse de Júlia nesse senti-

do refletem-se nas suas respostas às perguntas do adulto ,  
como podemos observar no exemplo a seguir:

Exemplo 22:

(2a. gravação)

Al: você nadou, Christian?

C : hã?

Al: você nadou?

C : ahn não

Al: por quê?

C : porque não

Al: e você, Júlia, você nadou?

J : was heisst es?

('o que isto quer dizer?')

Al: hast du geschwommen?

('você nadou?')

C : ich wußte auch nicht was das heisst

('eu também não sabia o que isto quer dizer')

J : sim eu sim

Al: você nadou bastante?

J : eu bastante, eu sim

Al: e no domingo?

J : também eu nadou

Al: com quem?

J : com meu papai, com minha mamãe com ... e com Philipe.

Enquanto este diálogo estava sendo gravado, as crianças estavam recortando figuras que haviam colorido anteriormente. Fica evidente, pela afirmativa de Christian "ich wußte auch nicht was das heisst" (' eu também não sabia o que is so queria dizer'), que ele não havia entendido a pergunta inicial do adulto. No entanto, ele não pede esclarecimento,

e a responde negativamente. Interpretamos seu comportamento como sendo causado provavelmente pelo fato de estar concentrado na atividade manual que estava exercendo, estando, portanto, desinteressado de outra coisa. Outra interpretação possível seria ele sentir-se na obrigação de responder, e ter receio em demonstrar incompreensão. Qualquer que seja a causa para o seu comportamento, o fato é que podemos observar a diferença daquilo que ocorreu entre ele e Júlia. Ela pediu esclarecimento, obteve-o, e pôde responder a pergunta. Vemos que a seqüência seguinte, composta de perguntas e respostas, emitidas mediante a repetição de elementos da pergunta, forma um pequeno diálogo. Podemos perceber que o adulto, com suas perguntas, fornece os elementos lingüísticos de que Júlia precisa para fazer sua curta narrativa. Sem as perguntas fornecendo apoio, Júlia talvez não teria sido capaz de contar mais nada sobre o tópic o , ou seja, provavelmente o diálogo teria parado na sua primeira resposta - sim, eu sim. No entanto, as perguntas e a incorporação do léxico aos seus enunciados feita por Júlia mediante a repetição possibilitaram o desenvolvimento do tópic o. Ocorre um trabalho conjunto entre adulto e crianças, de maneira a desenvolverem o diálogo, não sendo possível dar mais importância ao trabalho de um ou ao do outro. Observamos que uma pergunta, sem uma resposta adequada, como aconteceu quando o adulto se dirigiu a Christian, não foi o suficiente para desenvolver o diálogo. Da mesma forma, as respostas dadas por Júlia não seriam possíveis caso a pergunta não lhe fornecesse apoio para formulá-las. Nesse sentido, consideramos a existência de um interesse

comum entre os dois interlocutores, imprescindível para que seja possível o desenvolvimento de um processo interativo como o que houve entre Júlia e o Adulto 1. Esse interesse comum não precisa se dar a nível de conteúdo da informação transmitida, pois não é isso o que acontece. O Adulto 1 não estava interessado realmente em saber se Júlia havia nadado ou não. Ele estava concentrado, principalmente, em criar condições adequadas para que ela falasse. E Júlia estava interessada em falar, havendo, portanto, um interesse comum nesse aspecto.

Aqui podemos notar uma diferença de estilos interativos entre o Adulto 1 e o Adulto 2. O Adulto 1 faz perguntas sem estar interessado no conteúdo da resposta. Ele introduz tópicos discursivos, pede que as crianças lhe contem histórias formulando perguntas apenas com a intenção de fornecer apoio lingüístico para que elas possam narrar. Toda a sua atividade concentra-se em possibilitar a produção lingüística das crianças. Atribuimos esse seu comportamento ao fato de ele ser o professor de português das crianças. Embora não sendo essa intenção, ele por vezes tem o comportamento que poderia ser comparado ao de um professor em sala de aula, como já comentamos aqui anteriormente. O Adulto 2 tem um estilo interativo diferente, o que também pode ser observado através das suas perguntas.

Exemplo 23:

(12a. gravação)

A2: eu não entendo nada de motor o senhor entende de motor para me ajudar aqui?

C : não

A2: por favor moço eu não entendo nada de motor...o senhor

entende?

C : entendo

A2: o que que está estragado aí?

C : a corda

A2: então o senhor tem uma prá me arrumar?

C : é ahn essa corda aí ó

A2: qual corda?

C : esta aqui ó

A2: ahn e agora ... como é que eu faço? tem que levar prá oficina?

C : agora vou colar

Ao invés de formular perguntas deslocadas de um contexto, apenas com o objetivo de exigir produção das crianças, vemos que o Adulto 2 interage com Christian naquilo que é do interesse dele, e desenvolve a conversação, relacionando-a com o contexto no qual eles estão envolvidos. Podemos verificar que o diálogo acima constitui-se basicamente de perguntas formuladas pelo Adulto 2 e respostas de Christian, que, diferentemente da irmã, não repete partes da pergunta para emitir sua resposta. A única exceção é quando ele responde "entendo", mas como essa é a resposta normal às perguntas em português - com o verbo, não consideramos seu comportamento uma repetição do enunciado anterior.

As perguntas exercem aqui também, como no Exemplo 22, um papel fundamental para que o diálogo se desenvolva. Ele está praticamente sendo construído sobre as perguntas. As respostas de Christian dependem tanto das perguntas quanto as respostas de Júlia no exemplo anterior, e a diferen-

ça entre os dois casos é que Christian fornece respostas complementares às perguntas, e Júlia, naquela fase, ainda precisava dos elementos da pergunta para usá-los na elaboração da sua resposta.

Também, como no exemplo anterior, é imprescindível para o desenvolvimento do diálogo que haja aqui um interesse comun entre os interlocutores. Neste exemplo, o interesse compartilhado por ambos é brincar com carros, e simular uma cena na qual um pede ajuda ao outro. A atividade lingüística é, assim, decorrência natural de todo o contexto no qual se dá a interação, e não como no caso anterior, o foco de atenção do Adulto 1 e Júlia. O Adulto 2 formula suas perguntas sem a intenção de, com elas, levar Christian a fazer uma narrativa. Ele não pretende fornecer apoio para Christian, e, no entanto, o faz. Envolvido pela situação de interação e o diálogo que daí surgiu, o Adulto 2 fornece, tal como o Adulto 1 na situação anterior, apoio para o desenvolvimento do diálogo.

Sendo assim, podemos dizer que os dois adultos fizeram praticamente a mesma coisa, ou seja, ambos forneceram, com suas perguntas, apoio para o desenvolvimento do tópico discursivo, tendo, no entanto, adotado estilos diferentes para isso. O Adulto 1, iniciando o tópico discursivo com uma pergunta deslocada do contexto imediato, pois eles estavam recortando figuras, não obteve atenção de Christian, apenas de Júlia. Assim, as perguntas subseqüentes foram dirigidas a ela. A conseqüência disso é que as perguntas do adulto, sua produção, tenham sido incorporadas muito pro

vavelmente por Júlia, e não por Christian, já que ele não estava envolvido diretamente no diálogo. Como afirmam Scarcella e Higa (1981), *"in order for conversational participants to communicate, they must attend very closely to the ongoing discourse. This active involvement in the conversation is said to facilitate language acquisition, 'charging' the input and allowing it to 'penetrate' deeply."*<sup>8</sup> Dessa forma, os diálogos entre Christian e o Adulto 2 podem ter sido mais proveitosos para Christian no sentido de incorporação de produção do falante mais proficiente, já que se deram sob uma interação ideal para ele, na qual toda a atenção do adulto estava concentrada na sua pessoa, e não havia a presença da irmã.

No capítulo anterior, demonstramos o procedimento de Júlia para tomar o turno do irmão fazendo uso da repetição.<sup>9</sup> Analisando as respostas às perguntas feitas pelo adulto para dar apoio a Christian no desenvolvimento do tópico discursivo, vimos que, muitas vezes, é Júlia quem responde, e não Christian, pois ela se adianta a ele.

Exemplo 24: (8a. gravação)

Al: conta Christian (o que vocês fizeram no domingo)

C : fomos na piscina

Al: e depois?

C : depois nós comemos

Al: o que vocês comeram?

c : batatas

Al: uhn

J : batatas e salada

C : e arroz

Al: e arroz?

J : não arroz não batatas só. Não batatas arroz e salada

Al: uhhun

C : batatas e arroz e salada

Al: e de tarde?

C : tarde

J : não de tarde de de tarde nós comemos assim nê queijo  
de meio dia nós não comemos nada

C : olha aqui isso olha

Al: muito bom conta mais e no domingo à noite Christian?

J : ah minha mãe dormiu minha mãe comprou um disco prá  
mim

Al: quando?

J : ah domingo à noite nê porque depois do dia começava  
a escola né?

Podemos perceber pelo início do diálogo que o Adulto 1 estava pedindo especificamente a Christian que lhe contasse o que haviam feito no domingo. Júlia já havia contado a sua parte, que era a atividade de sábado, e agora era a vez de Christian. É perceptível também que Christian estava atendendo o pedido feito pelo adulto, esforçando-se para contar, e deixando-se dirigir pelas perguntas do adulto. Ele é interrompido duas vezes pela irmã, que o corrige, sem que ele desista de contar. Apenas após a terceira interrupção Christian desiste de continuar a narrativa, e tenta desviar a atenção do Adulto 1 para o contexto imediato, (olha aqui isso olha), recebendo por parte do adulto um comentário (muito bom), seguido de uma tentativa para levar Christian a falar

mais sobre o tópico anterior. Júlia não permite que Christian ao menos tente responder, pois toma o turno imediatamente após a formulação da pergunta. Podemos observar que a partir desse momento, o adulto dirige-se a ela, ou seja, suas perguntas subseqüentes são a respeito daquilo que Júlia estava contando.

Este exemplo permite-nos demonstrar a pouca oportunidade que Christian tinha para receber uma produção linguística dirigida a ele quando interagia com o Adulto 1 e a irmã, devido aos seus estilos interativos. O Adulto 1, conforme comentamos aqui anteriormente, tinha, na maioria das vezes, um estilo que denominamos pedagógico por se aproximar ao de um professor em sala de aula de ensino de segunda língua. As atividades propostas por ele sempre tinham o objetivo de levarem as crianças à produção oral. Júlia, além de adaptar-se a esse estilo, apresentava uma tendência acentuada para dominar a conversação, procurando dirigi-la de forma a se falar sobre tópicos discursivos do seu interesse, ou tomando o turno do irmão, mesmo nos casos em que o Adulto 1 havia estabelecido quem falaria, quando e sobre o quê, caso do Exemplo 23.

#### 5.3.3.3. Pedir informação

As perguntas terão esta função quando a pessoa que formular não tiver conhecimento da resposta, não puder intuí-la e está realmente interessado em obter a informação pedida. Elas são formuladas tanto pelos adultos como pelas crianças. Não podemos descartar o fato de que, quando

formuladas pelo adulto, as perguntas com essa função também acabam por apoiar a criança na sua narrativa, como é o caso das perguntas analisadas anteriormente. No entanto, a diferença fundamental entre os dois tipos de situação é que, neste caso, a criança introduz o tópico discursivo geralmente mediante uma afirmativa, e o adulto extrai as informações complementares com suas perguntas. Temos, assim, uma interação sob estilo especular recíproco entre os interlocutores, muito semelhante àquela descrita por de Lemos, que ocorre durante a aquisição de primeira língua, na qual a mãe observa o movimento da criança, para em seguida atribuir-lhe intenções, isto é, o primeiro passo é dado pela criança. No nosso caso, o primeiro passo - que seria a introdução do tópico discursivo - também é dado pela criança.

Exemplo 25:

(14a. gravação)

C : eu vou ganhar uma tartaruga no meu aniversário

A1: você vai ganhar?

C : é

A1: de quem?

C : minha mãe

Exemplo 26:

(15a. gravação)

C : sabe meu maior presente de mim foi a tartaruga

A2: foi a tartaruga?

C : é

A2: quem deu a tartaruga?

C : meu pai

Comparando os dois exemplos, um tendo ocorrido antes do aniversário de Christian, é o segundo, depois, vemos serem as atividades dos dois adultos extremamente semelhantes. A

pões o enunciado inicial de Christian, os dois fazem uma repetição com mudança prosódica de parte do enunciado anterior, obtendo ambos, por parte de Christian, a mesma resposta. A pergunta seguinte é basicamente a mesma aos dois adultos - quem? -. Não podemos deixar de comentar a curiosidade existente nas duas respostas dadas por Christian a essa pergunta, sendo que ele diz "minha mãe" ao Adulto 1, uma mulher, e "meu pai", ao Adulto 2, um homem.

Podemos depreender desses dois exemplos que o Adulto 1, ao interagir sob um estilo especular recíproco, tem um comportamento muito semelhante ao do Adulto 2, cujo estilo podemos caracterizar de regularmente especular recíproco, na medida em que não encontramos variações, como as ocorridas no estilo interativo do Adulto 1, ora especular recíproco ora especular não-recíproco.

Também encontramos perguntas com essa função sendo feitas pelas crianças. Elas podem referir-se ao contexto imediato.

Exemplo 27:

J : tem de cortar essa?

Al: deixa eu ver Júlia

(as crianças estavam recortando do figura: 2a. gravação)

ou como no Exemplo 28, no qual Júlia pergunta sobre a vida, a família do Adulto 1. Isso, no entanto, ocorreu uma única vez durante todas as gravações.

Exemplo 28:

(7a. gravação)

J : onde mora seu irmã?

Al: ela mora com a minha mãe

J : e sua irmão?

Al: meu irmão também

J : por que você não?

Al: porque eu casei

J : você mais velha?

Al: sou

Por que essa é a única situação na qual as crianças fazem perguntas ao Adulto 1 sobre sua vida? Poderíamos supor que isso ocorreria com mais frequência, já que o Adulto 1 faz muitas perguntas sobre a vida das crianças, como o que elas fizeram, onde foram, etc. Como Snow afirma que as crianças aprendem com o estilo interrogativo do adulto, em primeiro lugar, quais as perguntas a serem feitas em uma determinada situação, não seria difícil imaginá-las incorporando as perguntas. Isso, no entanto, não acontece, talvez por dois motivos:

- 19) As crianças simplesmente não tinham interesse em falar sobre o adulto.
- 29) O adulto não contou nenhuma vez algo sobre si mesmo.

Os dois motivos acima são complementares, porque poderíamos imaginar que o interesse das crianças seria despertado caso o Adulto 1 contasse algo que lhes chamasse a atenção. As crianças, nos nossos dados, não procuraram formular perguntas, introduzir tópicos discursivos com a intenção de apenas manterem uma interação oral com o adulto. Nos casos em que formularam perguntas, ou introduziram tópicos, tinham um interesse no fato. Nesse sentido, podemos levantar uma crítica ao Adulto 1, pois sua preocupação durante todo o período em que interagiu com as crianças girou principal

mente em torno de provocar a produção oral das crianças, sem, no entanto, levar em consideração o seu interesse. Ele impôs mais os tópicos que lhe eram interessantes sem verificar se esse interesse era compartilhado pelas crianças. Comparemos os dois exemplos a seguir:

Exemplo 29: (15a. gravação)

C : Leandro é um jogador da Copa

A2: quem você acha que vai ganhar a Copa, Christian?

C : o quê?

A2: quem você acha que vai ganhar a Copa?

C : o quê? quanto você sabe? o quê?

A2: qual time? você acha que é o Brasil que vai ganhar ou  
você acha que é a Alemanha?

C : os dois

A2: e prá quem você vai torcer?

C : pros dois

Exemplo 30: (18a. gravação)

A1: conta, Christian, como foi a viagem?

C : eu... nós... peguei um peixe

A1: não... conta assim: nós saímos de Campinas às 10 ho-  
ras, depois...

J : não nós saímos às 12 horas

Nota-se uma atitude completamente diferente, se não oposta, entre os dois adultos. O Adulto 2, no Exemplo 29, parte de uma afirmativa de Christian e tenta desenvolver o tópico, sendo relevante aquilo que havia sido dito anteriormente. Fica evidente que Christian, mesmo após todos os pedidos de esclarecimento seguidos de reformulações da pergunta, não compreende o que o Adulto 2 quer, e a sua

resposta não é satisfatória. Podemos ver que o Adulto 2 não se importa com isso, e persiste na sua tentativa de conversar com Christian. O esforço do Adulto 2 em tentar conversar com Christian é válido, porque podemos perceber que este se interessa em tentar manter a conversação, já que faz perguntas pedindo esclarecimento.

O Adulto 1, entretanto, tem uma atitude extremamente negativa. Ele inicia o tópico com uma pergunta, mas queria, na verdade, não obter uma resposta à pergunta, pois esta foi fornecida por Christian, mas sim, obter uma narrativa com uma estrutura bem definida. É evidente que Christian não poderia saber isso, e, respondeu a pergunta satisfatorriamente, contando o que havia sido mais importante para ele durante a viagem. Ao invés de aproveitar a resposta de Christian e procurar desenvolvê-la, ajudando-o a contar a quilo que lhe interessava, o Adulto 1 insistiu na sua posição de exigir a narrativa.

Estes dois exemplos retratam duas posturas diferentes dos adultos frente às crianças. O Adulto 2 tem uma atitude que leva a uma relação simétrica com Christian. Ele observa os seus interesses, e tenta adaptar-se a eles, facilitando, assim, a interação entre ambos. O Adulto 1, adotando um estilo interacional extremamente assimétrico, coloca-se na posição de cobrar de Christian uma narrativa que ele não tem interesse em fazer. Acreditamos que o Adulto 1 toma esta atitude por estar, nesse momento, tentando ensinar Christian a fazer uma narrativa. Ele adota o estilo pedagógico, que traz, nesta situação, uma consequência extremamente negativa para a sua interação com Christian.

#### 5.4. Conclusão

Comparando os resultados que obtivemos na análise das funções das perguntas feitas por Corsaro (1979) com os da análise das perguntas feitas pelos nossos informantes, podemos constatar que há pontos comuns e pontos divergentes nas duas análises.

Temos, por exemplo, as perguntas classificadas por Corsaro como diretivas, que seriam usadas pelo adulto na tentativa de fazer com que a criança elaborasse sua própria resposta, e o adulto a formularia já tendo conhecimento da resposta que a criança iria dar. Consideramos as perguntas feitas pelo adulto, nos casos em que ele já sabia a resposta, como perguntas com a função de fornecer apoio para o desenvolvimento do tópico discursivo. Optamos por essa classificação porque interpretamos a atitude do adulto como sendo principalmente fruto da sua intenção de criar condições para que ocorresse entre ele e as crianças uma interação verbal. Observamos que as perguntas exercidas com essa função são típicas de uma interação assimétrica, na qual o estilo do adulto é especular não-recíproco. O adulto coloca-se no papel de professor, e tem interesse em desenvolver a produção oral das crianças, sendo esse o seu objetivo principal. Essa interação opõe-se à simétrica, na qual o estilo é especular-recíproco, na medida em que o foco de interesse do adulto está concentrado nesse caso em interagir, deixando a conversa decorrer da atividade exercida no momento. As perguntas que ocorrem em uma interação simétrica tem a função de pedir in-

formações sobre o tópico discursivo, ou sobre um enunciado que não havia sido compreendido. Corsaro classifica essas perguntas da mesma maneira, embora ele não faça menção ao estilo interativo envolvendo adultos e crianças. Demonstramos que um estudo sobre estilos interativos associado ao das funções das perguntas é importante porque, como vimos, esses estilos exercem influência no processo de interação. Vimos que um dos nossos sujeitos não se adaptava a um estilo pedagógico de interação, enquanto que o outro sujeito interagiu sob qualquer estilo. Esse fator pode ter interferência no processo de aquisição se considerarmos que as produções do Adulto 1 foram menos adaptadas especificamente a Christian,<sup>10</sup> e isso tornou difícil para ele prestar atenção ao discurso. Se, como afirma Hatch (1978) o *input* é um fator importante para a aquisição de formas sintáticas, não é difícil de se fazerem suposições sobre como os estilos interativos possam ter influenciado na aquisição. No entanto, não temos a intenção de, neste momento, fazer uma ligação entre os dois fatores, pois estudos mais aprofundados tornam-se necessários para que se verifique em que medida os estilos interativos influem no processo de aquisição.

## NOTAS

1. Corsaro (1979: 376)
2. de Lemos denomina esse comportamento interpretativo da mãe de "especular". Confira capítulo sobre repetições
3. Retirado de Hatch (1976) p. 403
4. Confira comentários sobre Scollon p. 59
5. Confira comentários p.24
6. Confira Keenan, p. 24
7. Confira Snow e Goldfield p. 106
8. p. 429
9. p. 95
10. Confira Scarcella e Higa.

## VI - CONCLUSÃO

Na tentativa de fornecermos subsídios para a compreensão do fenômeno aquisição, propusemo-nos a estudar a interação ocorrida durante o processo no qual se envolveram duas crianças aprendendo segunda língua e dois adultos falantes nativos.

Conforme comentamos no início deste trabalho, tínhamos, a princípio, diversas opções para procedermos à análise dos nossos dados. Nossa escolha final recaiu no estudo da interação. Este estudo revelou-se interessante porque permitiu que constatássemos a existência de diversos fatores, tanto lingüísticos como extralingüísticos, interferindo no relacionamento entre os sujeitos. Dentre os fatores extralingüísticos, investigamos a interferência da idade, sexo, *status* social e aparente maior competência lingüística de uma das crianças no relacionamento entre nossos sujeitos.

Verificamos que esses fatores influíram de forma muito intensa na interação ocorrida, acabando inclusive por determinar o comportamento lingüístico dos sujeitos.

Uma análise desse comportamento, enfocando o emprego feito pelos nossos sujeitos das repetições e das perguntas, permitiu que constatássemos dois estilos distintos adotados pelos adultos ao se relacionarem com as crianças: estilo especular recíproco e estilo especular não-recíproco.

O estilo especular recíproco caracteriza-se pelo relacionamento simétrico entre adultos e crianças, e o estilo especular não-recíproco caracteriza-se pelo relaciona

mento assimétrico entre eles.

Usando nossa intuição adquirida através do ensino de segunda língua para adultos em situação formal, levantamos no nosso trabalho a possibilidade de existir uma semelhança entre a interação resultante do estilo especular não-recíproco e a interação ocorrida em sala de aula entre professor e aluno.

Esta semelhança deve-se principalmente à adoção por parte de um dos nossos sujeitos adultos de determinadas atitudes, que denominamos pedagógicas, ao interagir com as crianças. Dentre essas atitudes, poderíamos citar repetições e perguntas empregadas para exercerem determinadas funções, como corrigir, testar, verificar conhecimento, entre outras.

O estilo especular recíproco seria caracterizado por uma interação baseada principalmente em atitudes que denominamos comunicativas, empregadas pelos nossos sujeitos. Eles estariam concentrados principalmente em interagirem, e a língua seria um instrumento utilizado para tanto.

No estilo especular não-recíproco, entretanto, quando a atitude dos nossos sujeitos, ou no mínimo de um deles, é pedagógica, a língua torna-se o tópico discursivo da interação. Ela deixa de ser instrumento de interação, para ser objeto de estudo e aprendizagem.

Observamos serem as reações dos nossos sujeitos crianças diferentes a cada um dos dois estilos. A criança mais velha, que já freqüentava a escola, demonstrou adaptar-se perfeitamente aos dois estilos. Ela interagiu com o adulto,

independentemente do estilo por ele adotado. A criança mais nova, que ainda não freqüentava a escola, recusava-se a interagir sob um estilo especular não-recíproco, fato que por vezes causava ruptura na interação.

Este nosso trabalho deixou algumas perguntas em aberto, e gostaríamos de sugerir que novas pesquisas fossem desenvolvidas no sentido de respondê-las.

A primeira pergunta seria verificar se realmente há uma semelhança entre as atitudes que definimos como pedagógicas, e, conseqüentemente, do estilo especular não-recíproco, com as atitudes adotadas por um professor de segunda língua em sala de aula. Fizemos referência no decorrer de nosso trabalho a essa semelhança, baseadas na nossa intuição, e tecemos comentários sobre as prováveis causas da aceitação dos alunos a essa atitude do professor. Tais considerações necessitam ser confirmadas.

A segunda questão, relacionada à primeira, diz respeito à verificação do papel da escola na aceitação, por parte de uma das nossas crianças, e por extensão, dos adultos em sala de aula, de um estilo especular não-recíproco de interação. Caso viesse a se confirmar a nossa hipótese de que a escola realmente exerce um papel importante nessa aceitação, poder-se-ia perguntar: ela estaria formando repetidores de modelos?

## BIBLIOGRAFIA

1. CAMAIONI, L. 1979. "Child-adult and child-child conversations: an interactional approach". Em *Developmental Pragmatics*. E. Ochs and B. B. Schieffelin, eds., p. 325-337. New York: Academic Press.
2. CLARK, R. 1977. "What's the use of imitation". Em *Journal of Child Language*, 4, p. 341-358.
3. CORDER, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford, University Press.
4. CORSARO, W. A. 1979. "Sociolinguistic patterns in adult-child interaction". Em *Developmental Pragmatics*. E. Ochs and B. B. Schieffelin, eds., p. 373-389. New York: Academic Press.
5. CORSARO, W. A. 19 . "The clarification request as a feature of adult interactive styles with young children." Em *Language Society*, p. 183-207.
6. DE LEMOS, C. 1981 a. "Interactional processes in the child's construction of language. Em *The child's Construction of Language*. W. Deutsch eds., p. 57-76. Londra: Academic Press.
7. DE LEMOS, C. 1982. Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. Em *Abralim*, 3, p. 97-126. Universidade Federal de Pernambuco.
8. ERVIN-TRIPP, S. 1979. "Children's verbal turn-taking. Em *Developmental Pragmatics*. E. Ochs and B. B.

Schieffelin, eds., p. 391-414. New York: Academic Press.

9. HATCH, E. and J. W. GOUGH. 1975. *Second Language Acquisition*. In mimeo. UCLA.
10. HATCH, E. 1978. "Discourse analysis and second language acquisition". Em HATCH, E. ed. *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. p. 401-435. Rowley, Mass., Newbury House.
11. HATCH, E. and S. PECK and J. W. GOUGH. 1979. "A look at process in child second language acquisition". Em *Developmental Pragmatics*. E. Ochs and B. B. Schieffelin, eds., p. 269-276. New York: Academic Press.
12. HATCH, E. and M. H. LONG. 1980. "Discourse analysis , what's that?" Em *Discourse Analysis and Second Language Acquisition*. p. 1-40.
13. HOWE, C. 1981. *Acquiring Language in a Conversational Context*. Rudolph Achaffer, eds., Academic Press.
14. ITOH, H. 1973. "A Japanese child's acquisition of two languages." TESL thesis, UCLA.
15. KEENAN, E. O. 1974. "Conversational competence in children". Em *Journal of Child Language*, 1, p. 163-183.
16. KEENAN, E. O. 1977. "Making it last: repetition in children's discourse". Em *Child Discourse*. S. Ervin-Tripp & c. Mitchell Kernan, eds., p. 125-138 New York: Academic Press.
17. KELLER-COHEN, D. 19 . "Repetition in the non-native acquisition of discourse: Its Relation to Text Unification and Conversational Structure"

18. LABOV, W. 1969. "The study of language in its social context". *Studium Generale*, 23, p. 30-87.
19. LONG, M. H. 1981. "Input, interaction and second language acquisition". Em *Annals New York Academy of Sciences*, p. 259-278. New York: Academic Press.
20. LONG, M. H. 1981. "Questions in foreigner talk discourse". Em *Language Learning*, 31, p. 135-157.
21. PECK, S. 1978. "Child-child discourse in second language acquisition. Em *Second Language Acquisition: A Book of Readings*. Hatch, E. eds., p. 383-399. Rowley, Mass.: Newbury House.
22. RICHARDS, J. C. 1973. *Error Analysis and Second Language Strategies*, p. 114-135.
23. SCARCELLA, R. C. and C. HIGA. 1981. "Input, negotiation and age difference in second language acquisition". Em *Language Learning*, 31, no 2, p. 409-437.
24. SCOLLON, R. 1979. "A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language". Em *Developmental Pragmatics*. E. Ochs and B. B. Schieffelin, eds., p. 215-228.
25. SELINKER, L. 1972. "Interlanguage". Em *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. J. C. Richards, eds., p. 31-54, Longman.
26. SNOW, C. E. and B. A. GOLDFIELD. 1981. "Building stories: the emergence of information structures from conversation". Em Tannen ed. p. 127-141.
27. TARONE, E. 1979. "Interlanguage as Chameleon". Em *Language Learning*, v. 29, no 1.