

A TRAJETÓRIA DA INTERLÍNGUA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Lígia de Souza Leite (UFRN)
ligiasleite@yahoo.com.br
Janaína Weissheimer (UFRN)
janaina.weissheimer@gmail.com

Que tipos de arranjos e suportes educativos inserem e auxiliam o bilinguismo na rotina de uma criança? Na verdade, o mundo nos leva a outras línguas das formas mais indiretas possíveis. Já não conseguimos identificar alguém que não tenha sido influenciado por uma palavra estrangeira e a tenha inserido em seu repertório. O mesmo acontece com crianças e com qualquer outra pessoa, independentemente da idade.

Em algumas comunidades o bilinguismo é simplesmente esperado. Em casos assim, a organização social da língua tanto em casa quanto na escola permitem que as crianças adquiram um segundo idioma sem transtornos. Em diversos lugares do mundo, a aprendizagem do inglês pode ser simultânea à da língua local, ou até mesmo inserida antes ou depois dependendo da quantidade de dialetos que o local ofereça e aos quais a criança será exposta.

Em Papua Nova Guiné, por exemplo, um estudo conduzido por Bialystok (2001) mostra que a maioria das crianças aprende a língua local antes de entrar na escola para receber instruções formais em inglês. Nas Filipinas, as crianças podem aprender em casa uma das 70 línguas locais antes de imergirem no aprendizado de inglês e do idioma filipino na escola. Em Hong Kong, onde 99% da população fala chinês, o inglês permanece forte e é considerado uma língua também oficial (BIALYSTOK, 2001).

O Brasil, por exemplo, apesar da vastidão territorial, é um país oficialmente monolíngue. Mesmo assim inserção de crianças em um contexto escolar bilíngue ainda na primeira infância é um assunto atual e que tem atraído a atenção de pais e educadores visto que, somente no Ensino Fundamental II as crianças - em sua maioria - têm contato com o aprendizado da segunda língua em termos formais. Portanto, para atender às necessidades de um mundo cada vez mais multilíngue, as escolas privadas têm incorporado a educação bilíngue mais cedo na rotina das crianças.

Entender a aprendizagem bilíngue como uma forma de prática social insere o objeto de estudo desta investigação no campo transdisciplinar da Linguística Aplicada, uma vez que cabe a esta área tratar de questões que envolvam a linguagem nas práticas sociais. Logo, consideramos a sala de aula de Língua Adicional¹ como um contexto social (HOLLIDAY, 1994), no qual os sujeitos interagem a fim de ensinar, desenvolver, adquirir ou aprender uma língua. Este processo de ensino-aprendizagem envolve problemáticas únicas que competem também a áreas como: Psicologia, Educação, Tecnologia da Informação e outras. Assim, parece haver consenso de que o objeto de investigação da Linguística Aplicada é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro

¹Neste trabalho, tem-se ciência da distinção clássica entre os termos Língua Estrangeira e Segunda Língua proposta por Ellis (1994), em que o primeiro se refere à aprendizagem de um idioma onde este não é a língua oficial; e o segundo, à aprendizagem em locais em que a língua alvo é também a nativa (WEISSHEIMER, 2007). No entanto, optou-se por usar o termo Língua Adicional (LA) de acordo com Hellermann (2008) e Schlatter e Garcez (2009), por este termo ser comumente usado para enfatizar os aspectos cognitivos da aquisição, seja ela de segunda língua ou de uma língua estrangeira..

contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem (MENEZES et al., 2009).

Desta forma, este estudo visa a investigar a aquisição da habilidade escrita em Inglês como LA - em nível ortográfico - por crianças em contexto bilíngue (ainda em fase de alfabetização) divididas em dois grupos, de modo que possamos usar a monomodalidade do input² para um e a multimodalidade para o outro. A partir dos objetivos mencionados, foram levantadas as seguintes questões para esta pesquisa: (1) Que hipóteses podem ser inferidas no desenvolvimento da escrita dos aprendizes bilíngues de Inglês como LA?e, (2) Qual o impacto do tipo de input – monomodal e multimodal - no desenvolvimento da Interlíngua na LA por aprendizes bilíngues?

Os alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I são o ponto de motivação para este estudo. Observá-los testando hipóteses dentro e fora da sala de aula foi o que motivou a investigação do processo percorrido por eles no desenvolvimento da **Interlíngua** (doravante **IL**) durante a aprendizagem de inglês como **Língua Adicional** (doravante **LA**). Os registros escritos dessas crianças eram permeados de marcas outras que não somente a LA. Durante o tempo em que elas foram observadas em uma Escola Bilíngue foi percebido que a escrita era construída de forma muito peculiar mesmo quando ainda não tinham contato e orientações formais para tal. Suas estratégias contribuíram para a condução deste estudo com o objetivo de analisar o desenvolvimento da IL no processo de aprendizagem da escrita em LA. Todavia, foram incluídas também a multimodalidade no input com o intuito de perceber se as diferentes ofertas no processo de aprendizado alterariam as estratégias de escrita desses aprendizes. Ressaltamos que, por vezes não atingindo o ideal, a forma escrita era sobretudo válida, isso porque a intenção comunicativa era transmitida apesar de não seguir os padrões pré-determinados.

Desta forma, para avaliarmos o desenvolvimento da IL na aprendizagem da escrita em inglês como LA, consideraremos que os diferentes tipos de erros que os aprendizes produzem refletem diferentes estratégias de aprendizagem, bem como a generalização e influência da língua materna. O intuito é, sobretudo, focar no desenvolvimento da IL escrita, para tanto, esta pesquisa propõe uma definição de sujeito bilíngue para fins deste estudo, a exposição dos modelos de memória para estes sujeitos, as escolhas metodológicas utilizadas na condução desta pesquisa, e a análise e discussão dos dados baseados nas teorias da Interlíngua.

1. Bilinguismo - Definindo conceitos

A partir do século XX ficou mais complexo definir o sujeito bilíngue. Essa noção tornou-se ampla e, portanto, conceituá-la é desafiador (MARCELINO, 2009). Em 1933, Bloomfield definiu o sujeito bilíngue como alguém que tem controle nativo de duas línguas³ (apud HAMERS e BLANC, 2000, p.6). Esta visão remete a um bilíngue perfeito e, por sinal, se aproxima bastante da definição apresentada pelo dicionário Longman (2007) que traz o sujeito bilíngue como alguém capaz de falar duas línguas igualmente bem⁴.

²Este termo não será escrito em itálico ao longo da pesquisa porque o Dicionário Aurélio o define e o incorpora à Língua Portuguesa (2008).

³“Bloomfield’s claim (1933) that a bilingual should possess native-like control of two or more languages”.<http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/142>. Acesso em 20 de novembro de 2011.

⁴“Able to speak two languages equally well”

Em oposição a estas definições, Macnamara (1971, apud HAMERS e BLANC, 2000, p.6) propõe que o sujeito bilíngue seja definido como alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) em uma língua diferente da sua L1.

Estas definições pertencem a extremos, e entre eles há outras definições para o sujeito bilíngue, como a de Grosjean (2002), por exemplo, que caracteriza este falante como alguém que usa duas ou mais línguas não de formas iguais, mas como um “falante-ouvinte” único que deve ser estudado como tal e não sempre em comparação a um monolíngue. Os bilíngues para Grosjean (2002) utilizam duas línguas separadamente ou juntas, para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com pessoas diferentes, porque as necessidades e usos de duas línguas são geralmente bem diferentes. Além disso, segundo o autor, os bilíngues raramente são totalmente fluentes ou igualmente fluentes em suas duas (ou mais) línguas.

Grosjean (2002) ainda sustenta que os bilíngues se encontram diariamente em situações diversas que os induzem a modos particulares da língua, e essas interferências os levam a se comunicarem em sua língua nativa ou em sua LA sem levar em conta o estágio da língua que eles já atingiram, e isso não os caracteriza como “não-bilíngues”. Os domínios que eles possuem e suas capacidades de reestruturar a língua os tornam suficientemente competentes para poderem ser considerados bilíngues.

Assim, para os objetivos deste trabalho e apoiada nas definições de Grosjean, concebemos o sujeito bilíngue como alguém que não precisa de habilidades nativas para se comunicar. Levamos em conta a idade da aquisição (mesmo porque não é o foco desta pesquisa tratar dos ganhos que a aquisição de uma LA traria a indivíduos adultos), que é de grande relevância, visto que esse fator influencia vários aspectos do desenvolvimento dos indivíduos bilíngues, como o linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural. Consideramos, então, que o bilinguismo é um fenômeno multifacetado e, por isso mesmo, entendemos a dificuldade não somente em definir o sujeito bilíngue, mas também em definir o sujeito nativo, já que hoje em dia é raro identificar quem não tenha sido influenciado de alguma maneira por uma outra língua, como já mencionado anteriormente.

Desta forma, analisando aprendizes de sete anos de idade que começaram a ter contato com uma LA a partir dos três anos de idade (em média), os consideraremos para fins de pesquisa, bilíngues consecutivos. Essa definição foi proposta por Wei (2000) que caracteriza esse grupo como aquele em que a LA passou a ser inserida posteriormente à língua materna.

É importante notar que a definição aqui proposta nos dá suporte para estudar os indivíduos bilíngues desta pesquisa como aprendizes que passaram a ter contato formal com a LA na Escola Bilíngue que também faz parte desta pesquisa. Esta definição está diretamente ligada à escolha por defini-los como falantes que não precisam ter as habilidades de nativos porque mesmo que alguns deles (assim como as demais crianças que compõem o quadro geral da escola) não sejam capazes de produzir estruturas compostas e precisas do ponto de vista gramatical, eles se fazem compreender sem dificuldades oralmente e escrevendo, alguns (dependendo do nível de ensino em que estejam) ainda são capazes de ler e, de forma geral, eles entendem bem o que ouvem.

2. Modelos de Memória Bilíngue: Um ou dois sistemas?

Discussões acerca do armazenamento de informações para sujeitos bilíngues têm sido o questionamento ao longo das últimas três décadas, aproximadamente. Os

pesquisadores tentam entender como duas línguas são armazenadas, partindo do princípio que elas precisam ser mantidas em algum tipo de memória ou estrutura.

O modelo computacional exemplifica como se dá o processo a partir do que o aprendiz absorve do input e transforma em *intake*. A partir daí, o que for externalizado é considerado *output*, que será o resultado final, mas que poderá ser reestruturado à medida que há modificação no input e novas formas de compreendê-lo. É preciso considerar também que a maturidade do aprendiz e o conhecimento sobre a LA influenciarão este processo – que é cíclico. Dentro deste ciclo, o *output* também pode ser considerado uma maneira do aprendiz testar suas hipóteses para avaliar e até mesmo perceber o estágio de desenvolvimento de sua interlíngua.

A questão da memória é complexa porque os pesquisadores identificaram tipos diferentes e propósitos específicos e, sobretudo, que a memória humana não é um sistema unitário. Essa complexidade também pode ser explicada pelo fato de que as distinções entre os modelos existentes não são uma explicação simples e de fácil recorte. Assim, a fim de compreender a estrutura da memória humana, Altarriba e Heredia (2008) ressaltam a distinção e as relações clássicas entre Memória de Longo Prazo (MLP) e Memória Operacional (MO), embora alguns pesquisadores não estejam convencidos de que MLP e MO sejam memórias diferentes. Altarriba e Heredia (2008) sugerem que a Memória Operacional - ou memória de trabalho - funciona como uma espécie de sistema temporário para as informações novas ou as que já estão em processamento antes de serem desconsideradas ou levadas à MLP. Esta última funciona como um estoque permanente que contém todas as informações que o indivíduo possui sobre o mundo e teria capacidade ilimitada, ao contrário da MO.

A MLP é subdividida em subsistemas altamente especializados que são denominados de memória declarativa e memória processual. A primeira é a memória mais facilmente adquirida, mas também mais facilmente esquecida, já a segunda inclui procedimentos motores, entre outros, e requer mais tempo para ser adquirida, sendo bastante duradoura, conseqüentemente. A memória declarativa, por sua vez, é dividida em duas outras também altamente especializadas: a memória episódica - para eventos e experiências pessoais - e a memória semântica, que armazena o conhecimento de mundo e o conhecimento enciclopédico do indivíduo.

Cientes da riqueza e complexidade desse sistema, como podemos conceber o modo de organização das duas línguas do sujeito bilíngue? O centro dessa discussão parece estar na memória semântica desses falantes.

Heredia (1997), Heredia e Altarriba (2001) e Heredia e Brown (2004) através desses resultados passaram a apontar que a memória bilíngue não é estática, pelo contrário, ela é dinâmica e pode ser influenciada pelo uso da língua. De forma que, também sugerido por eles, deve ser levada em conta no estudo das representações da memória bilíngue a dominância da língua, aquela que é usada com mais frequência; uma vez que as palavras do idioma de maior uso serão respondidas mais rapidamente, ao contrário das palavras da língua de menor uso, independentemente da ordem de aquisição. Neste caso, o que precisa ser considerado é a maior dominância do idioma para cada sujeito.

Os modelos conexionistas - diferentemente dos inatistas - não entendem como necessária a existência de um “dispositivo” neurológico exclusivo à aquisição de linguagem. Eles atribuem mais importância ao ambiente da aprendizagem que a qualquer conhecimento inato do aprendiz porque, para eles, inata é a capacidade de aprender, e não determinados princípios linguísticos. Nick Ellis (2002) explica que a ênfase é dada à frequência com a qual os aprendizes encontram certas especificidades linguísticas no input e à frequência em que elas ocorrem juntas.

Os conexionistas argumentam que os aprendizes constroem seu aprendizado gradualmente à medida que são expostos às inúmeras características da língua que eles possam eventualmente ouvir. Após ouvi-las repetidas vezes - em situações específicas ou contextos linguísticos - os aprendizes desenvolvem redes de conexões entre estes elementos cada vez mais fortes. Por vezes, a presença de um elemento linguístico ou situacional ativará o outro na mente do aprendiz: se ele consegue produzir corretamente construções que incluem a terceira pessoa do singular em inglês e é capaz de diferenciá-la das demais, não necessariamente significa que ele conhece a regra, mas o acerto pode ser devido às ativações causadas pelas diversas vezes que ele escutou a forma correta. Conexões como estas podem ser muito fortes em consequência dos elementos que aconteceram juntos com frequência, ou podem ser mais fracas se as oportunidades de experienciá-los juntos tiverem sido menores.

O modelo interativo⁵, por sua vez, aparece por último nesta explanação em respeito à ordem cronológica das pesquisas. Ele foi proposto por Dijkstra e Van Heuven (2002) e sugere um modelo em rede no qual diferentes níveis interagem e são ativados paralela ou simultaneamente. Modelos desta natureza são considerados conexionistas.

Este é um modelo de reconhecimento de palavras cujo propósito é explicar como os bilíngues recuperam as representações ortográficas dos léxicos mentais para a palavra correspondente. Ele sugere que as informações estão distribuídas no cérebro, sem que haja a ideia de um lugar mais ativado que o outro. No entanto, em se tratando de ativação, ele propõe que seja *bottom-up*, o que significa começar dos níveis mais baixos para os mais altos.

Em geral, esse modelo funciona como um modelo computacional que tenta explicar os efeitos do reconhecimento de palavras através de simulações e é capaz de contribuir para as descobertas que ocorrem durante o reconhecimento ou recuperação de palavras ambíguas. Detalhe importante para palavras como *pan* em inglês e espanhol, por exemplo, que significa *panela* e *pão*, respectivamente, já que o acesso lexical dos bilíngues para palavras homográficas acontece simultaneamente para os dois idiomas. Fator que contribui para a suposição de uma natureza não-seletiva de acesso lexical, de acordo com Dijkstra e Van Heuven (2002).

3. Interlíngua

Partindo da teoria proposta por Weinreich (1953) que discute o que ele denominou de “identificações de Interlíngua”, o autor assume que poderiam ser tanto a identificação de fonemas nas duas línguas, quanto as relações gramaticais entre elas ou até mesmo características semânticas comuns aos dois idiomas.

Já Lenneberg (1967) dá ênfase a uma estrutura latente ao cérebro ativada quando o indivíduo tenta aprender uma LA: a estrutura latente de língua. Ele a introduziu como um arranjo já formulado no cérebro, um aparato biológico que complementaria a Gramática Universal e que seria transformado pelo aprendiz de acordo com seu nível de maturidade.

A partir de então, um dos principais fundadores e contribuidores do campo de pesquisa de Aquisição de Língua Adicional, inicia suas pesquisas em Interlíngua.

Apesar das propostas anteriormente apresentadas se aproximarem do construto da Interlíngua, Selinker (1972) foi quem primeiramente cunhou o termo em 1972 em seu artigo homônimo. Além da Interlíngua, ele também foi o responsável por introduzir

⁵ Do original *BilingualInteractiveModel*(Altarriba&Heredia, 2008).

termos como fossilização, transferência de línguas e estratégias de comunicação e aprendizado.

O objeto de investigação de Selinker (1972) é a aprendizagem independentemente do sucesso ou insucesso que os aprendizes tiveram em suas tentativas na aquisição de uma LA, e todas as suas observações referem-se a alunos adultos. Focar no ensino, para ele, incluiria considerar o posicionamento de um personagem secundário - assim definido pelo autor - que não faria parte do escopo de sua pesquisa.

Selinker (1972) afirma que os eventos comportamentais que o levariam ao entendimento das estruturas psicolinguísticas constituiriam dados relevantes para o aprendizado de uma língua adicional, bem como os processos subjacentes às tentativas de performances significativas neste novo idioma. E por performance significativa, Selinker (1972) refere-se às situações em que o indivíduo adulto tenta expressar significados que ele já pode ter na LA. No entanto, para essas performances, ele não inclui os *drills* e os comportamentos resultantes de testes realizados com pseudo-palavras.

Ao que Lenneberg (1967) havia proposto, Selinker (1972) adicionou que, para ele, haveria no cérebro algum arranjo já formulado que seria diferente para a maioria das pessoas e que não seria o mesmo citado por Lenneberg (1967), eles, então, coexistiriam. Todavia, Selinker se resguarda ao afirmar que é impossível assegurar que essas estruturas latentes serão totalmente ativadas ou que essas estruturas significativas serão criadas visto as individualidades relevantes que fazem parte deste processo.

Com todas essas implicações, Selinker (1972) ressalta que seria crucial entender que os adultos que obtiverem êxito ao aprender uma segunda língua e alcançarem a competência de um falante nativo estariam entre raros 5% e teriam reativado a estrutura descrita por Lenneberg. No entanto, eles não deveriam ser levados em conta por constituírem o que ele considera uma exceção, mas que certamente teriam percorrido um processo psicolinguístico muito diferente da maioria dos aprendizes de uma LA.

O que Selinker realmente considera é a tentativa do aprendizado, qualquer que seja ela. Para ele, isso seria a prioridade e antecederia em importância à noção de sucesso. Em seu artigo de 1972, ele esclareceu que seu foco seria nos aprendizes que não estivessem nos 5% citados anteriormente, independentemente de terem obtido sucesso, partindo do princípio que eles também ativaram uma estrutura diferente mas igualmente genética em todas as vezes que produziam sentenças ou quaisquer outras construções na LA.

Nesse mesmo artigo, Selinker não dá à **Interlíngua (IL)** uma definição destacada e isolada de sua investigação. Ela está ramificada e presente nas entrelinhas de cada uma de suas exposições. Ele começa a criar o cenário e, daí, passa a delimitar seu objeto de estudo. Primeiramente leva em consideração o aprendiz que representa a grande maioria - os 95% restantes - cujas produções em LA simplesmente refletem a norma da língua. Ele ressalta que esses aprendizes adultos não tiveram essa competência ensinada explicitamente. E justamente por não ter sido explicada, ensinada, a habilidade em comunicar-se será desenvolvida de formas diferentes de um indivíduo para outro, à medida que eles internalizam e reconstróem o input oferecido. A partir deste ponto, Selinker esclarece que sua atenção focará o único dado que pode ser observado e que poderá ser relacionado à teoria: as declarações dos aprendizes, seus modos de fala, suas exposições. E elas são produzidas em todas as tentativas deles de se comunicarem neste novo idioma.

Selinker complementa que esse conjunto de produções não é o mesmo que um falante nativo da LA construiria ao reproduzir a mesma intenção comunicativa. E ao

definir IL, Selinker (1972) ressalta a diferença que existe entre os dois sistemas e a formação de um terceiro baseado no *output* resultante das tentativas de produção do falante da LA. Até então, os termos mais próximos para a definição desse fenômeno foram “sistemas aproximados” utilizado por Nemser (1971), e “dialetos idiossincráticos” mencionado por Corder (1971).

A definição de Interlíngua por Ellis (1995) veio pontuada - em *UnderstandingSecondLanguageAcquisiton* em um capítulo cujo título é *Interlanguage and the 'natural' route of development* - como um conhecimento sistemático que é independente tanto da L1 quanto da LA do falante. Para este autor, a interlíngua seria um **continuum**, um sistema intermediário que pode ser produzido pelo falante em qualquer estágio do seu desenvolvimento e que é, sobretudo, permeável. Ellis (1995) - baseado em Selinker - define Interlíngua como um sistema maleável, flexível e que difere dos demais sistemas justamente devido ao seu alto grau de permeabilidade, ela está em constante mudança. E embora a mudança seja lenta, ela sempre revisa o que foi internalizado para acomodar novas hipóteses da LA. É um processo de revisão constante e extensão de regras.

A Interlíngua funciona como um terceiro sistema independente do sistema de L1 e também do sistema de LA que está sendo aprendido.

A IL leva em conta todos os fatores que contribuem para a aprendizagem, sejam eles internos ou externos já que essa construção é **pessoal** e, portanto, **única**. Cada aprendiz é autor deste processo que tem início com a aquisição da segunda língua – e não necessariamente acontece apenas com o aprendizado formal, pois nenhum sujeito está totalmente isento da interferência de um segundo idioma – e não tem fim, uma vez que aprender uma outra língua é uma tarefa inesgotável e que sempre demanda transformar e renovar o que foi aprendido.

Ciente desta transformação, Selinker (1972) propõe que os aprendizes não constroem suas regras no vácuo, eles mudam seus modelos mentais ao adicionar ou excluir informações. Essa reestruturação é constante e reforça a ideia do *continuum*, uma das características mais importantes da IL. Ele também ressalta que a IL é uma construção individual e constantemente reestruturada, e seu nível de complexidade aumenta à medida que a compreensão da LA também aumenta, esse processo é feito de construções comuns à língua materna e à língua que está sendo aprendida.

4. O impacto do input no desenvolvimento bilíngue

O modo como o input é oferecido faz diferença no desenvolvimento do aprendiz, Sorace (2009) propõe que a quantidade e qualidade do input podem ser fatores modeladores das habilidades dos bilíngues e podem causar influência cross-linguística na interface pragmática-sintática entre suas duas línguas. A autora se refere, na verdade, a estudos com jovens bilíngues em que diferenças nos resultados das aquisições destes indivíduos foram atribuídas ao fato de residirem em contextos de maior ou menor contato com a língua que está sendo aprendida, as diferenças seriam originadas do input.

Sorace (2009) percebeu que bilíngues – independentemente da idade – residindo em contextos minoritários teriam menos oportunidades de ouvir e usar suas línguas porque a quantidade de input seria reduzida e isso poderia impactar no processamento e representação dessa língua. Considerando os bilíngues em desenvolvimento, muitos estudos mostram que eles têm uma aquisição morfossintática mais avançada na língua para qual há mais exposição, normalmente chamada de língua dominante.

Na mesma perspectiva, Gathercole et. al (2009) pesquisaram a aquisição morfossintática tanto em bilíngues Espanhol-Inglês nos Estados Unidos, quanto bilíngues Galês-Inglês no País de Gales. O resultado da pesquisa mostrou que a quantidade de exposição à língua em casa e na escola foi um fator determinante para o desenvolvimento morfossintático das crianças naquela língua.

Ainda nesta linha, Paradis (2009, 2010) e Paradis et. al. (2009, 2010) encontraram discrepâncias entre o impacto do *input* no Galês minoritário e no Inglês majoritário. Os autores argumentam que a sensibilidade das crianças bilíngues ao input parece ser maior para línguas minoritárias que para línguas majoritárias. Entretanto, os resultados vindos da variação do *input* de Inglês que há em casa e na escola pareceram não ser tão relevantes depois dos anos escolares iniciais.

Desta forma, a evidência de que a quantidade de input influencia o progresso do desenvolvimento bilíngue é grande. Todavia, a qualidade do input, segundo Paradis (2009) pode ser igual ou até o fator mais relevante, para aprendizes bilíngues serem capazes de distinguir/separar seus sistemas linguísticos duais no campo sintático-pragmático. Levando em conta que a qualidade do input refere-se a variações existentes na forma e uso de estruturas morfossintáticas no ambiente linguístico da criança, diferentes dialetos e diferentes níveis de proficiência podem contribuir, por exemplo, para a variação na forma e uso de estruturas no discurso de uma comunidade – em particular em um contexto sociolinguístico minoritário. A variação na forma e uso de uma estrutura no input poderia levar à “opcionalidade” no entendimento e uso daquela estrutura pelo aprendiz e/ou a influenciar a representação linguística para aquela estrutura, levando à não-convergência com a gramática monolíngue.

Poucos estudos sobre o desenvolvimento bilíngue avaliam a qualidade do input que os aprendizes recebem, mas aqueles que avaliam, sustentam a hipótese de que a qualidade poderia fazer a diferença. Paradis e Navarro (2003) avaliaram o uso de sujeitos nulos e evidentes em crianças bilíngues falantes de Inglês-Espanhol e descobriram que estas produziam mais sujeitos evidentes que as crianças monolíngues, fazendo inclusive construções redundantes. Esse pode ter sido o resultado da influência cross-linguística do seu conhecimento da gramática da língua inglesa, em que os sujeitos são obrigatórios, mas ao avaliar o tipo de input dado, o fator que poderia explicar o acontecimento foi outro: os bilíngues eram expostos a input com mais evidências e redundâncias nos sujeitos que os monolíngues, principalmente devido ao input vindo da mãe não-nativa. Assim, o estudo mostrou que o tipo de input em contraste à quantidade poderia contribuir para a influência cross-linguística na fala da criança bilíngue.

Em um estudo mais recente feito com crianças bilíngues aprendizes de Inglês como LA no Canadá (onde a L1 destes aprendizes tem espaços minoritários), Paradis (2009) comparou a quantidade e qualidade do input. A quantidade incluía quanto de inglês as crianças falavam em casa (comparado à L1) e a qualidade do input incluía a “riqueza” que o ambiente podia oferecer em Inglês, determinada pela quantidade de contato com falantes nativos ainda que através da mídia, colegas e atividades extra-curriculares. As análises revelaram que a “riqueza” do ambiente contribui significativamente para a aquisição das crianças quanto à morfologia verbal, e o uso de inglês em casa com a família contribui muito pouco.

Assim, temos que a qualidade do input para a influência cross-linguística traz à tona dois questionamentos: ela consiste de interações entre os níveis de compreensão e representacionais, ou consiste de fatores externos como variações na forma e uso de estruturas as quais o indivíduo é exposto, ou ambas as situações merecem ser consideradas?

Sendo assim, parece sensato considerar as duas possibilidades. Afinal, as alterações que o aprendiz é capaz de fazer na forma e uso das estruturas, somada às interações entre os níveis de compreensão podem, certamente, resultar em benefícios para a aprendizagem.

5. Discussão

Para esta pesquisa foi feita uma análise qualitativa e outra quantitativa baseada nos dados obtidos com os pré e pós-testes sob uma perspectiva diferenciada para cada observação. Assim, teremos duas análises distintas: os dados qualitativos respondem à primeira pergunta de pesquisa, cuja intenção foi investigar que hipóteses podem ser inferidas no desenvolvimento de escrita dos aprendizes bilíngues de Inglês como LA. Já os dados quantitativos respondem à segunda pergunta de pesquisa, cuja finalidade era saber qual o impacto do tipo de input - monomodal e multimodal – no desenvolvimento da Interlíngua na LA por aprendizes bilíngues.

-As hipóteses dos aprendizes bilíngues em relação ao desenvolvimento da escrita em LA

Os dados qualitativos desta pesquisa foram analisados com base nos Processos Cognitivos Centrais propostos por Selinker (1972) no desenvolvimento da Interlíngua, conforme retratado no capítulo de Fundamentação Teórica deste estudo. Considerando que o processo de escrita analisado nesta pesquisa foi o resultado da observação de dois grupos de aprendizes cujo contato com essa produção foi o primeiro, compartilho da preocupação de Selinker em esclarecer que esses processos podem não ocorrer isoladamente e que a reestruturação de suas estratégias é constante, ou seja, Selinker (1972) propõe que as hipóteses podem acontecer conjuntamente ou em separado.

Para fins deste estudo foram considerados somente três dos cinco processos mencionados pelo autor: (1) **transferência de língua materna**, pois uma vez que a L1 existe, a ela deve ser dada a devida importância; (2) **transferência de processos de aprendizagem** para fazer referência à identificação e utilização de regras da língua que está sendo aprendida; e (3) **estratégias de aprendizagem de LA**, ao considerar o resultado de uma instrução que o aprendiz internalizou da forma como entendeu. Os dois processos não incluídos da análise foram: (4) **estratégias de comunicação**, porque não houve interação oral entre os aprendizes, somente a forma escrita no nível da ortografia foi analisada; e (5) **supergeneralização de regras**, porque este é um processo relacionado à regras sintáticas e gramaticais, que não fazem parte do escopo deste estudo.

Além de os processos poderem acontecer concomitantemente, Selinker (1972) reforça a ideia do *continuum* nesta construção individual. Para o autor, não há categorias estanques e o processo de aquisição é infinito. Assim, podemos analisar a escrita dos aprendizes como algo processual, especialmente na fase em que eles estão, pois alguns não chegam ao 2º Ano do Ensino Fundamental I totalmente alfabetizados em L1.

- O impacto do tipo de input – monomodal ou multimodal – no desenvolvimento da Interlíngua na LA por aprendizes bilíngues

Para que o escopo desta análise fique mais delimitado, nos detemos à ortografia, mas não para considerar somente o certo e errado, até porque ainda que a escrita não atinja a forma ideal, ela também é válida por retratar estratégias de comunicação. Além

disso, de acordo com a hipótese que levantamos, as crianças com mais qualidade e variedade no input terão mais condições de se aproximarem da forma alvo.

Os pré e pós-testes foram mensurados com pontuações entre 0 e 2 de acordo com a escrita registrada pelo aprendiz. O valor 2 foi atribuído àqueles que atingiram a forma alvo; o valor 1, àqueles que possuíam pelos menos três letras na sequência correta da forma alvo, e 0 aos registros que não possuíam as três letras.

Esta pontuação foi uma forma que encontramos de mensurar o nível de aproximação desses registros escritos em relação a forma alvo. Para tanto, foi criado o Índice de Aproximação da Forma Alvo (IAFA) – também arbitrariamente – com a finalidade de compreender o impacto da monomodalidade e multimodalidade no desenvolvimento da Interlíngua dos aprendizes em questão.

No grupo controle cinco alunos apresentaram diminuição do IAFA, enquanto que no grupo experimental essa diminuição somente ocorreu para dois alunos⁶. Outro dado mostrado nas tabelas é que o grupo experimental teve um número menor de desaprendizagem, visto que somente dois alunos tiveram seu IAFA reduzido, ao contrário do grupo controle que apresentou cinco. Além disso, o grupo experimental apresentou uma diferença menor entre os valores dos pré e pós-testes dos alunos cujos IAFAs foram reduzidos.

O *Paired Samples t-test* foi aplicado aos resultados. Ele considera a diferença na quantidade de alunos entre os grupos e verifica se os ganhos entre pré e pós-testes são estatisticamente significativos.

Para o grupo experimental - ($t(17) = ,054$, $p > .05$), esta diferença chegou perto de ser significativa estatisticamente, pois um resultado de p igual ou abaixo de $.05$ já seria considerado significativo. Todavia, o desvio foi de $0,004$, ou seja, a diferença foi pequena, de forma que podemos considerar o resultado praticamente significativo.

Já para o grupo controle - ($t(21) = ,479$, $p > .05$), este valor de p ficou mais longe de ser significativo do que o p do grupo experimental, o que mostra que o grupo experimental teve ganhos mais significativos se comparado ao grupo controle.

Estas diferenças podem ser uma indicação de que o grupo experimental registrou cognitivamente mais a ortografia das formas alvo através do input diversificado em virtude da multimodalidade, embora a diferença não seja robusta. Isso corrobora nossa hipótese de que a qualidade do input teria impacto positivo no desenvolvimento da Interlíngua. Se o número de participantes (n) e o tempo de intervenção tivessem sido maiores, provavelmente estas diferenças pudessem ser mais significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da interlíngua escrita dos aprendizes bilíngues selecionados para este estudo foi analisado considerando três pontos-chave: a definição deste sujeito bilíngue, a memória dos aprendizes e o input – monomodal ou multimodal – que eles recebem para aquisição da LA.

Ciente do curto tempo de exposição dos grupos controle e experimental acreditamos que os resultados podem ser mais expressivos se o intervalo for maior que trinta dias. Este ponto pode ser revisto para futuras pesquisas

Embora Selinker somente mencione aprendizes adultos e Interlíngua oral em seu artigo de 1972, acredito ser viável estender a investigação às crianças e à Interlíngua escrita por acreditar que os processos se assemelham independentemente da faixa etária e se complementam.

⁶Essa diminuição no grupo controle aconteceu devido ao fato dos alunos 07 e 16 não terem participado do pós-teste.

Contudo, seria interessante observar esses aprendizes de forma longitudinal no intuito de obter resultados que nos levassem a investigar a fossilização e a importância do papel do erro, por exemplo. Afinal, o erro sendo compreendido como parte da aprendizagem e parte do processo de reestruturação do que está sendo aprendido, é inseri-lo na perspectiva de um *continuum* também.

Encarar o erro como uma implicância pedagógica seria tão positivo quanto perceber que a qualidade do input pode contribuir para a aprendizagem. A variação do que é oferecido aos alunos merece ser visto pelos professores como uma forma de enriquecer a rotina da sala de aula.

Seria positivo se o professor incorporasse mais em suas práticas pedagógicas a escrita processual, por exemplo. Desta forma, os exercícios e as tentativas de escrita contribuiriam com a aprendizagem visto que o sistema de atenção é limitado.

REFERÊNCIAS

ALTARRIBA, Jeanette; HEREDIA, Roberto. **An Introduction to Bilingualism: principles and processes.** USA: Erlbaum, 388 p, 2008.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in development. Language, literacy and cognition.** USA: Cambridge University Press, 2001. 288p.

BLOOMFIELD, Leonard. **Language.** Chapter 5. New York, 1933.

CORDER, S. **Idiosyncratic dialects and errors analysis.** International Review of Applied Linguistics IX: 149-59, 1971.

DIJKSTRA, T., & VAN HEUVEN, W. J. B. **The architecture of the bilingual word recognition system: From identification to decision.** *Bilingualism: Language and Cognition*, 5, 175-197, 2002.

ELLIS, Nick. C. **Frequency effects in language acquisition: A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition.** *Studies in second language acquisition* 24/2: 143-88, 2002.

ELLIS, Rod. **The study of Second Language Acquisition.** Oxford: Oxford University Press. 1994.

ELLIS, Rod. **Understanding Second Language Acquisition.** Oxford: OUP, 1995.

GATHERCOLE, V. M., & MÓN THOMAS, E. (2009). **Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up.** *Bilingualism: Language and Cognition*, 12, 213-238.

GROSJEAN, François. Interview. **The Bilingual Family Newsletter**, 19 (4), 4-7; 20 (1), 1-7. Hungarian version: in Hungarian Journal of Applied Linguistics, 2002, 1, 103-114; Italian version: in Education et sociétés plurilingues, 2003, 15, 85-97.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELLERMANN, John. **Social Actions for Classroom Language Learning.** Clevedon, UK: Multilingual Matters. Chapter 1. *Additional language learning in classroom communities of practice*, 2008.

HEREDIA, Roberto. R., & BROWN, J. M. **Bilingual Memory**. In T. K. Bhatia, & W. C. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism* (p. 225-249). Malden, MA: Blackwell Publishing, 2004.

HEREDIA, Roberto. R., & ALTARRIBA, Jeanette. **Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch?** *Current Directions in Psychological Science*, 10, 164-168, 2001.

HOLLIDAY, Adrian. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

LENNEBERG, Eric. **Biological Foundations of Language**. New York: Wiley and Sons Inc, 1967.

LONGMAN. Dicionário Longman para Estudantes Brasileiros. Português-Inglês/Inglês-Português. 2ª Edição: Atualizado com as novas regras de Ortografia. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2007.

MACNAMARA, J.; KUSHNIR, S. L. **Linguistic Independence of Bilinguals: The input switch**. (1971) *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 1997. p. 480-487.

MARCELINO, Marcelo. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 1-22 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

PARADIS, Johanne. **Bilingual children's acquisition of English verb morphology: Effects of language dominance, structure difficulty, and task type**. *Language Learning*, 60 (3), 2010.

PARADIS, Johanne. Oral language development in French and English and the role of home input factors. Report of the Conseil Scolaire Centre-Nord, Edmonton, Alberta, 2009.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. **Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês)**. In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Orgs.). Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p.127-172

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. In: *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-232. 1972.

SORACE, A., SERRATRICE, L. FILIACI, F., & BALDO, M. **Discourse conditions on subject pronoun realization: Testing the linguistic intuitions of older bilingual children**. *Lingua*, 119, 460-477, 2009.

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2007. 541 p.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact**. New York: The Linguistic Circle of New York. Nº 1, 1953.

WEISSHEIMER, Janaína ; MOTA, Mailce. **Working Memory Capacity and Lexical Density in L2 Speech Production**. *Organon (UFRGS)*, v. 51, p. 267-290, 2011.