

CRIANÇAS BILÍNGUES

Clarí WEHRMANN¹

RESUMO: Descrever o fenômeno de bilinguismo, português e variedade alemã, presente em duas crianças irmãs que iniciam a vida escolar é o foco desse trabalho. O corpus da pesquisa são falas dos irmãos em interações não direcionadas entre eles, com os demais membros da família e com a pesquisadora no contexto das próprias crianças. As proposições sobre bilinguismo, principalmente a presença do processo em crianças bilíngues, de Altenhofen (2002), De Heredia (1989), King e Mackey (2007), Mcclary (2007), Mackey (1972), Muysken (2007), Romaine (1995), Weinrich (1970) são a fundamentação teórica do presente estudo. Palavras-chave: criança bilíngue, variedade alemã, português.

ABSTRACT: The focus of this work is to describe the phenomenon of Portuguese and German variety bilingualism present in two children, brother and sister, who are starting school. The research corpus is the brothers' talks in non-directed interaction between them, the other members of the family and with the researcher in the children's context. The theoretical foundations of this study are Altenhofen (2002), De Heredia (1989), King e Mackey (2007), Mackey (1972), Mcclary (2007), Muysken (2007), Romaine (1995), Weinrich (1970)'s propositions on bilingualism, mainly its presence in bilingual children. Key words: bilingual child, German variety, Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

Em regiões de imigrações no Brasil, é natural encontrar ambientes em que são faladas outras línguas além do português, pois os imigrantes trouxeram junto com a sua cultura também a língua do seu país de origem. Nesse contexto de várias línguas, ocorre o fenômeno de bilinguismo e de multilinguismo, conforme Altenhofen (2002). Tunápolis, no extremo oeste de Santa Catarina pode ser denominado de um município bilíngue, pois a maioria dos seus habitantes é falante do português e de uma variedade alemã² – doravante VA - por ser um local que foi colonizada por alemães.

A comunidade de Tunápolis é bilíngue e se mantém bilíngue, pois os falantes transmitem a VA de pais para filhos de geração a geração, simultaneamente com o português por ser a língua majoritária do Brasil. A transmissão da VA ocorre principalmente no ambiente fami-

¹ Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), pós graduada em Metodologia e Didática do Ensino do Alemão como Língua Estrangeira pela Universidade Federal da Bahia, Instituto Goethe/Bahia e Universidade de Kassel/Alemanha, graduada em Letras Português/Alemão pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora efetiva de Língua Estrangeira – Alemão na rede municipal de ensino de Tunápolis/SC na Educação Infantil e no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. clariw@ig.com.br

² O termo variedade alemã (VA) se refere, nesse artigo, à língua denominada por alguns dos seus falantes de *Deutsch* e por outros de Alemão, no município de Tunápolis.

liar, no qual os pais interagem com os seus filhos nessa variedade. Dessa forma, essas crianças iniciam as suas falas em VA e possuem contato com o português através das mídias e com alguns falantes somente do português, porém seu contato maior com essa língua ocorre na escola. Na maioria dos casos a família permanece interagindo em VA, mesmo com a entrada da criança na escola. Devido a isso, os indivíduos são bilíngues desde a infância.

Descrever o fenômeno do bilinguismo em crianças inseridas nessa realidade é o objetivo desse trabalho. Para compreendermos melhor o fenômeno, iremos inicialmente realizar uma revisão bibliográfica em teóricos como Altenhofen (2002), De Heredia (1989), King e Mackey (2007), Mackey (1972), Muysken (2007), Romaine (1995) e Weinrich (1970) sobre a temática.

A partir dessa teoria iremos coletar dados com duas crianças irmãs, Monica de 3,5 anos e Paulo³ de 5,2 anos, que vivem em família com mais uma irmã de 1 ano e com os pais. A língua predominante na casa é VA e há contatos de português através das mídias, de algumas pessoas não falantes da VA que frequentam a casa, de passeios a cidade e outros locais e da escola, pois Paulo frequentou um ano escolar.

A coleta de dados foi feita através da gravação de conversas livres entre as crianças, elas com os familiares, pais, irmãos e primos que frequentam a casa, com a pesquisadora e com visitantes a casa que não compreendem a VA. As falas foram provocadas através de passeios no sítio, atividades de brincar com brinquedos e manuseio de livros.

Após a análise das falas das crianças, baseada na teoria primeiramente estudada, constatamos que as crianças são bilíngues na VA e em português em graus diferentes. Paulo, após um ano escolar onde predomina o português, apresenta um maior grau de bilinguismo no português do que Monica, mas na VA ambos expõem o mesmo grau, considerando a diferença cognitiva devido a diferença de idade.

Concluimos que uma educação bilíngue simultânea é possível sem haver muitas interferências de uma língua na outra e sem haver a substituição de uma por outra. O desenvolvimento do processo bilíngue se amplia com o aumento de conhecimento linguístico nas duas línguas através da manutenção da interação na VA, no espaço familiar, e em português, no espaço escolar.

³ Os nomes Monica e Paulo são fictícios. A identidade das crianças foi preservada.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O SER BILÍNGUE

Classificar um indivíduo como bilíngue exige um amplo conhecimento sobre este conceito e o que ele significa na prática. Muitas são as teorias que regem sobre o ser bilíngue. Alguns teóricos afirmam que ser bilíngue é saber duas línguas, outros defendem que é necessário dominar duas línguas. O que significa saber ou dominar uma língua?

Há teóricos que afirmam que ser bilíngue é dominar todas as habilidades – ouvir, falar, escrever e ler - ambas as línguas e não misturá-las, ou seja, praticamente, empregá-las com a mesma fluência que um nativo. Outros defendem que o fato de manter um ato comunicativo em ambas as línguas já caracteriza um bilíngue. Outros ainda apresentam um bilíngue passivo em que o indivíduo domina uma língua nas quatro habilidades, mas a outra ele somente compreende pela audição, ou seja, não a fala nem a escreve ou lê.

Para McCleary (2007), sociolinguista com várias pesquisas em andamento sobre esta temática, a definição de bilinguismo é bem ampla. Para ele,

um indivíduo bilíngue é qualquer pessoa que use mais de uma língua para se comunicar, mesmo minimamente. Dessa forma, poderíamos dizer que existem graus de bilinguismo individual. Num extremo, estão os bilíngües equilibrados, fluentes nas duas línguas; no outro extremo os bilíngües precários, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os semibilíngües, que compreendem (ou que lêem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la. E existem muitos outros tipos entre os extremos (MCCLEARY, 2007, p. 28).

Na mesma linha está Mackey (1972), que parafraseia uma definição do fenômeno bilinguismo apresentada pelo dicionário, qual seja: Bilinguismo é a qualidade de um sujeito ou de uma população que comumente emprega duas línguas, sem aptidão marcada para uma ou outra. Mackey (1972) também cita Bloomfield (1933) que considera o bilinguismo como o controle nativo de duas línguas. Este conceito, conforme Mackey, foi ampliado por Haugen (1953) com o acréscimo de que o indivíduo bilíngue possui habilidades para produzir significativas produções completas em outra língua. Esta habilidade passou-se a compreender mais tarde como um conhecimento passivo na escrita de uma língua. O teórico Mackey (1972) conclui que qualquer contato em outra língua possibilita a interação com modelos na segunda língua e a habilidade de empregá-la no desenvolvimento da sua língua nativa. Bilinguismo é, portanto, para Mackey (1972) empregar duas ou mais línguas sem delimitação de grau de conhecimento de cada uma.

O mesmo linguista afirma que bilinguismo não é um fenômeno da linguagem, mas uma característica de uso dela. Não são características do código, mas da linguagem. A língua é propriedade do grupo e o bilinguismo é do individual. E, ainda, o bilinguismo são os padrões de comportamento de modificar mutuamente práticas linguísticas variadas entre o grau, a função, a alternância e a interferência.

O grau revela até que nível o indivíduo emprega cada língua, quais as habilidades - ler, escrever, falar e compreensão auditiva - ele apresenta e os níveis de cada uma. Também identifica o seu conhecimento da estrutura da língua quanto a sua gramática e vocábulos, por exemplo. A função expressa como e onde o indivíduo emprega cada língua. O grau de proficiência depende da função da língua para o indivíduo.

Esse domínio de uma língua ou de outra, nos seus diferentes empregos, podem ser separados em função externa e interna. A função externa abrange a quantidade de áreas de contato e a variação de cada língua entre a duração, a frequência e a pressão da situação de contato. As áreas de contato envolvem todos os grupos nos quais o indivíduo interage, como por exemplo, em casa, na escola, na comunidade sendo que essa é formada por muitos diferentes grupos, como vizinhos, igreja, diversão, trabalho. Os meios de comunicação, como televisão e rádio, também são áreas de contato, assim como, as correspondências como ferramentas de escrita e leitura.

O contato com as línguas pode variar em duração de tempo, frequência e a pressão da situação de contato. Essas características variam em cada língua para a compreensão somente e para a compreensão e expressão. Quanto mais tempo de duração o contato com a língua melhor a proficiência nessa língua. A frequência com que ocorre o contato com a língua é mais importante do que a duração do contato. Em cada área de contato pode haver um número de pressões que influenciam o bilingue ao emprego de uma língua mais que a outra. Os fatores de influência da pressão podem ser econômicos, administrativos, culturais, políticos, militares, históricos, religiosos, ou demográficos.

A função interna, por outro lado, é um uso não comunicativo da língua. Refere-se ao discurso interno, as aptidões intrínsecas do indivíduo, as influências das habilidades que demonstra quando está em contato.

A pessoa bilíngue é definida pelo uso interno de cada língua. Depende de qual língua o indivíduo empregar para as expressões íntimas, como: calcular, contar (em números), rezar, blasfemar/xingar, sonhar, escrever diário/anotar reflexões íntimas, escrever/fazer anotações para identificar qual a língua dominante neste indivíduo. Há ainda as aptidões, que também

são parte da função interna, como o sexo, a idade, a inteligência, a memória, a atitude linguística e a motivação que influenciam e indicam o predomínio de uma língua no ser bilíngue.

Além do grau e da função, ainda há a questão da alternância entre as línguas no bilíngue. Os três aspectos estão intimamente interligados uma vez que, conforme Mackey,

The function of each language in total behaviour and the degree to which the bilingual and his hearers have mastered both languages determine the amount of alternation which takes place from one language to the other (MACKEY, 1972, p. 568)⁴.

The readiness with which a bilingual changes from one language to the other depends on his fluency in each language and on its external and internal functions (MACKEY, 1972, p. 568)⁵.

Pode haver uma diferença na alternância, por exemplo, entre os bilíngues que adquiriram as línguas simultaneamente com a fórmula de Grammont's uma pessoa - uma língua e os bilíngues condicionados desde cedo a falar duas línguas diferentes com a mesma pessoa.

O tópico, o interlocutor e a tensão são os principais fatores que provocam a alternância de emprego de língua no bilíngue. Cada um deles interfere tanto na taxa de alternância, quanto na proporção de cada linguagem usada em determinada situação oral ou escrita.

As alternâncias em uma interação ou em um ato comunicativo podem ocorrer: apenas uma vez, a cada poucas frases, em uma única frases ou ainda em expressões. O índice e a variedade de alternância podem ser medidos através de uma relação entre o número de unidades expressas numa situação comunicativa e a quantidade de alternâncias entre as línguas. A alternância, tanto no discurso oral como na escrita de um bilíngue, também varia em proporção devido as mudanças de interlocutor, assunto e situação de comunicação.

As características acima citadas de grau, função e alternância definem a interferência de uma língua na outra de um falante bilíngue. Interferência é o uso de recursos pertencentes de uma língua na fala ou na escrita de outra.

A interferência varia de acordo com o meio em que ocorre a comunicação – escrita ou fala. A escrita apresenta mais resistência à interferência do que a fala. Varia também conforme o estilo se é descritivo, narrativo ou conversação. O papel social do locutor bilíngue e o contexto em que se realiza a interação também são fatores que influenciam na interferência. Da mesma forma, a interferência ainda muda de situação a situação.

⁴ a função de cada língua no comportamento total e do grau em que os bilíngues e os seus ouvintes dominam ambas as línguas determinam a quantidade de alternância que se realiza a partir de uma língua para a outra. (Tradução da autora)

⁵ A prontidão em que cada bilíngue muda de língua depende da sua fluência em cada língua e da sua função interna e externa. (tradução da autora)

Os tipos de interferências são vários, como, por exemplo: morfológico, lexical, semântico, estrutural, fonético, cultural. Através de pesquisas e análises profundas do material da interação pode-se identificar quais as interferências que ocorrem e quais suas origens, qual o seu nível e qual foi a substituição realizada, pois se ocorreu uma interferência de uma língua na outra, algo foi substituído na língua que sofreu interferência.

A descrição da interferência requer três procedimentos: identificar qual o elemento estrangeiro na língua do falante, analisar qual o tipo de interferência – substituição ou modificação - e medir a extensão dos elementos estrangeiros que substituem os elementos nativos.

2.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA INFÂNCIA

Romaine (1995), no capítulo 5 intitulado *The Bilingual Child*⁶, apresenta uma relação de pesquisas feitas com crianças expostas a uma educação bilíngue⁷ em casa como língua materna ou primeira língua. Conforme a linguista a aquisição de língua de um bilíngue pode ocorrer de forma simultânea ou uma após a outra. Ela cita McLaughling 1978, que afirma que toda língua adquirida até os 3 anos de idade é considerada aquisição simultânea. Também apresenta a teoria de Padilla e Lindholm 1984, de que ocorre uma aquisição simultânea se a criança for exposta a duas línguas desde o nascimento.

Romaine (1995) apresenta seis tipos de aquisição bilíngue na infância.

Primeiro tipo: One Person – One Language⁸: nesta forma os pais possuem diferentes línguas nativas e cada um possui um grau diferente de competência em outra língua. A língua dominante da comunidade é uma das dominantes em um dos pais. A estratégia empregada com a criança é a de cada um dos pais falam a sua língua nativa com a criança desde o seu nascimento.

Segundo tipo: uma língua – um ambiente, a língua de casa não é a dominante na comunidade. Os pais possuem diferentes línguas nativas e a língua de um dos pais é a dominante na comunidade. A estratégia de aquisição é a de que os pais falam uma língua diferente daquela dominante na comunidade com a criança e esta está totalmente exposta à língua dominante somente quando está fora de casa sozinha na escola maternal.

⁶ A criança bilíngue (tradução da autora)

⁷ Empregamos o termo educação, para traduzir o termo *education* de Romaine (1995). Educação no sentido de exposição, interação com a língua dos pais com as crianças.

⁸ Uma pessoa – uma língua – tradução livre da autora

Terceiro tipo: A língua de casa não é a dominante na comunidade. Os pais compartilham a mesma língua nativa e a língua dominante da comunidade não é a mesma da dos pais e estes empregam a sua língua com a criança.

Quarto tipo: duas línguas em casa, nenhuma delas é a dominante na comunidade. Os pais possuem diferentes línguas nativas e a comunidade possui mais uma outra língua dominante. Cada um dos pais fala a sua língua nativa com a criança desde o seu nascimento.

Quinto tipo: Pais não nativos. Os pais compartilham a mesma língua nativa. A língua dominante da comunidade é a mesma da dos pais. Um dos pais sempre aborda a criança em uma das línguas que não é a sua língua nativa.

Sexto tipo: Línguas intercaladas. Os pais são bilíngues e setores da comunidade também são bilíngues. Os pais empregam alternâncias de códigos e um mix de línguas com a criança.

A teoria para estes diferentes tipos de educação bilíngue surgiram a partir de experiências práticas com crianças. Em alguns casos foram feitos inclusive comparativos entre as crianças que apresentaram resultados diferentes⁹, pois as crianças, em cada tipo de educação bilíngue, foram expostas a línguas diferentes de acordo com a realidade dos pais e a realidade na qual viviam. Iremos aqui apresentar as considerações conclusivas que Romaine (1995) expos após o estudo destas diferentes possibilidades de educação bilíngue.

Uma observação relevante que Romaine (1995) traz é que a criança possui a capacidade de adquirir diferentes línguas a partir de seu nascimento e conseqüentemente, a sua primeira língua, a sua língua materna é bilíngue ou mais línguas. A partir desta constatação, da criança obter duas línguas, questiona-se se a criança elabora também duas estruturas, dois sistemas linguísticos. A pergunta então é “um sistema ou dois sistemas?”. As opiniões entre teóricos citados por Romaine (1995) como Redlinger and Park, 1980, Arnberg and Arnberg, 1985, Vihman 1985, sobre essa temática diferem muito. Os estudiosos Taeschner, Saunders, Leopold, Ronjat e outros que realizaram as pesquisas nas crianças para os tipos acima arrolados afirmam que ocorrem diferentes estágios de desenvolvimento na criança. Inicialmente, até os 3 anos de vida da criança, no seu primeiro estágio, estima-se que ela cria somente um sistema lexical. Esta hipótese se comprova pelas interferências morfológicas, fonéticas, estruturais e semânticas que a criança apresenta na sua fala. Após esta idade, a criança vai criando consciência sobre as diferentes línguas e desenvolve diferentes estágios de separação de vocábulos, de estruturas e demais características de cada língua. Há o estágio em que ela ouve em uma

⁹ Não é objetivo deste trabalho apresentar os resultados específicos de cada pesquisa para tal sugerimos a leitura de Romaine, S. *The Bilingual Child* In: Romaine, S. *Bilingualism*, 2.ed., Oxford: Blackwell, 1995.

língua e responde em outra, e em outro em que ela mesma traduz para as diferentes línguas. Ela cria consciência sobre a língua quando nota a diferença em falas de outras crianças e demais pessoas.

Romaine (1995), também teoriza o input e o contexto social como fatores que afetam a rapidez e a ordem na aquisição. Conforme o input ao qual a criança for exposta tal será a sua aquisição com algumas interferências, mas o importante é expô-la a um input de qualidade. O contexto social no qual ocorre a aquisição da língua influi em muito no desenvolvimento da aquisição. Mesmo que a criança tenha o contato no mesmo grau em duas línguas ela poderá se identificar mais com uma do que com a outra, dependendo das influências do contexto em que ocorre a aquisição. Assim, ela poderá adquirir em uma língua um nível maior do que na outra.

Weinrich (1970) classificou dois tipos de bilinguismo a partir da forma de aquisição. Para o autor, há o bilíngue coordenado quando o indivíduo adquire primeiro uma língua, em casa por exemplo, e uma próxima mais tarde. Bilingue composto é o sujeito que aprende duas línguas ao mesmo tempo.

Nessa mesma linha de formação de bilinguismo, também está De Heredia (1989) que apresenta o conceito de bilinguismo precoce simultâneo para o processo de aquisição de duas línguas simultâneas entre 0 a 5 anos. Caracterizado pelo autor como o bilíngue potencialmente ideal desde cedo.

Conforme Mackey e King (2007), muitos pais não investem numa educação bilíngue na infância, pois se preocupam com a tendência das crianças realizarem falas misturas entre as línguas e não conseguirem falar nenhuma corretamente. Porém de acordo com os autores, essa mistura pode ocorrer dos 0 a 3 anos, após essa fase elas diferenciam os códigos e aperfeiçoam cada um a partir das interações que realizarem com eles.

Em 1972 Mackey defende a ocorrência das interferências nas línguas em bilíngues. Em Mackey e King (2007) essas interferências são classificadas em *code-mixing* e *code-switching*¹⁰. *Code-mixing* ocorre quando em uma frase há presença de várias línguas devido a falta de conhecimento de todos os termos em uma mesma língua. É como um empréstimo de línguas. Esse fenômeno desaparece a medida que o indivíduo adquire mais conhecimento de cada língua. De uma forma mais ampla, o *code-switching* acontece quando o indivíduo possui mais conhecimento em duas línguas e realiza uma comutação de códigos, ou seja, ele alterna de língua em um diálogo através de frases. O indivíduo alterna o código devido a mudança de interlocutor, assunto ou ambiente.

¹⁰ Optamos em manter os termos em inglês por não encontrarmos tradução equivalente em português.

Da mesma forma, Muysken (2007), também teoriza o conceito de *code-mixed* e especifica mais detalhes do fenômeno. Mas, nesse artigo, nos delimitaremos somente aos dois conceitos mais amplos, visto que o nosso corpus de análise são falas de crianças que estão na fase oral.

3 METODOLOGIA DE COLETA DE DADOS

3.1 OS INFORMANTES E O SEU CONTEXTO

Para o desenvolvimento do objetivo dessa pesquisa, selecionou-se duas crianças irmãs que supriram os critérios de falar uma VA e de uma iniciar a frequentar a escola em 2015 e a outra já frequentar a escola. Monica de 3.5 anos, que iniciará a frequentar a escola em 2015, e Paulo de 5.2 anos, que frequentou um ano de escola em 2014, foram os informantes escolhidos.

Monica e Paulo vivem em uma comunidade rural no município bilíngue, VA e português, de Tunápolis/SC. A língua predominante, a VA, com a qual interagem entre eles e com os membros da família também é a língua da comunidade. A família é composta pelos dois irmãos, pela irmã Nadia de 1 ano, pela mãe e pelo pai. Avós e tios também frequentam a casa. Além do português, todos dominam a VA e com ela interagem. Nas visitas constatou-se esse fenômeno, pois em dois momentos havia a presença de avós e tios no local e todos com os quais se teve contato expressaram esse fato através de afirmações como: “nós falamos o alemão”, “*mir sprecha alemão*”¹¹, “*mir sprecha Deitsch*”¹², “*mir sind Deitsch*”¹³ e também conversavam na VA.

A família mora em um sítio onde prevalece a atividade leiteira, há alguns porcos, algumas galinhas e a plantação se restringe à alimentação do gado leiteiro. A propriedade localiza-se a 5 Km da comunidade de Pitangueira onde se situam duas escolas (uma municipal de educação infantil e uma estadual do 1. ao 9. Ano), um clube, uma igreja e um pequeno comércio. Essa comunidade encontra-se a 8 Km da cidade do município de Tunápolis que possui um total de 4.622¹⁴ habitantes dos quais a maior parte mora no interior. Portanto, as crianças moram a 13 Km da cidade, a família não possui carro de passeio e o acesso a cidade não é asfaltado.

Nas visitas às crianças, elas brincavam ao ar livre com alguns brinquedos e com animais, andavam de bicicleta e acompanhavam os pais nas atividades do sítio. Nas falas das crianças percebe-se a descrição de fatos relacionados com a natureza, principalmente com animais, de passeios realizados a lugares para visitar pessoas amigas e desenvolver atividades de lazer como pescar e cavalgar. A família não faz muitos passeios, pois realiza a ordenha das vacas três vezes ao dia.

¹¹ Nós falamos alemão.

¹² Nós falamos alemão.

¹³ Nós somos alemão.

¹⁴ Fonte: IBGE/ ano 2011

O contato com o português é esporádico através do rádio, da televisão, da interação com algumas pessoas que visitam a casa que falam somente português e através de raros passeios a cidade. Pedro teve mais contato com o Português na escola. Nas três visitas realizadas à casa da família sem avisar previamente – com exceção da primeira - em nenhum momento encontrou-se rádio ou televisão ligados e esses também não foram temas de conversas dos pais e nem das crianças. Deduz-se que há um contato mínimo com essas mídias. Computador a mãe informou que não há na casa. A família possui um telefone celular, mas que no sítio não apresenta conexão e um telefone fixo por ramal, mas que neste período estava com problemas.

3.2 A COLETA DE DADOS

Os contatos e a coleta de dados foi realizada em quatro momentos. O primeiro contato foi via telefone, no turno matutino, para marcar a primeira visita à família no turno vespertino do mesmo dia. Essa primeira visita, no dia 12 de dezembro de 2014, foi acompanhada pela merendeira da escola de Educação Infantil Bom Conselho de Pitangueira que conhecia a família devido ao Pedro frequentar essa escola. Nessa visita, foram explicados os objetivos do estudo, a metodologia e realizados os primeiros diálogos e brincadeiras com as crianças iniciando-se uma relação de amizade com a família. Nesse contato, percebeu-se que havia muita interação entre os membros da família, principalmente entre as crianças, e que as mesmas gostavam de relatar fatos do sítio, principalmente dos animais. Para obter dados mais reais e naturais optou-se, então, em coletar falas a partir de conversas livres das crianças com a pesquisadora, entre elas e entre todos os membros da família sobre temáticas que as crianças apresentavam. Em dois momentos, para estimular as falas das crianças, foram oferecidas a elas alguns livros infantis em alemão padrão, com gravuras de animais, para elas manusear e relatar o que experienciavam.

A coleta de dados efetivou-se na segunda e na terceira visita, no dia 12 e 19 de janeiro de 2015 respectivamente, que não foram marcadas antecipadamente, por não haver contato telefônico e realizadas somente pela pesquisadora. Nessas duas visitas, coletaram-se os dados através de passeio pelo sítio, de atividades de brincar com brinquedos, de manuseio de livros, diálogos com os demais membros da família (pais, avós, tios), e outros diálogos com outras pessoas visitantes ao sítio em momentos de coleta de dados.

A maioria da coleta de dados foi realizada com a presença e a interação da mãe e as três crianças. Para atingir o objetivo dessa pesquisa focou-se nas falas elaboradas pelas duas crianças irmãs, Monica de 3 anos e Paulo de 5 anos. As interações com a família, tanto para a organização da pesquisa e para a coleta de dados para o corpus da VA foram realizadas na variedade.

Com o objetivo de averiguar o grau de bilinguismo das duas crianças, principalmente do Paulo, pelo fato de ter frequentado um ano a escola, estimulou-se a realização de diálogos em português quando o menino trocava de código. Com a mesma finalidade, coletou-se um diálogo entre o Paulo e uma pessoa visitante que não compreendia a VA. Apanhou-se também, com o mesmo objetivo, o comportamento das duas crianças quando os adultos iniciaram um diálogo em português com a presença delas, mas sem interação com elas.

3.3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados somou um tempo de 67 minutos e 02 segundos. Desse tempo, 54,39 minutos foram diálogos realizados na VA e 12.63 minutos foi o tempo dedicado para observar se os irmãos realizassem falas em português. Durante a coleta de dados na VA, o menino Paulo iniciou algumas falas em português, porém instigado a continuar ele não correspondia e silenciava. Mas se provocado a conversar na VA ele mantinha um diálogo. 11.07 minutos foram dedicados a observar o comportamento das crianças ao presenciarem uma mudança de código para o português pelos adultos.

Dos 54,39 minutos de situações diferenciadas na VA somente alguns vocábulos, principalmente substantivos, foram expressadas pelas crianças em português. Denotou-se esses vocábulos dentro de uma frase em VA, expressos quando viam uma figura ou a resposta a uma pergunta. Vocábulos em português realizados por Monica: coelho, copo, jacaré, porta, peixe, cavalo, palhaço, computador, sapo, não sei, papai noel, Já “passo”, borboleta, canudo, fazenda. Vocábulos realizados por Paulo: livros, cachorro, jacaré, porta, peixe, palhaço, cabrito, urso, bruxa, papai noel, bala, obrigado, chinelo, lixo, uma gata, acabou, balão.

Sendo o objetivo desse trabalho descrever a configuração linguística de duas crianças quanto ao processo de bilinguismo e a coleta de dados para tal foi realizada com as crianças em interação entre elas e entre outras pessoas iremos observar as falas de ambas individualmente em interação com diferentes interlocutores. Para as análises mais específicas iremos nos deter a partes de diálogos.

A menina Monica possui 3.5 anos nessas falas. Ela apresenta nos primeiros momentos um pouco de timidez e se mantém retraída nos atos e na fala. Aos poucos começa a realizar algumas ações e expressa palavras esporádicas. Quando se está mais tempo sozinha com ela, ela conversa mais. Infelizmente, os momentos sozinha com ela, foram poucos. Percebe-se que ela esta em fase de ampliação de vocabulário, pois repete as palavras que ouve, principalmente as palavras em português realizadas pelo irmão. Um exemplo ocorre enquanto elas estão folhando um livro juntos e Paulo fala <peixe> e mostra a figura do peixe e Monica repete a ação. O mesmo ocorreu quando Paulo fechou o livro e disse <acaboo> (SIC).

Mas esse fenômeno com vocábulos soltos não se percebeu na VA, somente em português. Na VA, ela dialoga, elabora perguntas, descreve fatos e expressa desejos. Percebe-se que Monica realiza frases completas na VA. Não há interferência de outra língua, inclusive a estrutura frasal apresenta-se igual a do sistema linguístico alemão como podemos observar no diálogo a seguir iniciado por Monica no momento de visita ao chiqueiro.

Mo¹⁵: *Mir tun die immer füttern.* / Nós sempre tratamos eles.

Pesq: *Was füttert ihr?* / O que vocês tratam?

Mo: *Ai ich weiss net.* / Ai eu não sei.

Mãe: *Kritz.* / Quirera.

Mo: (faz sinal afirmativa com a cabeça).

Mãe: *Mandiok.* / Mandioca.

Mo: hmmm (...) *Und Saufa gebma.* / E damos um cozido de Quirera.

¹⁵ Na transcrição das falas empegamos a seguinte nomenclatura: Mo=Monica, Pa=Paulo, Ma= Mãe, Pesq=Pesquisadora, Lu=Lurdes, Vo=Vovô.

Paulo possui 5.2 anos e frequentou um ano escolar. Ele é mais espontâneo e conversador. Os dois irmãos são bons amigos e gostam de brincar juntos. Paulo emprega a VA para as mais diferentes situações de comunicação e, assim como Monica, apresenta frases completas sem interferências, como, por exemplo, neste diálogo provocado por ele no chiqueiro.

Pa: *Eena wollt kapput gehen.*/Um queria morrer.

Pesq: *Wollt kapput gehen?* /Queria morrer?

Pa: *Is kapput gag.* Ele morreu.

Pesq: ohhh

Pa: *War dot draus und dot drin wara. Ai unar gan und isa versof. Und is kapput gag hier drin.* / Estava la fora, la dentro estava. Ai afundou e afogou. E morreu aqui dentro.

Em outra situação de interação espontânea entre as duas crianças e a mãe, no chiqueiro, ocorreu somente uma interferência do português:

Pa: *Guck mal hier mãe. Geb mal schnell de chinelo.* / Veja aqui mãe. Dá o chinelo rápido.

Mãe: *Wegen was?* / Por que?

Pa: (bate com o chinelo na parede).

Mo: *Hier, dot wor. Hier war die.* / Aqui, la estava. Aqui estava ela.

Mãe: *Was hast du gemacht mit dena?* / O que você fez com elas?

Pa: *Ai hier kapput gemach.* / Ai aqui matei.

Mãe: *Wegen was?* / Por que?

Mo: *Wärmchen* / Rugas.

Pa: *Ai die wohna do.* / Elas moram ali.

Mo: *Ja die wohna.* / Sim elas moram.

Mãe: *Wie heißa die?* / Como elas se chamam?

Pa: *Wo de?* / Quais elas?

Mo: *Raubcha.* / Ruginhas.

Mãe: *Hmm Raubcha.* /Hmm ruginhas.

Pa: *Raubcha.* / Ruginhas.

Pesq: *Ja das sind Raubcha Ja.* / Sim isso são ruginhas.

Mãe: *Die sind aber net schlimm.* / Mas elas não são perigosas.

Pesq: *Muss ufpassa de kleina hier die machen jeps. Die beisen so.* / Tem que cuidar, estas pequeninhas fazem jeps. / Elas mordem assim.

Mo: *Mir macha die immer kapput.* / Nós sempre as matamos.

As crianças expressam desejo na VA como no momento em que folheavam livros e pedem para troca-los, como no exemplo a seguir de Paulo. Monica também apresentou essa fala em alguns momentos.

Pa: *Ich will jetzt de. Ich han noch nie gesiehn de.* /Agora eu quero esse. Eu nunca vi esse.

Na situação em que lhe foram apresentado um pacotinho no qual estavam escondidas algumas balas, as crianças responderam livremente como nas falas a seguir:

Pesq: *Guck mal, was ist hier?* / Olhe o que é isso?

Mo: *Ich will das.* / Eu quero isso.

Pesq: *Greif mal an. Was ist das?* / Pegue uma vez. O que é isso?

Pa: Bala. *Ich will eena.* / Bala. Eu quero uma.

Mo: *Ich will.* / Eu quero.

Na situação arrolada acima há a presença de um *code-mixing*, conforme conceito de King e Mackey (2007) e Muysken (2007), o termo “bala” na fala de Paulo. Na pronúncia do termo em português percebeu-se um acento fonético característico da língua alemã. Foi a única interferência da língua portuguesa com acento fonético alemão percebida nas situações de coleta de dados.

Em outras falas ocorreu interferência lexical, o *code-switching* de King e Mackey (2007), da VA para o português, na qual a pronúncia fonética também foi a do português, como neste diálogo entre a pesquisadora e Monica:

Pesq: (Mostrando uma figura no livro) *Was ist das?* / O que é isso?

Mo: Não sei.

Paulo identifica os números e sabe contar. Nas falas em VA ele expressa os números em português.

Pesq: (Mostra na figura do relógio no livro que Paulo manuseia) Paulo *was ist das hier.* / Paulo o que é isso?

Pa: *Uhr.* / Relógio.

Pesq: (Mostra o numero 5) *Und das hier?* / E isso aqui?

Pa: Seis.

Pesq: Seis?

Mãe: *Nein.* / Não.

Pesq: (Mostra na sequencia dos demais números) *Und das hier?* / E esse aqui?

Pa: Sete.

Pesq: Sete. *Und hier das.* / E esse aqui?

Pa: Oito.

Pesq: *Und hier das?* / E esse aqui?

Pa: Nove.

Pesq: Ahh, *und hier das?* / Ahh, e esse aqui?

Pa: (silêncio)

Vo: *Das ist de nove doch.* / Esse é o nove.

Pa: Nove.

Pesq: (Mostra o dez) *Ja, und jetzt hier der?* / Sim, e agora esse?

Pa: (Silêncio)

Mo: Cinco.

Pesq: Cinco?

Vo: dez.

Pa: dez.

Pesq: (volta aos números, mostra o oito) *Und jetzt welcher ist hier der?* / E agora qual é esse?

Mo: Oito.

Pa: Oito (Risadas de todos e Paulo fecha o livro).

A mãe explica que o número oito as duas crianças conhecem.

Em algumas falas, denota-se que Paulo distingue os dois códigos linguísticos, VA e português, através dos números. Em um determinado momento, estão sentados juntos o Paulo,

a Monica sentada a sua frente, a mãe, o vovô e a pesquisadora. Paulo manuseia um livro em que aparece um relógio com os números. Então, ocorre o seguinte diálogo:

Mãe: (Mostra o relógio que marca oito horas) *Wie viel Uhr ist das?* / Que horas são?

Vo: Oito.

Pa: Oito.

Mãe: *Acht.* /Oito.

Pa: Oito.

Mãe: *Acht.* /Oito.

Pa: Oito (risadas)

Vo: *Acht Uhr hier.* / Oito horas aqui.

Mo: (Mostra no numero oito) *Hier is een* oito. / Aqui há um oito.

(Pausa de brincadeiras e risadas das crianças)

O menino Paulo teve mais contato com o português do que Monica, pois frequentou um ano a escola e em alguns momentos expressava sem ser instigado uma frase ou vocábulo em português.

(Pausa sem falas, Paulo corre)

Pa: Eu vou “senta” ali. (Senta no muro)

Pesq: Hmm O que?

Pa: Eu sentei aqui.

Pesq: Ahh tu “sento” ali. Hmmm. (Silencio)

Pesq: E o que você vai fazer ali?

(Paulo não responde e sai correndo)

Em outra situação, no curral dos terneiros, após varias falas em VA, Paulo apresenta algumas expressões em português e uma alteração de código:

Paulo vem correndo, para, se abaixa e mexe nos pés.

Pesq: *Wo bist du ringedreht?* / Onde você pisou dentro?

Pa: *In Donn.* / Num espinho.

Pesq: *In Donn. Hast du rausgeholt?* / Num espinho. Você tirou ele?

Pa: *Jaahh!!* /Siimm

Pesq: Juhh.

Pa: *Jaahh ein großer.* / Sim, um grande.

Pesq: *Hmm ein großer!!* /Hmmm, um grande.

Pa: *Ja, ein Stück verbroch.* / Sim, um pedaço quebrou.

Pesq: *Hmm was ein schöner Hemas. Hat er schon ein Name?* Hmm que terneiro bonito. Ele já tem um nome?

Pa: Não sei *wie de Name ist.* / Não sei como é o nome.

Pesq: *Muss ein Name geba, so wie du Paulo heißt muss er auch ein Name ham. Monica wie heißt der?* / Tem que dar um Nome, assim como du se chama Paulo ele também tem que ter um nome. Monica como é o nome dele.

Mo: *Hemas.* / Terneiro.

Pesq: *Hemas! hat er kein Name?* / Terneiro, ele não tem nome?

Pa: (rindo).

Pesq: *Was ist dot.* / O que tem ali?

Pa: *Ein Katz.* / Um gato.

Pesq: (caminha até Paulo)

Pa: Uma gata.

Pesq: *Hat sie kleine Mützchen?* / Ela tem gatinhos pequenos?

Pa: hmm. “Ta” vendo la? tssii Outro “que desce” e outro “ta” subindo lá. (Pedro resbala do saco e o diálogo termina).

A expressão “não sei” empregada por Paulo, se observou também, em alguns momentos, na fala da mãe e da Monica. Pode-se afirmar que a expressão é uma interferência linguística inconsciente. Em outras falas dos três informantes observou-se a expressão equivalente na VA *weiss nicht*.

Pode-se interpretar que Paulo empregou o termo “uma gata” para especificar que se trata de uma fêmea, uma vez que na Língua Alemã *Katz* se refere tanto ao feminino como à espécie gato e na maioria das vezes o termo é empregado tanto para a fêmea como para o macho, apesar de existir o termo *Kater*, porém somente empregado quando se fala do sexo do animal. Provavelmente Paulo não conhecia o termo *Kater* e que *Katz* designava, além da espécie, também a fêmea.

A afirmação “uma gata” provocou uma mudança de código em Paulo, pois na sua próxima fala elaborou frases em português mesmo em resposta a uma pergunta em VA pela pesquisadora. Porém, o termo *Mützchen* empregado pela pesquisadora também está presente no português o que facilitou para Paulo a permanência nesse código linguístico.

A troca de códigos ocorreu em outros momentos em interações livres entre os dois irmãos. Eles estão sentados um pouco distantes um do outro, cada um folheando um livro. A mãe esta olhando o livro com a Monica e conversando com ela.

Mo: .. *immer Jacaré hola komma!* / ... sempre vir buscar o jacaré.

Pa: (escuta a fala da Monica) *Gucka.* / Ver.

Pa: Já “passo”.

Pe: Eu quero “ve”.

Mãe: *Loss Paulo auch mol ...* / Deixa o Paulo também.

(Pedro continua a folhear o seu livro e o diálogo termina)

Pa: (mostra no livro e fala sozinho) um, dois, três, quatro.

Esse foi o único momento, durante a coleta de dados, que Monica iniciou a fala em Português. Nas demais situações ela somente apresentou um vocábulo em português solto ou em uma frase em VA como aparece nesse mesmo dialogo “*immer Jacaré hola komma*”. Ao falar essa frase Monica esta folheando um livro no qual a figura principal é um Jacaré. Foi o livro que mais lhes atraiu e desde o primeiro contato com ele, todos empregaram o termo Jacaré ao se referir ao animal. Deduz-se que eles não conheciam o termo equivalente em língua alemã *Krokodil*, e para esses falantes “Jacaré” faz parte do léxico da VA.

Em um momento no qual as crianças manuseavam os livros também estão sentados juntos os avós, a mãe, uma adolescente prima das crianças, chega a visita de um técnico agrícola com a sua esposa que não compreendem a variedade alemã. Os adultos alteram o código para o português. A esposa – doravante Lurdes - se dirige as crianças e pergunta sobre o livro que o Paulo esta manuseando.

(Paulo e Monica estão sentados frente a frente).

Lu: Qual o nome da historinha?

Pa e Mo: (silencio)

Lu: Qual a historinha?

Pa. (abre o livro em silencio)

Mo: (silencio)

Lu: O que tem ali no livro?

Pa: Flor.

Lu: Mhh?

Pa: Flor.

Lu: Flor? O que mais tem ali?

Mãe: Mostra o que mais tem no livro.

(silencio)

Mãe: (Mostra a figura de um menino) Aqui o Paulo. Fazendo o que?

Pa: Dando água.

Lu: Dando água.

Pa: É (folheia o livro).

Vo: Que mais?

Lu: E esse aqui o que é?

Pa: Porco.

Lu: Porco. E esse aqui também é porco?

Pa: É.

Lu: E aqui o que é?

Pa: Comida.

Lu: Comida.

Vo: *Kabrida Bock.* / Bode de Cabrito.

Mãe: Trator.

(Paulo não demonstra interesse em falar português e silencia. Monica somente olha todo o tempo, se movimenta, mas não fala uma palavra).

Os adultos continuam a conversa por alguns minutos em português sobre situações nas escolas de crianças que falam a VA e sobre demais questões. Os dois irmãos permanecem sentadas frente a frente folheando cada um o seu livro, não expressam nada e as vezes eles olham para os adultos. Passados cinco minutos Paulo entrega o seu livro a Monica e diz “to” e eles trocam os livros. Após três minutos Paulo fecha o livro e diz pausadamente: “acaboo, acabou, acabou”(SIC). Eles trocam os livros novamente, folheiam, murmuram e começam a brincar juntos com os livros falando vocábulos soltos na VA e riem. O Vo pede para parar e entregar os livros.

Denota-se, tanto pelo diálogo com um interlocutor falante somente de português, como pelo comportamento das crianças ao estarem em um ambiente linguístico português que elas percebem a troca de códigos, porém não interagem com fluência no novo código por não o conhecerem o suficiente. Elas percebem que as pessoas conhecidas, os pais, os avós e a pesquisadora trocam de códigos, a partir da chegada de outras pessoas. Portanto, há o início de uma consciência linguística sobre a mudança de códigos quando ocorre alteração de interlocutor.

A mãe relata que quando Paulo chega em casa da escola, ele narra o que ocorreu na escola em português, mas quando os pais iniciam a conversação em VA ele também altera para esse código. Observa-se que o menino Paulo alterna o código também conforme o conteúdo. Como na escola a língua principal é o português, quando Paulo fala sobre ela, ele emprega o código desse ambiente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as observações de comportamentos e de falas das crianças e com base na revisão bibliográfica realizada inicialmente, concluímos que Monica e Paulo são crianças bilíngues com aquisição precoce simultâneo conforme De Heredia (1989) e classificadas como bilíngue composto de acordo com a teoria de Weinrich (1970), pois adquirem duas línguas, a VA e o português, de forma simultânea. Porém, na presente pesquisa, predomina a VA. Isso se justifica pelo fato das interações para a coleta de dados serem realizadas em VA e na casa, no ambiente familiar, das crianças.

Outra justificativa para a predominância da VA nesses informantes se deve ao aspecto da função que essa língua exerce no contexto em que elas vivem de acordo com a teoria de Mackey (1972) arrolada inicialmente. Elas se encontram no ambiente familiar e, nesse contexto, a VA exerce a função de comunicar-se.

Ressalta-se que a coleta de dados foi realizada em período de férias escolares e, consequentemente, Paulo estava mais inteirado no ambiente familiar onde predomina a VA e distante do ambiente da escola no qual prevalece o português. Portanto, justifica-se novamente a teoria de influência do ambiente na alternância do código linguístico (MACKEY, 1972).

Em outro aspecto, pode-se fazer um comparativo do grau de bilinguismo e de consciência linguística entre os dois irmãos. Ambos convivem no mesmo ambiente familiar no qual interagem predominantemente em VA, cada um em seu estágio de desenvolvimento cognitivo, uma vez que eles possuem uma diferença de idade de 1.8 anos. Considerando essa dife-

rença de idade pode-se afirmar que a partir das falas elaboradas pelas duas crianças elas são fluentes em VA por manterem atos comunicativos com diferentes interlocutores sobre assuntos diferenciados.

Elas apresentam características de crianças bilíngues, pois estão expostas a um contexto bilíngue, além de realizarem algumas falas em português. Paulo apresenta um grau maior de bilinguismo em comparação com Monica, por iniciar e manter mais diálogos em português além de diálogos em VA em relação a irmã. Paulo, além da idade, possui o diferencial em português por ter frequentado um ano escolar e Monica ainda não frequentou a escola. Ressalta-se que Paulo não sofreu a substituição da VA pelo português, esse fenômeno comprova-se pelos diálogos que ele mantém em VA com os diferentes interlocutores sobre diferentes temáticas e, além disso, fala sobre a mesma temática em português. Como exemplo, tem-se as denominações de figuras no livro, primeiramente em VA e em outro momento em português.

Monica, conforme relatos da mãe, apresenta mais termos em português do que Paulo quando este estava com a idade de 3.5. Paulo é o primeiro filho na família, realizou suas interações principalmente com os pais em VA e seus primeiros contatos com o português foram na escola. Diferente de Monica que possui contato com o português através de seu irmão Paulo. Lembramos que, conforme relatado anteriormente, pelo contexto familiar os contatos com o português são esporádicos.

As falas realizadas pelas crianças denotam que as crianças fazem uma diferenciação entre os dois códigos de acordo com as teorias de Romaine (1995). As poucas interferências que ocorrem são somente lexicais. Acontecem alternâncias de códigos que é típico de falantes bilíngues. Portanto, por essas características não é possível classificar as crianças com conhecimento linguístico de uma língua fundida, conforme Romaine (1995).

Concluimos que consideramos Paulo e Monica crianças bilíngues conforme o conceito de ser bilíngue de McCleary (2007) e de Mackey (1972), pois possuem a habilidade de empregar duas ou mais línguas sem delimitação de grau de conhecimento de cada uma. De acordo com a realidade bilíngue, principalmente a apresentada por Paulo, concordamos com os teóricos King e Mackey (2007) de que após os três anos as crianças separam os códigos e não realizam mais *o code-mixing*.

A importância do contexto e do *input* aos quais as crianças estão expostas para o desenvolvimento do bilinguismo apresentado por Romaine (1992) também se confirma nesse estudo. As interações em VA que a família realiza com as crianças mesmo durante a vida escolar de Paulo manteve o processo de bilinguismo do menino.

Concluimos, com esse estudo, que é possível aplicar uma educação bilíngue mesmo de uma forma não tão consciente como ocorre na família desses pequenos informantes. A criança é capaz de adquirir diferentes sistemas linguísticos de forma simultânea, mesmo com algumas interferências que não são negativas, ao contrário, demonstram um grau de desenvolvimento do ser bilíngue.

REFERENCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. *O conceito de língua materna e suas implicações para o bilingüismo (em alemão e português)*. In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141- 161, 2002.

DE HEREDIA, Christine. *Do bilingüismo ao falar bilíngüe*. In: VERMES, Geneviève & BOUTET, Josiane [orgs.]. *Multilingüismo*. Trad. Celene M. Cruz et al. Campinas (SP) : Ed. da UNICAMP, 1989. p. 177-220.

KING, Kendall & MACKEY, Alison. *The bilingual edge. Why, when, and how to teach your child a second language*. New York : Collins, 2007.

MACKEY, W. *The description of Bilingualism*. In: FISHMAN, J. *Leading in the sociology of language*. 3. ed. The Hague, Monton, 1972. p. 554-584.

MCCLEARY, Leland. *Sociolinguistica*, UFSC, 2007. (disponível em: file:///D:/Meus%20documentos/Downloads/sociolinguistica%20(1).pdf).

MUYSKEN, Pieter. Mixed codes In: Auer, P. & Li Wei (eds.): *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, Berlin, N. Y.: de Gruyter, 2007, 315-339.

ROMAINE, S. *Bilingualism*. 2. ed. Oxford : Basil Blackwell, 1995.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact. Findings and problems*. 7th Printing. The Hague; Paris : Mouton, 1970.