

UM ESTUDO DAS REPETIÇÕES OCORRIDAS DURANTE UM
PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

Carmen Zink (UNICAMP)

1. Introdução

Iremos desenvolver neste artigo um estudo funcional das repetições encontradas em nossos dados, coletados a partir de um estudo longitudinal cujo objetivo foi acompanhar a aquisição do português como segunda língua, em duas crianças alemãs. Constatamos que as funções, com as quais as repetições foram empregadas, acham-se relacionadas com dois estilos interativos, usados durante o processo de aquisição. Um desses estilos, que denominamos especular recíproco, não causou problemas para o desenvolvimento da interação ocorrida entre aprendizes e falantes nativos, enquanto que o outro, que denominamos estilo espetacular não-recíproco, revelou-se como sendo causador de dificuldades para o desenvolvimento desta interação.

Neste artigo, faremos inicialmente um breve relato de alguns dos trabalhos de outros autores que também abordaram o tema repetição, e depois apresentaremos a nossa proposta de análise.

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

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 resposta 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, desencadeando, as-

sim, uma aquisição linguística "natural" e, em parte, biologicamente determinada. Estudos de aquisição que partem desses pressupostos visam sobretudo à investigação dos mecanismos de certos "Dispositivos de Aquisição de Linguagem (LAD)", através do exame longitudinal da produção linguística 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 focaliza a análise de erros morfo-sintáticos cometidos por aprendizes de língua estrangeira, tem como objetivo inferir processos de aquisição a partir dos dados levantados. Assim, acredita-se que a aquisição de uma segunda língua dá-se com a ativação de Estruturas Psicológicas (Selinker, 1972), e que a análise do produto linguístico dos sujeitos aprendizes em si será suficiente para que se compreenda os mecanismos de aquisição.

3. A repetição na interação

Como comentamos anteriormente, os estudos de como se dá a interação durante um processo de aquisição de língua, seja primeira ou segunda, realçam a importância da repetição para o desenvolvimento deste processo. Entretanto, apesar de concordarem no que diz respeito à importância da repetição, alguns autores têm opinião diversa quanto às consequências que o seu uso traria para a aquisição. Enquanto alguns autores acreditam que, durante um processo de aquisição, adquire-se primeiro a competência conversacional, outros acreditam que aprende-se primeiro a gramática da língua.

Fazendo parte do primeiro grupo, destaca-se Scollon (1979). Seu trabalho diferencia-se dos demais por tratar do fenômeno da auto-repetição. Scollon demonstra a importância da auto-repetição para o desenvolvimento de um diálogo, ao estudar uma interação na qual o aprendiz repete seu enunciado até obter, por parte de seu interlocutor, uma demonstração de ter sido compreendido. Apenas após essa demonstração, o termo seguinte seria emitido, dando prosseguimento ao seu enunciado. Com a observação deste fenômeno, Scollon conclui que estruturas horizontais seriam aprendidas a partir de estruturas verticais. E já que toda a interação dá-se com base na auto-repetição, pode-se concluir ser este um dos fenômenos que levam à aquisição da competência conversacional.

No entanto, esse posicionamento não é compartilhado por outros estudiosos da interação, agrupados em uma outra corrente teórica, segundo a qual a aprendizagem das estruturas gramaticais, e portanto a aquisição da sintaxe, ocorreria em primeiro lugar. Essa abordagem ressalta a importância da repetição para a aquisição da sintaxe. Dentre os autores que seguem essa orientação, gostaríamos de fazer referências a Clark (1977)¹, cujo trabalho se baseia nas repetições dos enunciados do adulto feitos por uma criança, adquirindo primeira língua. O objetivo de Clark é demonstrar como uma criança extrai informação gramatical do repertório de sequências à sua disposição. Ela acredita que, quando imitadas, as formas usadas pelo adulto tor-

nam-se disponíveis para as crianças, fato que as ajudaria a notá-las imediatamente após terem sido usadas pelo adulto. Ao partir do pressuposto de que, através da produção, as crianças aprendem mais sobre as seqüências que imitam do que através da percepção, Clark atribui alto 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 dos enunciados dos adultos, por não fazerem as modificações apropriadas que indicam a mudança de falante. Essa estratégia de imitação resulta, segundo a autora, em formas denominadas "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 (o que Clark denomina "coupling") com outros constituintes para produzir um enunciado mais longo.

Concordando com Clark no que diz respeito ao uso de enunciados do adulto pela criança em outros contextos, além daquele no qual foi utilizado inicialmente, de Lemos (1982) faz referências 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 linguística não assimilável pelos sistemas de procedimentos linguísticos dos quais 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.

Gostaríamos de ressaltar a importância da contribuição dessa autora para o nosso trabalho. Isto porque, ao falar em processo de especularidade, ocorrendo tanto no adulto como na criança, a autora revelou-nos a importância de um estudo que levaria em consideração as repetições feitas tanto pelas crianças aprendizes, quanto pelos adultos falantes mais proficientes. Neste trabalho, propomos uma análise dos dados dentro dessa perspectiva.

A análise das repetições de todos os falantes envolvidos nos diálogos revelou-nos a existência de dois estilos interacionais, que podem ser associados a determinados comportamentos linguísticos.

A hipótese de que é através da interação que a aquisição de uma língua se dá (Hatch, 1978) nos sugere que comportamentos linguísticos que favorecem a continuidade da interação seriam mais eficientes para a aquisição do que aqueles que a interrompem.

4. A análise dos dados.

Uma análise das funções que a repetição exerce no diálogo nos indicou 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 da interação. No caso da repetição pedagógica, a língua é enfocada como objeto a ser aprendido, e no caso da repetição comunicativa, como meio de comunicação.

Gostaríamos de relatar neste momento algumas das características da situação de interação na qual nossos sujeitos se encontravam. Nós consideramos essa situação singular devido às expectativas que todos os sujeitos tinham sobre o objetivo daqueles encontros. O que se esperava dessas sessões? O objetivo a ser alcançado seria a aquisição da língua. Nesse processo o adulto 1 teria o papel de ensinar e as crianças de 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 duplicidade - rigidez versus informalidade - naturalmente se refletiu no emprego que se faz da língua e é perceptível no uso das repetições.

4.1 Repetição Pedagógica

Denominaremos pedagógicas aquelas repetições que ocorrem sempre que a atenção do indivíduo estiver concentrada na língua-alvo. Tal enfoque se dá quando há interesse na aquisição da língua. 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 é o objeto a ser aprendido e ensinado.

Acreditamos que a Repetição pedagógica, tal qual definida acima, pode ocorrer em praticamente todas as situações formais de ensino de segunda língua. Isso porque, mesmo que se tenha optado por um "ensino comunicativo", há consciência por parte dos interlocutores de que o objetivo a ser atingido pelos aprendizes é a aquisição da língua-alvo. Essa consciência irá refletir-se em seus comportamentos que, por muitas vezes, serão guiados pela expectativa que eles têm de uma situação de aquisição. Qual seria, então, 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. Uma vez concordando com a sua existência, poderíamos supor que esses estereótipos guiem, ou pelo menos, interfiram no comportamento dos aprendizes.

É necessário, 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 faz parte do primeiro caso, ocorrendo quando a relação entre os indivíduos for assimétrica, e a Repetição Comunicativa faz parte do

segundo caso, ocorrendo quando a relação entre os indivíduos for simétrica.

Como afirmamos anteriormente, a Repetição Pedagógica pode ocorrer em uma situação de aquisição, a princípio informal, em que existam, por parte dos interlocutores, expectativas quanto ao seu papel no processo interacional. No caso que estudamos, o Adulto 1 havia se proposto a 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. Tal situação acarretou uma constante variação de comportamentos lingüísticos no Adulto 1, que interferiram em sua interação 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, suscitam respostas diversas nas crianças. Em alguns casos as crianças "jogam o jogo" (play the game), e em outros o rejeitam, como veremos a seguir, durante a análise das funções exercidas pelas repetições.

4.1.1 Introduzir vocabulário

É difícil dividir os nossos dados em "estágios". Não encontramos comportamentos lingüísticos que pudessem caracterizar uma nova 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 têm, então, a função de ensinar ou fixar vocabulário. Tal função é encontrada, também, em outras gravações, embora sendo introduzida sob outra forma, como apresentaremos a seguir.

Exemplo 1:

(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 : avião²

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

Acreditamos que esse procedimento do Adulto 1 decorre das dificuldades que teve no início de sua interação com as crianças. Ele queria interagir simetricamente, mas, ao mesmo tempo, queria falar com as crianças. Ora, falar implica em 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 em que as necessidades comunicativas

se apresentassem, o Adulto₁ optou por introduzi-lo formalmente. Na verdade, sua atitude pedagógica não deixa muita alternativa às crianças, nessa fase em que elas não têm outro recurso que não seja ou ser especular à fala do adulto, ou se calar.

Repetindo a fala do adulto, elas estão demonstrando interesse em interagir oralmente com ele, e estão sendo, assim, especulares, pois exercem 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 da atuação da criança. Tal atitude é caracterizada por um estilo de interação especular não-recíproco, no qual a relação entre adultos e crianças é assimétrica.

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 2:

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

C : agora ele não anda rápido só assim ó se

A₂: olha

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

A₂: uia! daí capota

C : é...então ele anda mais assim

que que ele fa... capota

A : puts

Coincidentemente, nas duas gravações, temos os sujeitos envolvidos com os mesmos objetos - os brinquedos de Christian. Entretanto, a maneira pela qual os adultos, nos dois exemplos acima, abordam esses objetos, merece destaque. No exemplo 1, o adulto assume uma atitude pedagógica. A criança fica difícil lançar mão de outros recursos que não sejam repetir a palavra fornecida pelo adulto, ou então ficar em silêncio. Considerando-se que esse silêncio foi constante durante toda a 1a. Gravação, podemos interpretá-lo como sinal de cansaço, ou até mesmo ausência de vontade para interagir.

No exemplo 2, por outro lado, o adulto toma outra atitude. Pede para Christian mostrar-lhe seus brinquedos. A conversação que se dá então é uma consequência natural das necessidades comunicativas do momento. Podemos observar que Christian tenta 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 livremente incorporada pelo garoto.

O Adulto 2 forneceu o elemento que Christian precisava, e este o repetiu espontaneamente. A esse estilo do Adulto 2, que incorpora o comportamento de

Christian, nós chamaremos de especular recíproco (característico de uma situação simétrica de interação).

Em uma relação simétrica, adulto e crianças não só compartilham das mesmas atividades, mas também têm interesse pelo mesmo tópico discursivo, havendo, portanto, um trabalho conjunto no sentido de desenvolver esse tópico. Poder-se-ia dizer que adulto e crianças estão, neste caso, afinados. O mesmo não se pode afirmar sobre uma situação na qual a relação entre adulto e crianças seja assimétrica, pois tal situação pode gerar, na criança, certo desinteresse pelo tópico que o adulto lhe impõe. Essa situação poderá ocorrer sempre que o adulto optar pelo estilo especular não-recíproco de interação.

Observamos que a atitude tomada pelo adulto e/ou crianças, nos casos em que eles não estão afinados, tem reflexo imediato no tipo de interação existente. Nestes casos, as reações das duas crianças foram completamente diferentes. Júlia não se recusa a repetir quando o adulto, tendo assumido um estilo especular não-recíproco de interação, pede-lhe ou sugere, 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. O mesmo não pode ser dito sobre Christian. Iremos, a seguir, dar exemplos das reações de Christian à atitude pedagógica dos adultos.

Exemplo 3:

(situação: Adulto 1 e Christian estão vendo um livro com gravuras de animais - 1a. Gravação)

A₁: olha uma baleia

C: não não

A₁: olha aqui uma baleia

A₁: a baleia

C: não

Temos, nesse exemplo, uma situação na qual o Adulto 1 introduz vocabulário por intermédio de um livro contendo figuras e aponta para uma baleia branca, que não interessa por algum motivo à criança. Depois de ouvir toda a gravação vimos que a criança insiste em apontar uma baleia azul que está na página seguinte. Portanto, suas negativas têm a função de rejeitar, pelo menos em parte, o tópico proposto. O Adulto 1, percebendo a intenção da criança, insiste em manter a atitude pedagógica, repetindo-se, com a função de ensinar vocabulário. Percebe-se claramente que adulto e criança não estão em sintonia. Enquanto a criança transmite uma informação ao adulto, este insiste no exercício de vocabulário. A auto-repetição da criança teria um valor comunicativo, e a do adulto, como já dissemos, pedagógico.

4.1.2 Corrigir e Avaliar:

Pudemos também notar essa falta de afinação entre o Adulto 1 e Christian, num momento em que sua atitude é comunicativa, e o adulto repentinamente assume a atitude pedagógica.

Exemplo 4:

(situação: vendo um livro de figuras - 4a. Gravação)

A₁: você gosta de banana?

C : sim

A₁: gosta? então fala gosto

C : gosto

A₁: você gosta de banana?

C : gosta um gosta dois gosta três gosta quatro

Nesse exemplo, o adulto parte de um livro de gravuras, para fazer uma pergunta pessoal à criança, desta forma, mudando sua atitude de pedagógica para comunicativa. Essa mudança não é problemática para a criança, já que ela compreende a pergunta (como demonstra 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 quer ensinar, e ela atende à exigência.

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 resposta, a criança demonstra que lhe parece ilógica essa atitude pedagógica do adulto. Ela entende que o adulto quer que ela repita o verbo, ou mais especificamente, a palavra "gosto". É exatamente isso que ela faz, enfaticamente. Podemos comparar o exemplo acima com o que acontece freqüentemente em sala de aula, uma vez que 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 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 - o verbo "gosta" no exemplo 4 - 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 une é a aprendizagem da língua. Como já foi comentado aqui anteriormente, os comportamentos de ambos os lados são estimag-

matizados, tendo-se expectativas formadas tanto por parte do professor quanto do aluno. Provavelmente, um professor que corrige e 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 no caso de Christian. Ele, na maioria das vezes, está mais preocupado em comunicar, e seus esforços se somam nesse sentido.

4.1.3 Exigir desempenho na língua-alvo

Por vezes, o Adulto 1 exige que as crianças falem em português, e, depois de terem conseguido expressar-se, o adulto adota uma atitude pedagógica, que é irrelevante quanto à comunicação, como veremos a seguir.

Exemplo 5:

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

C : die Augen muessen bei dem weiss bleiben

A₁: o que Christian?

C : die Augen muessen bei dem weiss bleiben

A₁: o que Christian : fala em português

C : os olhos deve ser só branco né?

A₁: isso... certinho... os olhos têm que ser brancos

C : ich mal es auch besser ab

A₁: o que Christian?

C : eu vou copiar um pouquinho

A₁: muito bom você sabe falar português

Uma análise do comportamento de Christian pode revelar que ele está ansioso por receber uma orientação do adulto sobre a maneira como deve proceder para cumprir, da melhor forma, a tarefa de colorir o desenho. Ele repete seu enunciado duas vezes, uma em alemão, e a outra em português. Sua opção pelo português dá-se mediante a recusa do adulto em aceitar seus enunciados em alemão. O procedimento do Adulto 1, repetindo a pergunta "O que, Christian", seguida da explicação "fala em português", reflete, ao nosso ver, uma atitude pedagógica. Ele não fornece, em seu enunciado, elementos que possam servir de apoio para que Christian formule seu próprio enunciado, mas tenta avaliar até que ponto Christian é capaz, com os elementos de que dispõe, de transmitir a mensagem. Christian consegue transmitir a mensagem, mas o adulto persiste em sua atitude pedagógica e, ao invés de responder à pergunta, elogia o desempenho lingüístico da criança para, em seguida, corrigi-la. Novamente, essa atitude pedagógica não satisfaz o garoto que, logo em seguida, demonstra sua própria decisão sobre como proceder em relação ao desenho. O adulto repete sua per-

gunta, exigindo que Christian se expresse em português, sendo atendido. A reação do adulto é enfatizar a proficiência de Christian na língua.

A conclusão a que se pode chegar, a partir do exemplo acima, é que novamente os dois não estão afinados. Enquanto a atitude de Christian é essencialmente comunicativa, a do adulto 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 de ressaltar, de passagem, a semelhança entre tal comportamento do adulto e o de um professor em sala de aula. Um professor também elogia o desempenho lingüístico do aluno sem, no entanto, ser irrelevante, pelo simples fato, já comentado, de existirem expectativas quanto a isso. Retomando, no exemplo acima, o adulto inicia a interação no estilo especular recíproco (ao demonstrar intenção de brincar com as crianças) mas depois adota o estilo especular não-recíproco, o que provoca uma ruptura na interação.

4.2 Repetição Comunicativa

A repetição será denominada comunicativa quando for usada como um recurso do interlocutor para interagir verbalmente com os outros indivíduos. Ela poderá ser empregada tanto pelos falantes mais proficientes (o caso dos adultos) como pelos falantes menos proficientes (o caso das crianças), podendo exercer as mais diversas funções no diálogo, dependendo sempre da necessidade comunicativa do momento.

A repetição comunicativa, descrita acima, exclui qualquer possibilidade de ser analisada sob uma visão behaviorista. Isso porque tal concepção implica em 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 leva em consideração apenas uma tentativa de aprender, ou seja, de reproduzir o 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 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 na suas tentativas de estabelecer e/ou manter contactos lingüísticos entre si. O uso da repetição comunicativa é, ao nosso ver, sempre criativo, na medida em que 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 preencher turnos, tomar turnos, modificar o tópico discursivo e participar através de seu uso, conforme veremos a seguir.

4.2.1 Preencher Turnos

Uma das funções encontradas muito freqüentemente em nossos dados é a de preencher turnos. O interlocutor preenche seu turno, repetindo o enunciado anterior, pois sabe 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 para preencher seu turno, elas repetiriam o enunciado anterior. Tal procedimento seria encarado pelo adulto como uma demonstração, por parte da criança, de interesse em participar no diálogo. Em nossa pesquisa, a função de preencher turno foi empregada principalmente pelo Adulto 1, mais intensamente nos primeiros encontros que teve com as crianças. Achemos 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 6:

(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 porque o adulto contribui muito pouco para o desenvolvimento do tópico discursivo. A repetição assegura à criança de que está sendo compreendida e de que o adulto presta atenção àquilo que ela conta sem, no entanto, fornecer elementos lingüísticos novos para continuar a narrativa. A responsabilidade dessa continuação fica relegada à criança.

Tal comportamento lingüístico não tem conseqüências negativas para crianças ou para indivíduos aprendizes que dispensam um apoio do falante mais proficiente, aqueles que se sentem seguros para tentar falar, mesmo com pouca competência. Para exemplificar, em nossa pesquisa, a criança favorecida foi Júlia. Ela usava todos os recursos à sua disposição, mesmo extra-lingüísticos, 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, e o fato de o adulto não acrescentar elementos lingüísticos novos aos enunciados da criança dificultava a sua participação no diálogo.

4.2.2 Tomar turno

Um dos recursos mais empregados por Júlia, durante as gravações, foi o

de tomar o turno do irmão. Ela raramente lhe permitia contar qualquer coisa, sem que o interrompesse. Por vezes, Christian ainda realizava tentativas no sentido de continuar a contar, enquanto que em outras ocasiões, não oferecia resistência às tentativas da irmã de tomar o seu turno. Agindo desta forma, Júlia dominava a maior parte das conversações, conseguindo deter a atenção do Adulto, e fazer com que ele se dirigisse mais a ela do que ao irmão.

Exemplo 7:

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

C : da ist einmal das Haus ueberschwaemt worden (uma casa foi inundada)

A₁: aonde? aonde você viu isso?

C : não vi

J : ah não in die Bibel wissen Sie (na Bíblia, sabe?)

A₁: na onde?

J : da seht es in der Bibel Noé weisst du Noé (isto está escrito na Bíblia - Noé sabe? Noé)

C : nein in echt

(não, é verdade)

A₁: 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 tópico discursivo entre os três era chuva, por ser verão, época de chuvas fortes e inundações. 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 é a estória da Bíblia que Christian quer contar. Christian reitera que o fato por ele narrado é real, enquanto Júlia contra-argumenta, afirmando que o que é contado na Bíblia é verdadeiro. Em seguida, Christian afirma que sua estória aconteceu em Campinas. Tal afirmativa é usada como argumento para explicar 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 sua narrativa. Júlia, repetindo os enunciados do irmão e desenvolvendo-os na direção por ela desejada, não lhe dá oportunidade para explicar. Como consequência, Júlia domina a conversação e recebe mais atenção do adulto.

4.2.3 Modificar o tópico discursivo

Outra estratégia adotada por Júlia é fazer com que os tópicos discursivos sejam do seu interesse. Na maioria das vezes, o tópico discursivo, era introduzido ou pelos adultos, ou por Júlia. Quando seu irmão o fazia, e ela não achava o tópico interessante, procurava sempre modificá-lo. Como os interesses de ambos eram conflitantes, principalmente por serem de idade e sexo diferentes, raramente existiria um tópico discursivo que satisfizesse a ambos. Dessa forma, quando Júlia introduzia um tópico do seu interesse, dificilmente ele também era interessante para o irmão. Conseguindo modificar um tópico discursivo, mudando assim os rumos de um diálogo do qual Christian estava gostando, Júlia, tal qual no exemplo anterior, cria uma situação frustrante para o irmão. Atribuímos esta frustração ao fato de não estar mais em tópico algo que lhe interessava e de novamente Júlia ter conseguido captar a atenção do adulto.

Exemplo 8:

(situação: Christian havia contado ao pai que iria a Mato Grosso. 14a. Gravação)

A₁: quem vai? você e teu pai?

J: meu pai tá um pouco doente

A₁: seu pai tá doente? o que é que ele tem?

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", obtendo, assim, imediatamente a atenção do adulto. (Na verdade, a doença do pai havia se dado há três semanas.)

Tal exemplo ilustra a forma pela qual Júlia, através da repetição, muda o tópico discursivo, que seria do interesse do irmão, para um do seu próprio interesse. Assim, a produção lingüística do adulto, seus comentários, são dirigidos especificamente a Júlia, porque Christian não se empenha em participar no diálogo que é travado então.

4.2.4 Participar

Conseguindo concentrar a atenção do adulto em sua pessoa, tomando o turno do irmão (Exemplo 7), ou escolhendo tópicos discursivos de seu interesse (Exemplo 8), Júlia passou a ter mais oportunidades para falar do que o irmão. Sua atividade oral tornava-se cada vez maior, enquanto que o irmão falava cada vez menos. Esse fato criou a impressão 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 enuncia-

dos da irmã.

Exemplo 9:

(situação: Adulto está chegando na casa das crianças. 10a. Gravação.)

J : você não tem um livro?

A₁: não

C : você não tem um livro?

A₁: não, não tenho

No exemplo acima, o Adulto tinha acabado de chegar à casa das crianças. Júlia, ao fazer a primeira pergunta, tinha provavelmente a intenção de verificar que tipo de atividade seria exercida naquele dia. Ela perguntou pelo livro, para verificar se iriam ler. A julgar pela sequência do diálogo, ela, aparentemente, já tinha uma atividade em mente. Christian, entretanto, não sabia porque Júlia havia formulado tal pergunta, mas tinha certeza de que a pergunta fora bem formulada, pois o adulto havia respondido sem corrigir, ou demonstrar incompreensão. Daí ele achou, que repetindo, certamente participaria no diálogo, pois seu enunciado era tão bom quanto o da irmã, e iria provocar a mesma reação no adulto, isto é, ele obteria uma resposta. A nosso ver, essas repetições de Christian do enunciado da irmã demonstravam 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 se sentia com mais competência do que o irmão. Ele também lhe atribuía tal qualidade.

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

O emprego feito por Júlia das repetições comunicativas nos permite concluir que há muito a ser feito em um diálogo apenas com o seu uso. Pode-se preencher turno, tomar turno, modificar o tópico discursivo, entre outras funções. E, ao fazer isso, demonstrar ao seu interlocutor que está interessado na conversação.

Conclusão

Analisamos, neste trabalho, dois estilos interacionais, e as consequências que seus usos trouxeram para o desenvolvimento da interação. Vimos que um deles, o estilo especular não-recíproco, criou problemas, dificultando o relacionamento do adulto com uma das crianças.

A percepção de tal fato nos leva a colocar perguntas sobre os possíveis estilos interacionais existentes em sala de aula, e as consequências que o seu emprego poderiam trazer para alguns alunos. Considerando que observamos, neste trabalho, ser a interação triádica extremamente complexa, como não o seria uma interação em sa-

la de aula? Haveria também, por parte de alguns alunos, reações negativas causadas pelas atitudes tomadas pelo professor? Ou, por outro lado, haveria atitudes do professor que incentivassem ainda mais a participação dos alunos e facilitassem a interação professor-aluno, aluno-aluno?

Se partirmos do pressuposto, como já afirmamos, de que a aquisição de uma língua dá-se por intermédio da interação, as respostas a essas perguntas poderiam trazer informações interessantes para um professor de segunda língua.

NOTAS

1. Como Clark denomina o fenômeno imitação, empregaremos esta terminologia ao nos referirmos ao seu trabalho.

2. Os nosso sujeitos são os seguintes:

Adulto 1 (A₁): mulher, 24 anos, professora de alemão e português como segunda língua.

Adulto 2 (A₂): homem, 24 anos, professor de francês e inglês como segunda língua.

Júlia (J): menina alemã, 8,1 anos.

Christian (C): menino alemão, 5,5 anos.

BIBLIOGRAFIA

CLARK, R. "What's the Use of Imitation?". Journal of Child Language, 4, nº 3 (Oct., 1977), 341-358.

LEMOS, C. de. "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". Abra-
lim, No. 3 (Set. 1982), 97-126.

HATCH, E. "Discourse Analysis and Second Language Acquisition". Second Language Ac-
quisition: A Book of Readings. E. Hatch, ed. Rowley, Mass: Newbury House,
1978, 401-435.

SCOLLON, R. "A Real Early Stage: an Unzippered Condensation on Child Language". Deve-
lopmental Pragmatics. E. Ochs and B.B. Schieffelin eds. New York: Academic
Press, 1979, 215-228.

SELINKER, L. "Interlanguage". Error Analysis: Perspectives on Second Language Acqui-
sition. J.C. Richards ed. London: Longman, 1972, 31-54.