EUTOMIA
Revista Online de Literatura e Lingüística
ISSN 1982-6850

Um olhar sobre o papel da L1 no processo de aquisição do português escrito como L2

Raquel Peixoto Ferreira Vieira[1] (UFG)

Resumo:
O objetivo deste estudo é identificar o papel da primeira língua da criança Xerente - L1, na aquisição do português escrito como segunda língua - L2, na escola indígena. A partir dessas diretrizes, refletimos sobre como se dá esse processo de aquisição bilíngüe, observando a relação entre a L1 e a L2, considerando a abordagem sociopsicolingüística utilizada no contexto de produção da língua escrita em sala de aula e a concepção de que o falante bilíngüe não deve ser comparado ao falante monolíngüe de uma língua-alvo, mas como alguém que utiliza ambas as línguas de acordo com a necessidade de uso.

Palavras-chave: *bilingüismo, aquisição de L2, relação entre L1 e L2.*

Abstract:
The aim of the present study is to identify the role of the Xerente children's First Language (Xerente) – L1, in the acquisition of written Portuguese as a Second Language – L2, at the Indian school. We start by reflecting how the bilingual acquisition process occurs, noticing the relation between the L1 and the L2, considering the sociopsycolinguistic approach used in the production of written language in the classroom *which do not support the assumption that the bilingual speaker must be compared to the monolingual one, but the one who uses both languages according to use.*

Keywords: *bilingualism; L2 acquisition; L1 and L2 relation.*

Introdução

Sabemos que as concepções da teoria do bilingüismo são bem abrangentes, contemplando panoramas que podem ser extremistas e até antagônicos. Essas divergentes visões acarretam também posturas distintas na percepção do papel da língua materna, doravante L1, no processo de aquisição de segunda língua, doravante L2.

Assim, apesar do conceito de bilingüismo ser bem complexo e envolver diversos aspectos, podemos destacar que na literatura do bilingüismo há duas perspectivas relevantes sobre a relação da L1 com a L2. A primeira apóia-se na teoria do déficit, que segundo Mello (2002) considera o bilingüismo como uma espécie de distúrbio cognitivo, um fenômeno negativo, no qual o grau de competência do bilíngüe é medido a partir do monolíngüe ideal, adotando a perspectiva do bilíngüe perfeito. Nessa visão, a presença da L1 na L2 atua como uma interferência lingüística, que leva ao desvio da norma e gera a visão da deficiência, tornando esse processo estigmatizado.

A segunda perspectiva aborda a política aditiva de línguas, na qual a L1 viabiliza a negociação de sentido para construir a L2, e busca dar funcionalidade aos usos e formas do novo código da L2, ressaltando o valor da L1 como um recurso instrucional facilitador no processo de aquisição da L2, como afirma Mejía (1994, apud Mello, 2002).

Com o intuito de se observar como se estabelecem essas relações lingüísticas na construção da escrita em L2, iniciamos este estudo elegendo como objeto de pesquisa, textos produzidos por crianças Xerente em fase de aquisição do português escrito como segunda língua. Neles, as crianças criaram suas histórias mediadas pela atuação da professora, a qual desenvolveu o seu trabalho norteado pela abordagem sociopsicolingüística de alfabetização, compreendendo a importância do contexto de produção e valorizando as particularidades que revelam a criança como o agente no processo de aquisição

de escrita, conforme aponta Goodman (1967, apud Braggio, 1992). Neste artigo, analisamos um desses textos.

Visto que a estrutura da língua Xerente é consideravelmente diferente da língua portuguesa, voltamos o nosso olhar para as marcas lingüísticas evidentes nos textos, as quais ressaltam a presença da L1 nos dados escritos em L2, que nesse caso é o português.

Apoiando-nos nessa perspectiva bilíngüe, buscamos, através da análise dos dados, levantar hipóteses explicativas sobre o papel da L1 na construção da L2, observando se ela transmite conhecimentos lingüísticos fundamentais para o desenvolvimento da proficiência em L2, como afirma Cummins (1996), e se ela torna o processo de aquisição de segunda língua menos conflituoso, agindo como um elo facilitador, como assegura Mello (2002), promovendo uma relevante inter-relação entre as duas línguas, durante esse processo.

O texto utilizado neste estudo foi coletado na escola indígena Xerente Waikarnãse, na aldeia Xerente Salto-To. Nessa escola as crianças indígenas passam por um processo de aquisição bilíngüe no qual estudam a língua Xerente por dois anos, e em seguida adquirem o português escrito como segunda língua.

Esse processo não é harmonioso, pois muitas crianças Xerente passam por conflitos lingüísticos durante essa aquisição, visto que algumas possuem a língua Xerente como L1, outras possuem o português e algumas possuem as duas línguas, o Xerente e o português, através de um processo simultâneo de aquisição. Porém, é notório que há uma preocupação em proporcionar à criança indígena Xerente, uma educação escolar pluralista e intercultural.

A nossa escolha por uma comunidade indígena se deu devido ao conflito sociolingüístico que essas crianças passam durante o processo de aquisição da L2 escrita, tornando essa aquisição alvo de possíveis perdas lingüísticas, se não forem respeitados os percursos naturais desse momento.

Este trabalho tem como orientação metodológica o estudo de caso,

apresentando uma pesquisa que se classifica como qualitativa, de análise de conteúdo, e descritiva, focalizando os aspectos e o valor da L1 na construção da L2 e a reflexão sobre esse processo no contexto de produção da escrita em sala de aula.

Reconhecendo que as concepções de bilingüismo são amplas e divergentes, optamos pela visão de Grosjean (1982), por entendermos, juntamente com o autor, que o termo bilíngüe se refere ao uso de duas ou mais línguas pelo indivíduo, de acordo com suas necessidades de comunicação, que nasce como conseqüência do contato entre dois grupos lingüísticos distintos econômica e politicamente. Dessa forma, compartilhamos também com o autor a idéia do falante real, destacando a interação social, excluindo a noção do bilíngüe perfeito, bem como do falante nativo monolíngüe ideal.

Tendo em vista esses questionamentos, procuramos compreender e interpretar os dados lingüísticos apresentados, buscando respostas às nossas indagações, investigando o processo de aquisição de segunda língua pela criança Xerente, com o intuito de contribuir para o avanço de estudos nessa área.

1- O papel da L1 na aquisição do português escrito como L2

Apesar de muitos estudos terem comprovado a ineficiência do ensino behaviorista, no qual o conhecimento prévio de uma língua é considerado como impedimento para a aquisição de uma segunda língua, ainda hoje muitas escolas persistem na idéia de que o estudo através da imitação e repetição de um modelo seja a forma mais plausível de ajudar os alunos a adquirirem a L2. Essa crença leva as escolas a adotarem um paradigma de exclusão, no qual não se leva em conta os aspectos sociolingüísticos e culturais da comunidade na qual a criança está inserida, concebendo a L1 como uma interferência lingüística negativa na construção da L2, fato que não é verdadeiro.

Segundo Braggio (1992, p. 61) a educação deve começar onde os aprendizes estão, portanto o conhecimento de mundo da criança não pode ser desconsiderado durante o processo de aquisição da escrita, e esse percurso não é diferente com as crianças indígenas, que também necessitam ter sua cultura e seus conhecimentos respeitados pela escola, visto que educação se constrói através dos conhecimentos já existentes.

Sendo assim, a criança indígena em processo de aquisição do português escrito como L2, necessita ter liberdade de criar, expressar suas idéias, apoiando-se em sua língua nativa, ou seja, na L1, buscando função e significado no que ela está fazendo, sem se preocupar, nesse momento, com a forma, e sim dando vazão ao seu conteúdo de maneira prazerosa, expressando toda a sua singularidade que será uma marca lingüística evidenciada na sua escrita.

Braggio (2000) afirma que a criança indígena passa por um processo de aquisição do português escrito diferentemente da criança não-indígena, pois a primeira será bilíngüe ou multilíngüe e a sua língua nativa (L1) refletirá na construção do português escrito como L2. Portanto, é primordial que o professor não desconsidere que essa criança necessita se apoiar na estrutura de sua língua nativa para adquirir o português escrito como segunda língua, pois a L1 será um referente lingüístico para a aquisição da L2.

Segundo Grosjean (1994), a criança bilíngüe percorre os extremos de um *continuum situacional* monolíngüe e bilíngüe. Nesse percurso ocorrem fenômenos que são visivelmente decorrentes do contato entre línguas e de condicionantes sociais e pragmáticos que o acompanham.

Sobre esses extremos, o autor aponta a hipótese da interferência residual, na qual se considera a relação entre um léxico e o outro, ou seja, os dois léxicos são interdependentes, unificados. É nesse processo que o indivíduo bilíngüe apresenta um *continuum* no qual ele usa as duas línguas isolada ou alternadamente.

Nesse *continuum* surgem as interferências fonológicas, sintáticas ou

morfológicas. Essas são as interferências residuais onde surgem os *codeswitchings*, os empréstimos, as adaptações, que se integram à língua base, e são vistas como influências positivas para o bilíngüe construir a L2. Cada indivíduo tem um modo de vida que vai refletir esse uso.

Assim, é notório que o bilíngüe não é a soma de dois monolíngües em uma pessoa, mas um único falante-ouvinte usando competências que se completam, através de uma língua ou outra ou as duas juntas, dependendo do interlocutor, da situação, do tópico, do domínio, entre outros fatores de uso. Logo, as proficiências não são necessariamente iguais, pois se completam no domínio do uso. Portanto, há uma relação de complementaridade e não de concorrência entre as línguas. Dessa maneira, a questão do bilingüismo não é só lingüística, mas também social.

Mello (2002) ressalta a importância da L1 na construção da L2 e afirma que esse percurso é natural e necessário para o bilíngüe, pois a língua nativa (L1) poderá ser o elo facilitador entre os códigos e os conhecimentos, auxiliando a criança bilíngüe, nesse caso a indígena, a adquirir o português escrito de forma menos conflituosa. Segundo a autora, considerando que as nossas experiências anteriores fornecem as bases para a compreensão das novas informações, a L1 pode promover a aquisição da L2 de maneira mais ativa e eficiente, pois os conhecimentos lingüísticos e conceituais transferem-se de uma língua para a outra, sendo então relevante haver uma maior preocupação por parte da escola em buscar apoio na L1 no percurso da aquisição da L2.

De acordo com Cummins (1996, p. 110), há duas concepções sobre a proficiência do bilíngüe: a proficiência subjacente separada - ***Separate Underlying Proficiency***- na qual a competência lingüística da L1 não interfere na construção da L2; e a proficiência subjacente comum - ***Common Underlying Proficiency*** – na qual há uma inter-relação positiva entre a L1 e a L2.

Segundo Mello (2002, p. 57), a concepção da proficiência subjacente comum, na qual a proficiência da L1 não é separada da proficiência da L2,

reflete melhor a realidade do bilíngüe, pois "evidências empíricas refutam o modelo de proficiência subjacente separada" visto que há uma óbvia e significativa inter-relação entre a L1 e a L2 durante o processo de construção da escrita pela criança, promovendo assim, a aquisição da segunda língua de forma mais espontânea.

A autora ressalta que "embora os aspectos lingüísticos superficiais da L1 e da L2 sejam distintos, há uma proficiência subjacente que é comum às duas línguas", portanto as competências desenvolvidas durante a aquisição da L1 serão um grande suporte para a construção da L2.

Grosjean (1994), afirma que ambas as competências da L1 e da L2 são relevantes e se completam no processo de aquisição de línguas, portanto essa multicompetência evidencia que na construção da L2, a L1 não pode ser desconsiderada, visto que a estrutura da L1 será um apoio para a aquisição da L2.

Ao considerar que há uma competência comum subjacente que promove o desenvolvimento da proficiência nas duas línguas, Mello (2002) afirma que também é relevante haver condições que motivem a interação da L1 com a L2. É notório que essa inter-relação necessita ser através de um processo dialógico, utilizando textos significativos para a criança, proporcionando-lhe a construção da escrita da L2 de forma menos conflituosa.

Durante esse processo de interação das competências lingüísticas, uma língua será refletida na outra, trazendo traços dessa língua que não podem ser vistos como "erros" e, sim, como percurso natural de aquisição da L2. Através desses traços é possível observar como a estrutura lingüística da L1 está apoiando a construção da L2, e pode-se então criar condições mais favoráveis para que a criança, nesse caso a indígena, processe a estrutura da L2 de forma mais significativa e menos artificial, utilizando-a como um instrumento de apoio para uma melhor compreensão da sociedade não-indígena majoritária que a rodeia. Dessa forma, a escola estará proporcionando à criança uma

relação entre sujeito e linguagem, criando uma motivação maior para a sua escrita, trazendo esse código para a realidade da criança, tornando-o funcional em sua vida.

No decorrer do processo de construção da escrita da L2, a criança elabora hipóteses e experimenta a língua apoiando-se na estrutura da L1. Sendo assim, essas elaborações a ajudam a perceber quais construções são possíveis de acontecer na língua, e quais não são, pois somente através do uso da L2 é que a criança internalizará as possibilidades de construções existentes nessa nova língua, e com o passar do tempo, as interferências da L1 sobre a L2 tendem a desaparecer, visto que a segunda língua já estará internalizada.

Apesar do processo da aquisição da língua escrita do ponto de vista cognitivo ser o mesmo (BRAGGIO, 2001), é relevante observar que cada sujeito apresentará a sua singularidade na construção dessa aprendizagem. Portanto, a elaboração da escrita reflete a vivência de cada criança, suas marcas lingüísticas, e sua individualidade, sendo uma grande falha do professor não compreender os processos pelos quais o aluno passa nesse momento, homogeneizando um grupo que é totalmente heterogêneo, não aceitando as influências da L1 sobre a L2, que são perfeitamente naturais no caminhar da aquisição do português escrito como L2.

Existem diferenças culturais que também são refletidas na língua, logo, durante o percurso da construção do português como L2 pela criança indígena, é primordial que a escola valorize os seus conhecimentos, a sua cultura, ou seja, respeite o seu universo cultural na tentativa de diminuir os conflitos que aparecerão nesse processo, proporcionando um ambiente mais dialógico e colaborativo para a aquisição da L2.

O professor como mediador do conhecimento deve motivar a criança a conceber a escrita da L2 como um processo contínuo de enriquecimento, criando situações de desafio que contribuam para o crescimento escolar do seu aluno.

Assim, no percurso da aquisição do português escrito como L2, é relevante o professor demonstrar para a criança indígena a importância da valorização de sua língua. O português escrito deverá ser para ela um instrumento de luta por seus direitos, sem deslocar a sua língua nativa, visto que essa representa o seu povo, a sua identidade cultural e fortalece as suas tradições.

A criança indígena bilíngüe necessita construir a escrita da L2 não para decodificar a língua, mas para descodificá-la, entrando nas entrelinhas, lendo o mundo que a rodeia e se inserindo nele para questionar, refletir, argumentar, inferir e posicionar-se criticamente diante dos fatos. Somente assim ela será o sujeito da sua escrita. Portanto, a criança não pode receber a L2 pronta, ela necessita construí-la através da elaboração das hipóteses, trabalhando as possibilidades dessa nova estrutura lingüística na mente.

Garret et al (1994) em um estudo sobre os efeitos do uso da língua materna no estágio preparatório de escrita em segunda língua, observaram que as crianças que fizeram uso da L1 apresentaram uma performance superior àquelas que usaram apenas a L2. Esse estudo reforça a visão da importância da L1 na construção da L2.

Segundo os autores, a capacidade metalingüística do bilíngüe é mais ampla do que a do monolíngüe, pois ele tem que fazer mais hipóteses do uso das línguas, interagindo as competências em L1 e em L2. Então, deve-se proporcionar a criança indígena bilíngüe o direito de ser sujeito e construtor da sua escrita e da sua história**.**

Portanto, é relevante que a criança indígena utilize sua língua nativa (L1) durante a aquisição do português escrito como L2, e construa a sua escrita utilizando toda a sua diversidade lingüística, tornando esse percurso menos conflituoso.

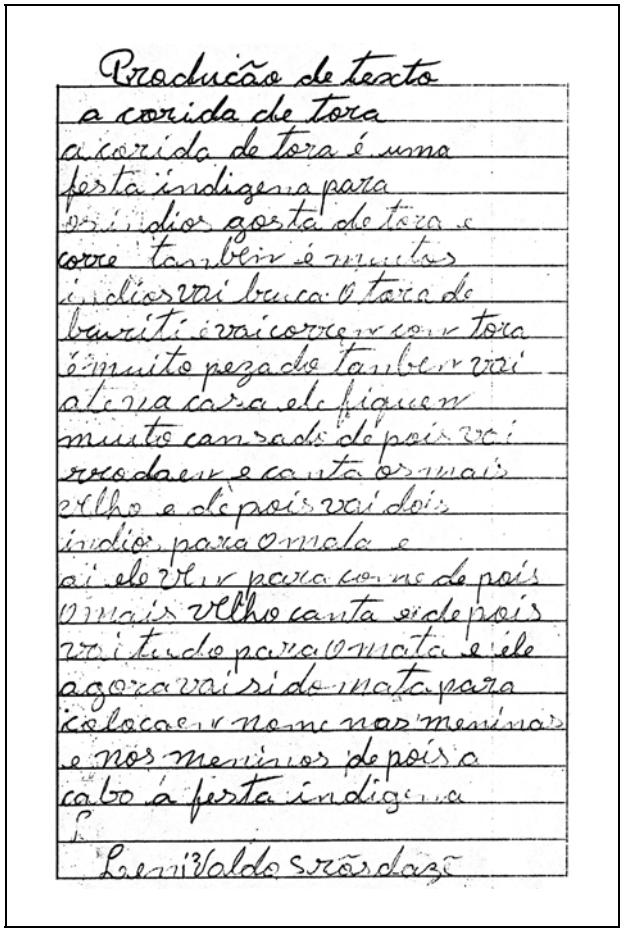
2- Análise dos dados

O texto utilizado neste artigo é uma cópia fiel do original, portanto possui a mesma formatação, linearidade e grafia do manuscrito. Não foi corrigido pela professora em consonância com os objetivos do projeto de pesquisa.

É relevante também destacar que o tema ou unidade temática tratado no texto analisado dão margem para a presença da L1 na aquisição do português escrito como L2, através de valores culturais, crenças, costumes, ou seja, a criança busca o seu conhecimento de mundo na L1 como uma referência social para construir a L2 de forma significativa e funcional. Portanto, o texto revela o percurso pelo qual a criança indígena Xerente está adquirindo a L2, e como a influência da L1 é relevante nesse processo.

Com estas considerações, passamos à apresentação da análise dos dados.

Texto



1. Produção de texto
2. a corida de tora
3. a corida de tora é uma
4. festa indígena para
5. os índios gosta de tora e
6. corre tamben é muitos
7. índios vai bruca. O tora de
8. buriti é vai correm com tora
9. é muito pezado também vai
10. ate na casa ele fiquem
11. muito cansado de pois vai
12. rrodaem e canta os mais
13. velho e de pois vai dois
14. índios para o mata e
15. ai ele vem para come de pois
16. o mais velho canta e de pois
17. vai tudo para o mata e ele
18. agora vai sidomata para
19. colocaem nome nas meninas
20. e nos meninos de pois a
21. cabo a festa indígena
22. L
23. LeniValdo Srõsdaze

O texto "a corida de tora", produzido pela criança, aponta momentos de reflexão, no qual ela se relaciona com a L2, elaborando considerações sobre a estrutura dessa nova língua. Essa escrita manifesta os questionamentos com os quais a criança se depara ao construir a L2, na qual é evidente a presença da L1, que tanto surge como referência lingüística nesse percurso, como respalda os aportes teóricos da política aditiva de línguas.

Os dados aqui analisados matizam a imensurável relevância de se considerar o conhecimento de mundo da criança (BRAGGIO, 1992), visto que essa se serve da L1 como um recurso instrucional facilitador, como também aponta Mejía (1994, apud Mello, 2002). Aceita essa concepção, vislumbramos no texto o reflexo da educação que se constrói através de conhecimentos já existentes.

São visíveis os processos, revelados no texto, pelos quais a criança adquire a L2. Dentre eles surge a segmentação, a representação fonema/grafema, a marcação de gênero e de número, o uso do artigo e a ordem das palavras. Veja como esses processos ocorrem:

Segmentação: Percebemos que é trabalhada de forma tranqüila, através de palavras segmentadas convencionalmente e outras em processo de construção.

Nessa relação com a L2, a criança faz hipóteses sobre a grafia adequada dentro da convenção da língua portuguesa. Para tanto, ela utiliza quatro vezes a palavra "de pois" segmentada separadamente.

Uma via interpretativa desse processo é a presença da preposição "de" que ocorre cinco vezes na produção textual e pode ter influenciado na escrita dessa palavra. Essa possibilidade de segmentação, aparece novamente no final do texto, no termo "a cabo" (acabou), explicitando o mesmo processo apresentado na forma "de pois", sendo que a influência possivelmente aparece através do uso do artigo "a". Observe essa ocorrência nos seguintes fragmentos

retirados do texto:

1. Produção **de** texto 2. **a** corida **de** tora 3. **a** corida **de** tora é uma 5. os índios gosta **de** tora e 7. índios vai bruca. O tora de	11. muito cansado **de pois** vai 13. velho e **de pois** vai dois 15. ai ele vem para come **de pois** 20. e nos meninos **de pois** a 20. e nos meninos de pois **a** 21. cabo a festa indígena

Sabemos que em português é freqüente o uso de artigos e preposições, pois fazem parte da estrutura da língua, porém em Xerente não há essas ocorrências, pois a língua estrutura-se de outra maneira, apresentando o uso da posposição e de prefixos relacionais, que compõem um dos padrões das construções possessivas na língua.

Veja o uso da posposição e de prefixos relacionais em Xerente:

tã **-te** da-nnã	da **n-** õi_t_
(posposição)	(prefixo relacional)
"fezes dele"	"a língua de alguém"

Fonte: Sousa Filho, 2005, p. 4-5.

Assim, notamos que a criança relaciona as estruturas lingüísticas da L1 e da L2, e constrói a segmentação da L2 apoiando-se no seu conhecimento da L1. Nesse processo de inter-relação, a criança demonstra refletir sobre os fatos da língua.

A busca da segmentação desencadeou outros processos, dentre eles, a aglutinação da forma "sidomata" (sair da mata), na décima oitava linha, a qual apresenta o apagamento das letras "a" e "r" no verbo "sair", o qual foi aglutinado à preposição "do", no lugar da preposição "da", unindo-se à palavra "mata". Essa opção aponta para aspectos que desvendam como a criança percebe a língua, demonstrando a sua incessante busca pelo conhecimento dessa nova estrutura, da qual ela tenta se apropriar.

Visto que a L1 tem um papel privilegiado na construção da L2, pois age como um referente lingüístico nessa aquisição (BRAGGIO, 2000), percebemos que a criança dialoga com a estrutura das duas línguas, experimentando as possibilidades de escrita em L2, operando com o sistema alfabético, focalizando

uma escrita significativa e funcional, na qual ela é agente do processo (GOODMAN,1967, APUD BRAGGIO, 1992).

Dessa forma, observamos a liberdade de escrita da criança, na grafia do verbo "colocaem", na décima nona linha, o qual apresenta o apagamento da letra "r", sendo as demais letras aglutinadas. Olhando-se por outro ângulo, podemos entender a letra "e" como um acréscimo que, ao ser retirado, tem-se a forma "colocam", mas para isso, seria necessário alterar alguns termos escritos anteriormente para haver concordância. Sendo assim, dentro desse contexto, é mais provável ter ocorrido o apagamento da letra "r", na tentativa de escrever "colocarem".

Um processo semelhante é observado em "rodar", na décima segunda linha, apresentando o acréscimo da letra "e" na conjugação desse verbo, o qual seria "rodam". Através dessas grafias, percebemos que a criança manipula a linguagem sem artificialidade, pois tem liberdade de criar longe dos métodos behavioristas que formatam a criança como um sujeito passivo (BRAGGIO, 1992), desprovido de conhecimentos.

Todas essas ocorrências manifestam a tentativa da criança em encontrar uma solução que lhe parece mais adequada para o momento, vislumbrando construir a segmentação da escrita em português, revelando-se como sujeito ativo na construção da escrita, atuando sobre a estrutura da L2 sem medo de errar, ainda que suas elaborações não correspondam à convenção dessa língua.

Representação fonema/grafema: O "r" é representado na ortografia Xerente pela letra "h", a qual corresponde à consoante oral, contínua, glotal surda, de pronúncia semelhante ao /h/ de "horse" em inglês. O /P/ é representado pela letra "r" que corresponde à consoante oral, vibrante, alveolar retroflexa, sonora branda, semelhante ao /r/ da palavra "barata" em português (KRIEGER & KRIEGER, 1994).

A partir dessas considerações, podemos reportar que na narrativa a criança está trabalhando com as possibilidades de representação da relação fonema/grafema na escrita da língua portuguesa, sendo influenciada pela L1, a qual está visivelmente presente no texto.

Nesse sentido, encontramos na décima segunda linha, a palavra "rrodaem" sendo iniciada com a duplicação da letra "r", demonstrando uma inter-relação entre as línguas, na tentativa de representar o fonema /h/ da língua Xerente, na grafia do português. Esse fato revela o aprofundamento de reflexão da criança em torno da língua, visto que avalia o uso dessa representação, focalizando desvendar a escrita em L2.

Veja alguns exemplos do fonema /h/ na grafia de palavras em Xerente:

hêwa	**hêsi**	**dahi**	**baihã**
"céu"	"beber"	"osso humano"	"afinar"

Fonte: Krieger & Krieger, 1994, p. 3-11.

Outras ocorrências com a letra "r" são percebidas durante o texto, nas palavras "corida", "tora", "para" "corre/correm", "buriti" e "agora", sendo que, somente as formas "rrodaem" e corida" não estão de acordo com a convenção ortográfica do português. Portanto, depreendemos que a criança demonstra um bom domínio da forma, apesar de ainda estar elaborando hipóteses da representação do fonema /R/, visto que, na língua portuguesa, esse fonema pode ser registrado ortograficamente de duas maneiras, com uma letra "r" ou duas "rr", dependendo de fatores convencionais e o /P/ com a letra "r".

Gênero: Em Xerente, não há marcação de gênero no nome, por isso, observamos que essa língua é estruturada diferentemente do português. A distinção do gênero, em Xerente, depende de vários fatores, dentre eles, o contexto, que inclui fatores socioculturais da comunidade de fala dessa língua, e os traços [□□humano]. Os nomes com traço [+humano] têm distinções de gênero indicadas pelo uso de termos distintos, como designativos de pessoas e de certas relações de parentesco (SOUSA FILHO, 2005).

[+ humano]		
-ptokwa "pai"	**ture** "menino"	**ambi** "homem"
-eparkwa "mãe"	**tare** "menina"	**pikõ** "mulher"

Fonte: Sousa Filho, 2005, p. 3.

O gênero dos nomes [-humano], normalmente animais, é indicado pelo acréscimo, ao nome, dos termos **krapre** "que dá luz, cria, é fêmea" e **krire** "macho" ou das locuções **simpikõ** "possui feminilidade - como a mulher" e **simambi** "possui masculinidade - como o homem" (SOUSA FILHO, 2005).

[- humano]

sika-krire "ave macho, galo"	**kro- krire** "macaco"	**mãku simambi** "pato possui masculinidade, pato"
sika-krapre "ave fêmea, galinha"	**kro-krapre** "macaca"	**mãku simpikõ** "pato possui feminilidade, pata"

Fonte: Sousa Filho, 2005, p. 3.

Apesar de a criança demonstrar o uso convencional da marcação de

gênero em L2, em grande parte do texto, notamos que esse processo ainda está em elaboração, refletindo uma dialogia entre a estrutura das duas línguas. Veja:

3. **a corida** de tora é **uma** 4. **festa** indígena para 5. **os índios** gosta de tora e 17. colocaem nome nas meninas	7. índios vai bruca. **O tora** de 8. buriti é vai correm **com tora** 14. índios para **o mata** e 18. agora vai sidomata para

Nesse sentido, percebemos na sétima linha, a presença do artigo definido "o" diante do substantivo feminino tora, e, na décima quarta linha, a escrita do artigo definido "o" antes da palavra feminina "mata", contrapondo-se à concordância nominal do português, mas, concomitantemente, revelando a óbvia inter-relação entre a L1 e a L2, como Mello (2002) observa em seus estudos, que se insere na concepção da proficiência subjacente comum, ressaltando Cummins (1996).

Artigo: Igualmente importante, notamos, na oitava linha, a ausência do artigo definido "a" entre a preposição "com" e o substantivo feminino "tora", refletindo a influência da L1, à qual se une à L2, retomando Grosjean (1994), demonstrando que o bilíngüe possui uma competência global, na qual podem ocorrer interferências, ou seja, influências, em todos os níveis estruturais da língua.

Apesar do registro dos artigos referidos anteriormente não corresponderem à convenção da flexão de gênero em português, o campo semântico não é afetado, pois a criança utilizou esses artigos com a adequada função de definir os termos, favorecendo o bom entendimento da narrativa.

É relevante ressaltar que a língua Xerente não apresenta em sua estrutura artigos e preposições, portanto o gênero é marcado por qualitativos no que se refere a sexo, conforme exemplificação anterior. Nem sempre o gênero coincide com a referência ocidental de macho e fêmea para masculino e feminino. Há coisas que na língua portuguesa são vistas como masculino ou feminino e em Xerente não apresentam essa marcação. Os nomes com traço semântico [-

animados], por exemplo, compõe a classe do gênero neutro ou não marcado. Veja:

kne	**sra**	**kurbe**
"pedra"	"morro"	"barranco"

Fonte: Sousa Filho, 2005, p. 4.

Marcação de número: Todas as ocorrências de flexão de número que surgem no texto, que ora são marcadas, ora não, sinalizam também a influência da L1 sobre a L2, visto que em Xerente o plural é marcado em algumas palavras e em outras não, diferenciando-se da estrutura do português.

Para efeito de exemplificação, observe o processo de concordância número-frasal em Xerente, a qual é feita através de um pluralizador, no intuito de inserir a idéia de plural nos demais termos do enunciado.

"Hukurê	nõri	wakdu."
Gato(inho)	(+ de um)	preto
	"Os gatos são pretos"	

Fonte: In Braggio, 1999, p. 164.

Sendo assim, é possível descrever as considerações sobre a flexão de número, a partir da quinta linha do texto, na qual a criança marca o plural em "os índios" e não o faz nos verbos "gosta", "corre", e "bruca" (brinca), nas linhas seguintes. Há que se considerar que há um processo fonológico de apagamento e assimilação na língua Xerente (BRAGGIO, 2005) que apaga ou assimila as vogais orais da direita para a esquerda da palavra pelo fato de o acento na língua recair na última sílaba da palavra núcleo e ir se deslocando para os elementos que a ela são adicionados, ou mesmo sem esses elementos, por exemplo: [cou´ba+Pai]→[kuba´Pe]: barco pequeno; [koua´cong]→[øwa´kõøø]: quati, assim como são apagadas as consoantes finais de verbos, como em [ka´du-ri]~[ka´du-rø]: bater, surrar. Também há a possibilidade de estar sendo influenciada pelo português regional. Essa forma de registrar a flexão de número desencadeia o espalhamento do plural nos demais termos da frase, através da marcação dos primeiros elementos, os quais proporcionam a noção de número nos demais termos, agindo como um pluralizador. Percebemos ainda, na sexta linha, a utilização do verbo "ser" no singular, enquanto os termos "muitos" na mesma linha e "índios" na linha seguinte apresentam o plural marcado, denunciando o mesmo processo.

5. **os índios gosta** de tora e
6. **corre** tamben **é muitos**
7. **índios** vai **bruca**. O tora de

Pautando-nos nessa análise, retomamos a visão de Grosjean (1994), focalizando o *continuum situacional* que o indivíduo bilíngüe percorre, enfatizando as influências estruturais exercidas positivamente pela L1, fornecendo assim, apoio para a construção da L2 de forma mais tranqüila. Dentro desta perspectiva, notamos a motivação da criança em compreender o funcionamento da língua em L2, propondo soluções plausíveis para os questionamentos que surgem no decorrer do texto, primando pela elaboração de uma escrita significativa e funcional, na qual a forma se insere à medida que o sujeito se relaciona com a língua.

É relevante também observar, na oitava linha, que o termo "é vai", no singular, surge substituindo o sujeito "eles", provavelmente, na tentativa de proporcionar mais agilidade ao texto. Porém, essa opção quebra a concordância com o verbo "correm", que aparece logo em seguida, no plural, contrapondo-se às normas convencionais da língua portuguesa. Entretanto, é visível que esse fato não interfere na compreensão do sentido global do texto.

Por outra via

7. índios **vai** bruca. O tora de
8. buriti **é vai correm** com tora
9. é muito pezado também **vai**
11. muito cansado de pois **vai**
13. velho e de pois **vai** dois
16. agora **vai** sidomata para

interpretativa, podemos considerar o termo "é vai" como revelando uma marca da oralidade incidindo sobre a escrita, visto que a repetição de termos na língua oral é um processo bastante comum na língua Xerente (BRAGGIO, 2005; comunicação pessoal).

Notamos que a criança continua trabalhando a marcação de número através de um pluralizador, apesar de a estrutura do português não permitir essa flexibilidade. Essa forma de perceber a flexão de número na língua ocorre novamente, logo a seguir, na décima linha, na qual o sujeito "ele" está no singular e o verbo "fiquem" (ficam) apresenta o plural marcado.

10. ate na casa **ele fiquem**

Dessa maneira, depreendemos que, motivada pelo conhecimento da estrutura da língua Xerente, a criança marca o plural nos termos que ela julga

necessário. De fato, esse processo se repete em vários momentos no texto. Podemos confirmar isso, com o registro do plural em "os mais", na décima segunda linha, enquanto que, na palavra "velho", a qual dá continuidade a essa escrita, não apresenta flexão de número. Observamos ainda, na décima nona linha, a não marcação do plural no termo "nome", enquanto as palavras "nas meninas", escritas na seqüência, apresentam o plural marcado. Ressaltamos que essa possibilidade de flexão não quebra a seqüência lógica do texto, apenas retrata um processo comum de aquisição da escrita bilíngüe.

12. rrodaem e canta **os mais**
13. **velho** e de pois vai **dois**
14. **índios** para o mata e
15. ai **ele vem** para come de pois
18. agora **vai** sidomata para
19. colocaem **nome nas meninas**

Outros casos de pluralização surgem no decorrer do texto, refletindo a inquietação da criança, no intuito de compreender a estrutura da L2. Percebemos esse fato, na décima quinta linha, na qual o sujeito e o verbo "ele vem" aparecem registrados no singular, havendo concordância de número entre os elementos. Entretanto, essa escrita dá continuidade à palavra "índios", marcada no plural, na linha anterior. Apesar disso, não atribuem nenhum transtorno e muito menos quebra de sentido à narrativa.

Observamos, também, o verbo "vai", na décima oitava linha, escrito no singular, concordando em número com os termos que o rodeiam, apesar de se referir à palavra "índios" que está implícita, no plural. Notamos ainda o numeral "dois", redigido na décima terceira linha, o qual dá a idéia de plural, concordando com a palavra "índios", que surge em seguida. A marcação de número, nesses casos, está de acordo com a convenção do português, demonstrando que a criança está refletindo sobre o funcionamento da língua.

Em decorrência desses traços, concluímos que a escrita da criança demonstra marcas visíveis da estrutura da L1, na construção da L2, evidenciando a dialogia entre essas línguas, focalizando a língua Xerente como o elo facilitador, que direciona os caminhos que nortearão a compreensão dessa nova estrutura e, conseqüentemente, da sua escrita.

Sendo assim, percebemos que os dados na produção escrita são potencialmente reveladores e demonstram o trabalho com a escrita da criança no percurso natural da construção da L2, evidenciando como é relevante o papel da L1 nesse momento. Portanto, toda essa escrita manifesta o conhecimento lingüístico que a criança possui da L1, que está refletido na construção da L2, através da relação das duas línguas, na tentativa de entender melhor a nova estrutura com a qual ela está interagindo.

Ordem das palavras: É interessante ressaltar que apesar da não-biunivocidade de ordem das palavras entre o português (SVO) e o Xerente

(SOV), notamos que os elementos do texto estão ligados naturalmente da mesma forma em que ocorrem no uso da linguagem (SVO) em português. Portanto, essa criança já está se debruçando ativamente para a construção de uma ordem de elementos em uma língua diferente da sua. O entendimento do texto flui sem ser necessário recorrer a qualquer artifício para compreender esta integração entre seus componentes.

Certamente, o conhecimento sobre a pontuação ainda está em construção, pois a criança não pontua o texto. Mas, mesmo ocorrendo essa ausência, percebemos que há coerência de raciocínio, a qual dá suporte à narrativa, ligando os termos integrantes da produção, não ocasionando prejuízo de significação que possa impedir a compreensão do texto escrito em L2.

De fato, a atividade desenvolvida proporcionou à criança escrever sobre a cultura Xerente, na qual se observa a valorização das tradições, demonstrando o relato de uma história relevante que é contada de forma prazerosa.

Considerações Finais

Conforme observamos no decorrer da análise, há uma relação dialógica entre a L1 e a L2 que incide sobre a ação do sujeito no processo de construção da L2 escrita. E nesse caminho, podemos flagrar momentos particulares de reflexão da criança sobre os fatos da língua, nos quais ela apresenta soluções plausíveis que deixam transparecer a estrutura da L1 influenciando na elaboração da escrita em L2.

Dentro desse âmbito, surgem ocorrências que evidenciam que a escrita bilíngüe não pode ser vista como um fenômeno negativo, a partir da perspectiva do monolíngüe ideal, e sim, como um percurso gradual de aquisição, no qual a criança bilíngüe utiliza a L1 como um referente lingüístico para decidir sobre a opção mais adequada para os questionamentos que surgem no decorrer da produção da escrita em L2.

A flexibilidade da língua é refletida em vários momentos dos dados analisados, visto que a criança explora as diversas possibilidades de elaboração da escrita em L2, interagindo a forma ao significado, buscando a manutenção de um diálogo com o seu leitor e com o próprio texto. Esse fato demonstra a

criatividade da criança ao experimentar a língua, elaborando-a a partir do seu conhecimento de mundo, exprimindo as suas idéias nas produções textuais, questionando as suas próprias construções lingüísticas, e, concomitantemente, refletindo, consciente ou inconscientemente, sobre as suas estratégias para construir a escrita em segunda língua. Nesse contexto, a dialogia entre as estruturas da L1 e da L2 torna-se evidente, destacando que a proficiência da L1 não é separada da L2.

Todas as ocorrências analisadas nos levam a crer que quando a criança Xerente desenvolve suas habilidades lingüísticas em duas ou mais línguas através da relação das mesmas, ela ganha um entendimento mais profundo da linguagem e de como usá-la de forma eficaz. Portanto, ela tem mais prática em processar a língua, visto que é capaz de comparar e contrastar os modos nos quais as duas línguas organizam a realidade.

Em suma, as análises dos dados evidenciam que a influência da L1 na construção da escrita em L2 confere vantagens lingüísticas à criança Xerente, pois, em diversos momentos do texto, ficou claro que as habilidades da criança nas duas línguas são significantemente relacionadas ou interdependentes.

Referências Bibliográficas

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e Alfabetização*: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

_____. *Alfabetização como um processo social complexo*: aspectos do falar e do escrever bilíngüe indígena. Projeto de Pesquisa, Parte III. Processo n° 301363/85-4, CNPq, 1998.

_____. Sociedades Indígenas*:* a escrita alfabética e o grafismo, in *Contribuições da Lingüística para o Ensino de Línguas*, Braggio, S. L. B. (org.). CEGRAF: UFG, 1999. p. 139-190

_____.A instauração da escrita entre os Xerente: Conflitos e Resistências. In: *Revista do Museu Antropológico*. V.3/4.,n.1. Goiânia, GO: UFG, 2000.

_____. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. *Revista do Museu Antropológico*. v. 5/6, n. 1, Goiânia, GO: UFG, p. 9-53, 2001.

_____.*O papel da pesquisa sociolingüística em projetos de vitalização de língua e cultura*, ms. 2002.

_____. *Tipologia sociolingüística dos Xerente Akwẽ*: empréstimos e processos fonológicos. Vitalização ou obsolescência? Goiânia, GO: UFG, ms. 2005.

CUMMINS, J. *Negotiating identities*: Education for empowerment in a diverse socity. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.

GARRET, P. et al. Use of the mother-tongue in second language classrooms: An experimental investigation of effects on the attitudes and writing performance of bilingual UK school children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 15, n. 5, p. 371-383, 1994.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994, p. 1656-1660.

_____. *Life with two languages*: na introdution to bilingualism. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

KRIEGER, C. G. & KRIEGER, W. B. *Dicionário Escolar Xerente-Português-Xerente*. Junta das Missões Nacionais da Convenção Batista, Rio de Janeiro. 1994.

MELLO, H. A. B. de. *O Português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o Inglês*: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma "Escola Bilíngüe". Tese de doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

SOUSA FILHO, S. M. *Construções possessivas em Akwẽ-Xerente (Jê)*. Goiânia: UFG, ms. 2005.

Notas:

[1] Raquel Peixoto Ferreira VIEIRA, Doutoranda
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Pós-Graduação da Faculdade de Letras
raquelpvieira@terra.com.br