

A SOCIALIZAÇÃO E A CRIANÇA BILÍNGUE

Paula Cristina BULLIO*

- **RESUMO:** Este artigo tem como objetivo observar e analisar os primeiros dados coletados de uma pesquisa longitudinal com duas crianças bilíngues. Bilinguismo é, para nós, um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire outra língua ao mesmo tempo, ou seja, uma mesma criança é exposta a mais de uma língua desde o nascimento. Acreditamos que a criança constrói a língua e adquire valores sociais, na troca de experiências e, essencialmente, na interação (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999) – ela não é uma “tabula rasa”, vazia, pronta para receber informações que depois serão repetidas. As trocas verbais “definem” a formação das ideologias e a constituição da subjetividade da criança, que cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico (BAKHTIN, 1997). Sendo assim, trataremos estas línguas como língua dominante e língua não dominante. Interessa-nos aqui, principalmente, considerar a importância da socialização no processo de aquisição da linguagem, isto é, a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999), e observar como se dá essa socialização nas duas línguas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Socialização. Bilinguismo. Aquisição.

Introdução

Este artigo pretende mostrar um breve percurso teórico sobre as questões de socialização utilizando dois trechos de interação de duas crianças bilíngues¹ em contextos distintos, levando em consideração a importância desse aspecto no processo de aquisição da linguagem. A socialização é definida como sendo a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999). Portanto é de nosso interesse observar como se dá esse processo em crianças que adquirem duas línguas ao mesmo tempo.

Considerando que não há consenso para a definição do termo “bilinguismo”, tomaremos aqui a noção proposta por Houwer (1990) segundo a qual se trata de

* Bolsista CAPES – Processo Março 2010. Doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa. UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras – Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara – SP – Brasil. 14800-901 – pbullio@yahoo.com.br.

¹ A criança bilíngue falante de inglês e português foi gravada por mim e pela pesquisadora T. Vanzo, e os dados serão utilizados na pesquisa dela sob orientação da Prof^a Dr^a Alessandra Del Ré. A outra criança que fala francês e português foi gravada pela professora Alessandra; depois, contamos com a ajuda do grupo de pesquisa na Universidade Paris III e MoDyCo/CNRS.

um processo análogo ao de aquisição da língua materna (LM), em que o indivíduo adquire outra língua ao mesmo tempo, ou seja, uma mesma criança é exposta a mais de uma língua desde o nascimento, e, sendo assim, entenderemos que o indivíduo bilíngue possui duas Línguas Maternas.

O conceito de socialização, por outro lado, sintetiza para a criança as várias ordens da sociedade, já que essas são essenciais nos vários papéis esperados que a criança tenha. Em um sentido, a socialização é um processo para que as pessoas tornem-se seguras. O processo age seletivamente nas possibilidades do homem em criar um senso de inevitabilidade em um dado acordo social e limitando as áreas em que mudanças são permitidas. As bases da socialização na sociedade contemporânea são: a família, o grupo de amigos, a escola e o trabalho. É por meio dessas agências e, em particular, por meio da relação entre elas que as várias ordens da sociedade se manifestam (BERNSTEIN, 1960).

Dessa forma, é indispensável sempre levar em consideração que qualquer tipo de aprendizagem de uma língua não é um processo irreconhecível, mas, como estamos tentando mostrar, enraizado no processo de socialização (PETERS; BOGGS, 1999) e, conseqüentemente, na relação intrínseca entre língua e cultura.

Entretanto é adequado que, neste momento, façamos uma pequena diferenciação de fenômenos de aquisição com referência ao fato de que vivemos o tempo da chamada “vila global” e da *World Wide Web*, em que a comunicação entre as pessoas ultrapassa as fronteiras de suas comunidades locais. Em nossa pesquisa de mestrado², observamos o adulto inserido nesse contexto de globalização, tendo o português como LM, e aprendendo inglês como língua estrangeira (LE). Verificamos que eles também podem passar pelo processo de socialização na LE alvo, por meio, por exemplo, da televisão ou da internet, talvez as maiores fontes de insumo linguístico (ELY; GLEASON, 1995), cultural e comportamental (para qualquer faixa etária). Por outro lado, por meio desses meios de comunicação, os alunos adultos podem possivelmente adquirir uma visão estereotipada do estrangeiro, o que fará com que eles amem ou odeiem a cultura da língua-alvo, influenciando diretamente o seu desenvolvimento na aprendizagem dessa língua.

Diferentemente, no caso da criança bilíngue, ela já nasce em um contexto no qual duas ou mais línguas são faladas:

A child growing up with two languages from birth, on the other hand, offers a unique opportunity for investigating general theoretical issues

² A dissertação de mestrado intitulada *Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira* foi defendida em maio de 2008 na Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – campus de Araraquara, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Alessandra Del Ré.

*in the language acquisition field. [...] After all, the bilingual child is always at the same level of socio-cognitive development, and although he may be exposed to aspects of different cultures, and although the social interaction styles of the various speakers addressing the child may differ considerably IF these speakers belong to distinct cultures, the main two variables are the bilingual child's two input languages.*³ (HOUWER, 1990, p.1).

Entretanto essas crianças sempre terão uma das línguas como sendo *dominante* e outra como *não dominante*. Normalmente, a língua dominante é aquela falada no país em que se vive. No nosso caso, uma das crianças que iremos analisar posteriormente mora no Brasil – a mãe é inglesa, e o pai é brasileiro –; a outra mora na França – a mãe é brasileira, e o pai é francês. Além disso, as crianças têm uma diferença significativa na idade. A primeira tem 9 anos, é alfabetizada em português e frequenta a escola monolíngue no Brasil; ela fala inglês apenas com a mãe (e não todo o tempo), e o português certamente já pode ser considerado como a língua dominante, como veremos. A outra criança tem 2 anos e ainda não frequenta a escola. Nesse momento, apenas o pai se dirige a ela em francês e, assim, o francês seria a língua não dominante⁴, mesmo sendo a língua falada na comunidade onde ela vive.

Questões teóricas

O próprio conceito de bilinguismo já é, por si só, como mencionamos anteriormente, controverso. Como há muitas pesquisas que envolvem essa questão, para cada uma delas é possível encontrar uma definição diferente: pode-se, por exemplo, investigar como e até que ponto o bilinguismo pode ser medido, o que acontece quando duas ou mais línguas são adquiridas e utilizadas; a maneira como se dá a aquisição de duas línguas; se esse é um fenômeno favorável ou não para os indivíduos, etc. Essas perspectivas divergentes geram o surgimento de definições particulares a cada investigação desenvolvida, gerando distintas questões que são colocadas como, por exemplo: se, como e com qual intensidade as crianças eventualmente começam a falar as duas línguas, entre outras.

³ “Uma criança crescendo com duas línguas desde o nascimento, por outro lado, oferece uma oportunidade única de investigar assuntos teóricos gerais no campo de aquisição de linguagem. [...] Além de tudo, a criança bilíngue está sempre no mesmo nível de desenvolvimento sócio-cognitivo e, embora, ela possa ser exposta a aspectos de diferentes culturas e, apesar de os estilos de interação social dos vários falantes que se dirigem à criança podem se diferenciar consideravelmente se estes falantes pertencem a culturas distintas, as duas principais variáveis são os insumos das duas línguas que a criança bilíngue recebe.” (HOUWER, 1990, p.1, tradução nossa).

⁴ Atualmente, depois de um ano de coleta, a criança vai à escola, e o francês está tomando-se a língua dominante para ela.

Alguns exemplos dessas discordâncias foram apresentados por Megale (2005, p.1-5), que exemplifica as diferentes definições já propostas por vários autores na área de bilinguismo como a de:

A noção de bilinguismo tornou-se cada vez mais ampla e difícil de conceituar, a partir do século XX. A primeira vista, definir o bilinguismo não parece ser uma tarefa difícil. De acordo com o dicionário Oxford (2000, p.117) bilíngue é definido como: “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1935). Opondo-se a esta visão que inclui apenas bilíngues perfeitos, Macnamara propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa” (MACNAMARA, 1967). Entre estes dois extremos encontram-se outras definições, como por exemplo, a definição proposta por Titone, para quem bilinguismo é “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972).

Ou ainda:

De forma semelhante a Barker e Prys (1998), Li Wei (2000) argumenta que o termo bilíngue basicamente pode definir indivíduos que possuem duas línguas. Mas, deve-se incluir entre estes, indivíduos com diferentes graus de proficiência nessas línguas e que muitas vezes fazem uso de três, quatro ou mais línguas. Indo mais além, Harmers e Blanc (2000) ressaltam que não se deve ignorar o fato de que bilinguismo é um fenômeno multidimensional e deve ser investigado como tal. Consideram, assim, importante analisar seis dimensões ao definir bilinguismo: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Fishman e Lovas (1970) baseiam-se em três grandes categorias para definição de educação bilíngue: intensidade, objetivo e *status* (MEGALE, 2005, p.8-13).

Observando as acepções apresentadas, é presumível ressaltar como o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análises individuais, interpessoal, intergrupar e social, além de que, de acordo com Houwer (1990, p.2):

There are various situations in which children can become bilingual: they may hear one language until they are two years old and only after this start to regularly hear a second language in addition to the first.

*Alternatively, this second language might entirely replace the first. A third possibility is that children may be regularly exposed to two languages from birth onwards, or at least from very soon after birth. Children may also hear more than two languages. These are Just a few of the many possibilities.*⁵

Assim, já que não existe um consenso entre os pesquisadores, entenderemos, nesta pesquisa, o bilinguismo como um processo análogo ao de aquisição da língua materna, em que o indivíduo adquire duas línguas simultaneamente independentemente de seu nível de competência. Para tanto, partimos da diferenciação entre aquisição e aprendizado, proposta por Krashen (2003), segundo a qual um sujeito/falante tem dois caminhos independentes para desenvolver a habilidade linguística: a aquisição e o aprendizado. A primeira seria um processo subconsciente, ou seja, quando adquirimos um conhecimento, não temos consciência de seu processo. O aprendizado é o que fazemos na escola. Trata-se, ao contrário de aquisição, de um processo consciente porque, quando estamos aprendendo, sabemos o que está acontecendo. De tal modo, entenderemos bilinguismo quando “[...] *simultaneous acquisition of two languages only when a child has been exposed to two languages from birth onwards.*”⁶

Levamos em conta também as considerações feitas por Grosjean (1997), que entende que os bilíngues têm duas maneiras de se comunicar dependendo da necessidade, ou seja, eles utilizam o modo monolíngue (que veremos com a criança francesa) e o bilíngue (com a criança brasileira) dependendo dos participantes, da situação, da mensagem, do tipo de linguagem, etc. Além disso, o mesmo autor nos apresenta três estágios pelos quais as crianças bilíngues geralmente passam:

- o primeiro, quando ela reconhece as duas línguas, mas produz apenas em uma delas, seja devido aos participantes, ou para não querer causar mal entendidos;
- o segundo, quando há o maior número de “*code-switching*”⁷, a criança fala as duas línguas, misturando-as;
- o terceiro seria quando a criança produz em ambas as línguas reconhecendo e produzindo de maneira consciente, escolhendo qual delas utilizar dependendo da situação de interação em que se encontra.

⁵ “Há muitas situações nas quais as crianças podem tornar-se bilíngues: elas podem ouvir uma língua até a idade de dois anos e, apenas depois, começar a ouvir regularmente uma segunda língua em adição à primeira. Em alguns casos, esta segunda língua pode substituir inteiramente a primeira. A terceira possibilidade é que a criança pode ser exposta regularmente a duas línguas desde o nascimento ou, pelo menos pouco tempo após o nascimento. As crianças podem também ouvir mais do que duas línguas. Estes são apenas algumas das muitas possibilidades.” (HOUWER, 1990, p.2, tradução nossa).

⁶ “Aquisição simultânea de duas línguas apenas quando a criança foi exposta a estas duas línguas desde o nascimento.” (HOUWER, 1990, p.3, tradução nossa).

⁷ *Code-switching* é quando a criança mistura duas línguas. Comumente utilizando o léxico das duas, não importando muito qual a língua que está sendo falada naquele momento.

Simultaneamente, incluiremos como nossas teorias de base as de Vygotsky (1991, 2000), Bruner (1969, 1991, 1997) e Bakhtin (1997) para melhor analisar o processo de aquisição de LM, a fim de que, bem entendido este, a aquisição de outra língua ou BFLA⁸ (*Bilingual First Language Acquisition*) poderá ser compreendida com maior precisão.

Para Vygotsky (1991), bem como para nós, a criança não é uma máquina vazia, pronta para receber informações que depois serão repetidas. Ao contrário, ela constrói a língua e adquire valores sociais, na troca de experiências e, essencialmente, na interação (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999).

Em relação a esse assunto, Bakhtin (1997) enfatiza como as trocas verbais “definem” a formação das ideologias e a constituição da subjetividade também da criança, que cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico e que, durante o processo de aquisição de linguagem, adquire também todos os aspectos sociais, culturais e ideológicos da sociedade/comunidade em que está inserida. Nesse caso, será que essa criança adquiriu os aspectos mencionados nas duas línguas?

Assim, de acordo com Bruner (1997), a aquisição de uma primeira língua é bastante sensível ao contexto, o que quer dizer que ela progride muito melhor quando a criança já capta, de algum modo, o significado do que está sendo falado ou a situação na qual a fala está ocorrendo. Através de uma apreciação do contexto, a criança parece mais capaz de captar não apenas o léxico, mas também os aspectos apropriados da gramática de uma língua. Pensamos ser semelhante o processo que se dá na aquisição de outra língua, sobretudo nesse caso em que ambas aconteceram ao mesmo tempo.

Se tomarmos o caso de uma criança, devemos entender, de acordo com Ely e Gleason (1995) que, por meio do processo de socialização, as crianças adquirem ou tomam contato com as crenças, sentimentos e comportamentos apropriados ao seu papel particular, em sua própria cultura. “[...] *through the process of socialization, individuals internalize the values of society, including those relating to personality and role behavior.*”⁹

De acordo ainda com Bakhtin (1997), a construção do indivíduo e da sociedade é dialógica e construída por meio da língua que é social, ou seja, adquirindo uma língua, os indivíduos estão adquirindo várias visões de mundo. Trata-se, não só de criar a oportunidade de conhecer a cultura de outra língua, mas também funciona como uma “ferramenta”, um meio para poder conhecer, explicar, difundir e defender a sua própria.

⁸ Termo utilizado por Genesee e Nicoladis (2005).

⁹ Por meio deste processo de socialização, os indivíduos internalizam valores da sociedade, incluindo aqueles relacionados a personalidade e comportamento. (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999, p.10, tradução nossa).

Linguagem, para nós, é igualmente a ação entre duas pessoas que negociam, ou interagem. De acordo com Bruner (1997), eventos, condutas e procedimentos usuais que constituem tal sistema de suporte à aquisição da linguagem são essenciais para esse processo. Esses eventos são o que chamamos também de “rotinas interacionais” (PETERS; BOGGS, 1999, p.81) que se configuram em uma sequência de trocas na qual um falante diz algo acompanhado de ações não verbais e requer algumas respostas (limitadas) de um ou mais participantes dessa interação porque:

[...] a aquisição da linguagem pela criança requer muito mais assistência das pessoas que delas cuidam, assim como interação com eles [...]. A linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso. [...] A criança não está aprendendo simplesmente o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias. (BRUNER, 1997, p.67).

No processo de socialização da criança, os pais são os primeiros a transmitir, por meio, não só, mas também da língua e valores, comportamentos sociais adequados ao contexto e à situação de comunicação. A criança tem o tempo que necessita para adquirir esses conhecimentos, além do fato de se tratar de uma situação de aprendizagem natural, díspar de um adolescente ou um adulto que aprende uma LE, no seu próprio país, essa socialização poderá ser realizada, por exemplo, pela mediação do professor em um contexto de simulação, bem como por meio da internet, filmes, etc.

De acordo com Shaul e Furbee (1998), que fizeram considerações a respeito da relação entre língua e cultura, um membro de uma comunidade pertencerá a várias “redes” de interação e terá uma variação em sua fala de acordo com o lugar, tempo, posição ou o papel do falante e do ouvinte. A análise da conversação ou outras formas de discurso ajudam a entender melhor o que cria a competência comunicativa de cada falante: um sujeito pertencente a uma comunidade deveria saber o padrão do som e o padrão semântico de sua língua, além de saber como usá-la apropriadamente dentro daquela sociedade.

Nossa hipótese é de que as crianças bilíngues adquirem as regras sociais das duas línguas e o comportamento delas muda quando a língua utilizada é uma ou a outra.

Metodologia

Este artigo é fruto de um pequeno recorte de uma pesquisa de base etnográfica, ou seja, aquela que tem no participante da interação linguística seu maior interesse, além do contexto social em que está envolvido. Sempre consideraremos o “[...] sujeito como ser social e psíquico, cujas influências do meio e de sua constituição

desde sempre podem, também, determinar seu desempenho na aquisição de uma língua estrangeira.” (NEUGEBAUER, 2003, p.26).

Tem também, como característica, o aspecto longitudinal, pois fazemos uso de gravações em vídeo no decorrer de um ano, uma vez que “[...] *we need detailed descriptive analyses of bilingual children’s speech production.*”¹⁰. Escolhemos crianças bilíngues que têm apenas um dos pais imigrante no país, por se tratar de um contexto diferente daqueles encontrados na maioria dos trabalhos realizados anteriormente. As crianças estão, também, apresentando reações diversas à língua dependendo do momento em que estão.

As gravações foram realizadas em situações cotidianas da criança, pois:

It is clear that if one interested in studying the course development of both a child’s languages one should make sure that environments for data collection are created in which there will be a reasonable chance that the child will in fact draw on her knowledge from two languages.”¹¹

Finalmente, as transcrições são realizadas no formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcript*), criado por Macwhinney no período de 1984 a 1995 (PARISSE, C, MORGENSTERN, A., 2007), que permite trabalhar com o sistema CLAN – *Child Language Analysis* – (MACWHINNEY, 2000), posteriormente disponibilizado no *site* de base de dados CHILDES (1995) – *Child Language Data Exchange System*.

Dados

No trecho abaixo, a criança bilíngue de 9 anos mora no Brasil. A mãe, que é inglesa, fala inglês com as filhas desde o nascimento. Aqui, as duas, mãe e filha, estão na cozinha fazendo biscoitos de chocolate, e a mãe pergunta à filha sobre seus planos para o futuro:

```
@Languages: eng, pt
@Participants: CHI Isabela Target_Child, MOT Mother
@ID: eng|Isabela|CHI|9;02.00|female||Target_Child|
@ID: eng|Jane|MOT||||Mother|
@Comment: Paula Bullio
```

¹⁰ “[...] nós precisamos de análises detalhadas e descritivas da produção oral da criança bilíngue.” (HOUWER, 1990, p.5, tradução nossa).

¹¹ “É claro que se alguém está interessado em estudar o desenvolvimento de ambas as línguas de uma criança, devemos nos certificar de que os ambientes para a coleta de dados sejam criados nos quais haverá grande chances de que a criança usará seu conhecimento nas duas línguas.” (HOUWER, 1990, p.13, tradução nossa).

@Location: Casa de CHI
 @Situation: CHI está fazendo bolachas e MOT está ajudando e gravando

*MOT: what do you want to be when you grow up Bella?
 *CHI: **travel with Annick**
 *MOT: [=!rit] to where?
 *CHI: Canada.
 *CHI: I'll do it again
 %sit: CHI parece estar mudando de assunto
 *MOT: what kind of job would you like to have?
 *CHI: **because I open a shop with candles and things for babies, a shop babies and books**
 *MOT : hum
 *CHI: five, four years and then we go to Canada to live there with
 *CHI: **two years old and then we go there for four years in Canada and then we are going to Italy**
 *CHI: **for two years and one year France...one year in France.**

Nesse primeiro momento do diálogo da mãe com a filha, parece-nos que o uso do inglês, nessa conversa, significa, também, uma postura inglesa da menina. Sabemos que a mãe viajou pela primeira vez sozinha para o exterior com 11 anos de idade. Sendo assim, a criança não só utiliza a língua, mas a utiliza em um contexto social que, hipoteticamente, uma criança monolíngue no Brasil não faria, considerando a resposta da criança, pois talvez, a resposta de uma criança monolíngue brasileira fosse uma profissão, por exemplo.

Continuando no mesmo contexto de interação, temos:

*MOT: hum hum@i and what are you gonna do in France in this year?
 *MOT: Open a shop as well?
 %sit: CHI dá de ombros querendo dizer “pode ser” ou “não sei”
 *MOT: or just travel around?
 *CHI: I don't know
 *MOT: have to roll it?
 %sit: MOT fala com CHI sobre as bolachas
 *MOT: But then if you go to France and Italy you have to speak French and Italian
 *CHI: I know [=!rit]
 *MOT: Would you like to learn French and Italian?

*CHI: I don't know yet
 *MOT: and what does Annick want to do when she grows up?
 *CHI: go with me [=!rit]
 *CHI: and Julia too
 *MOT: when you travel like that you could do **seasonal jobs** like, you know what aunt Jill did, she worked in a place in Germany where she picked grapes for six months

Aqui, percebemos que

[...] na interação verbal, no diálogo da criança com o adulto e, nesse sentido, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre os dois interlocutores. Daí o termo sociointeracionismo proposto por Vygotsky, i.e., todo conhecimento se constrói socialmente, pela aprendizagem nas relações com os outros. O adulto tem, aqui, um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto regulador/mediador de todas as informações que as crianças recebem do meio. Essas informações são sempre intermediadas pelos que as cercam e, uma vez recebidas, são reelaboradas num tipo de linguagem interna, individual. (DEL RÉ, 2006, p.23).

Portanto podemos constatar que realmente são os pais os primeiros a transmitirem as questões sociais aos filhos. A mãe transmite à filha questões culturais bastante comuns na Europa, mas não tanto no Brasil. Percebemos que a mãe, talvez por ser estrangeira, incentiva o fato de a criança querer ficar alguns anos fora do país, o que de maneira bastante geral não é comum, mas aqui é incentivado com exemplos da família e da própria mãe, como veremos a seguir, neste próximo excerto:

*CHI: and... **how many money?**
 *MOT: she got, she earned some money doing that
 *CHI: **how many?**
 *MOT: **how much?**
 %sit: MOT está tentando a correção
 *MOT: how much money?

Temos um exemplo de que esta criança está no terceiro estágio proposto por Grosjean (1997), ou seja, ela utiliza as duas línguas, mas há uma interferência da língua dominante: no caso, do português sobre o inglês. Sendo assim, para a criança faz sentido perguntar “*how many*” uma vez que está visando à quantidade, mesmo que em inglês “*money*” seja incontável, pedindo o uso de “*how much*”. Ainda que a mãe tente uma correção, a criança ou não percebe que está “errado”, ou insiste por achar que pode ser dito daquela maneira.

Continuando:

*MOT: Well, enough to get by and uncle David went to Israel for a year to live in a kibbutz

*CHI: **what is kibbutz?**

*MOT: **kibbutz is like a community in Israel** where you do lots of things like washing up, cook, ah...

*CHI: but how many money she got for that? One real?

*MOT: how much money?

%sit: MOT continua tentando a correção, pois CHI continua repetindo.

*CHI: hum hum

*MOT: well, they didn't have a great deal of money.

*MOT: it was just enough to live there but **had an experience there** and you know what I did?

*CHI: no

*MOT: I went to Germany for a year and I looked after two children in a family and I earned.

*MOT: I didn't earn much money but I didn't have to pay for my rent and I didn't have to pay for my food and I **had German courses** as well and I earned some money

*CHI: ah!

%sit: CHI grita porque derrubou uma das bolachas na mesa

*MOT: and also I went to France and I worked in an art camp and I went to.

*MOT: I did lots of little summer jobs because **when you are a student in England you do summer jobs.**

Nesses trechos, temos novamente a mãe transmitindo questões culturais e sociais para a filha. Esse fato já é observado na primeira fala da criança no início do primeiro excerto como um aspecto de socialização, ponderando sobre as primeiras respostas da menina quanto aos seus planos para o futuro.

Dando seguimento às análises, Vygotsky (2000) explica que os primeiros sons do bebê são dissociados do pensamento; essa união só acontece por volta dos dois anos, quando a fala assume uma função simbólica e organizadora do pensamento. É nessa idade também que as estruturas construídas externamente pela criança são internalizadas em representações mentais. A fala, resultante da internalização da ação e do diálogo, servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento. (DEL RÉ, 2006).

Vejamos a sequência de falas que segue da criança francesa com a mãe:

@Languages: fr, pt
@Participants: CHI Marina Target_Child, MOT Mother, OBS
Alex Observer
@ID: fr|Marina|CHI|2;06.00|female|||Target_Child||
@ID: fr|Ivani|MOT||||Mother||
@ID: fr|Alex|OBS||||Observer||
@Birth of CHI: 11-AUG-2006
@Date: 24-FEB-2009
@Comment: Paula Bullio
@Location: Casa de CHI
@Situation: MOT está sentada no sofa com CHI no colo

*CHI: mamãe olha.
%act: CHI vai até a porta e chama MOT
*MOT: o quê?
*CHI: olha!
*MOT: o quê, Marina?
*MOT: o que você tá fazendo Marina?
*CHI: xxx.
*MOT: você não vai cair não?
*CHI: não.
*MOT: é melhor tirar meia.
*MOT: porque você não desliza
*CHI: ah, tá!
*CHI: <vou tirar a meia> [/] vou tirar a meia.
%act: CHI se levanta e começa a tirar a meia
*MOT: +<só a meia.
*CHI: >+só a meia.
*CHI: vou tirar esse.
*MOT: +<ah?
*CHI: >+vou tirar esse
*CHI: xxx.
*MOT: você vai tirar a saia?
*CHI: é
*MOT: **e vai aparecer a bundinha?**
*CHI: **é.**
*MOT: **não pode não.**
*MOT: levanta a calcinha
%act: CHI tira a saia e a meia e olha para arrumar a calcinha
*CHI: **<bundinha> [=!rit]**
*MOT: **verdadeira brasileira!**

*OBS: [=!rit] <meio corpo> [=!rit]
 %act: CHI corre com a saia na mão em direção a mãe
 *MOT: vem Marina.
 *MOT: fica só de calcinha vai.
 *MOT: vem cá deixa a mamãe te ajudar.
 *MOT: e quem disse que ela vai querer que eu ajude!
 %act: CHI tira a meia e corre em direção a mãe
 *MOT: pronto!
 *MOT: você vai fazer o quê agora?
 *CHI: xxx aqui.
 *MOT: vai fazer o quê?
 *CHI: xxx.
 %act: CHI volta a brincar apoiando os pés na parede
 *MOT: ginástica?
 *MOT: ah, cuidado.
 *MOT: Marina, você é pequenininha, Marina.
 *CHI: Não, não sou pequenininha nada

Nesse trecho, temos um importante dado de socialização. Essa criança é francesa e mora na França. Entretanto, quando utiliza o português (que no momento é sua língua dominante), ela se comporta de acordo com as regras sociais do Brasil, as quais são reconhecidas tanto pela mãe quanto pelo observador. Sabemos isso quando a criança ri ao concordar com a mãe que “vai aparecer a bundinha” – comportamento típico de qualquer criança brasileira –, também pela fala da mãe, dizendo que ela é brasileira, e do observador, que brinca dizendo “meio corpo”, uma vez que ela não está completamente sem roupa. Esses são estereótipos compartilhados nos discursos brasileiros.

Na verdade, o que mais nos interessa, neste momento, é que, mesmo estando em outro ambiente, o português é parte integrante das formas de comportamento da criança francesa, assim como o inglês é determinante para a fala social da criança brasileira.

Resultados e considerações finais

A abordagem cognitiva e funcionalista faz uso de “uma teoria de aquisição da linguagem baseada no uso” (TOMASELLO, 2003), enfatizando, portanto, o uso da linguagem pela criança, considerando a linguagem que a rodeia ou dirigida a ela. Mesmo se a criança tem as capacidades biológica e cognitiva inatas, ela deve aprender as convenções da linguagem a partir da linguagem do outro. Esta se constrói em paralelo com as questões cognitivas e sociais, tais como a habilidade

de seguir o olhar do outro, de atrair a atenção, de entender intenções, capacidade de fazer analogias, categorizar, simbolizar. (MORGENSTERN, 2009).

Desse modo, podemos afirmar que nos situamos em uma concepção discursiva que considera, de um lado, que o sujeito se constitui em seu discurso por meio do encadeamento dos enunciados e dos movimentos de sentido trazidos por esses encadeamentos e, por outro lado, que esse sujeito pode ser “recuperado” por meio de uma construção do intérprete/receptor. As significações não são necessariamente explícitas, mas se constituem na heterogeneidade dos movimentos de si para si e de si para o outro (FRANÇOIS, 1996).

Bakhtin (1997) e Vygotsky (2000) acreditam que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais, externas, no diálogo com interlocutores. Acreditam que a fala é social e tem como um dos objetivos a comunicação. Claro que não apenas o de comunicação, uma vez que defendemos aqui que, ao se apropriar da fala, o sujeito se apropria de muitas outras características.

Logo, tendo em vista as teorias aqui mostradas e as primeiras análises, podemos ter como hipótese geral que a socialização ocorre nas crianças bilíngues em ambas as línguas, independente de estas serem dominantes ou não dominantes, além de que se sabe que as pesquisas que envolvem essas questões são ainda recentes nos estudos linguísticos e notadamente no que se refere à criança bilíngue, sobre a qual ainda pairam muitas indagações e pouco consenso.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Alessandra Del Ré pela orientação no mestrado e, hoje, no doutorado. Pela imensa admiração que tenho por ela, pelos ensinamentos, pela pesquisa sempre em conjunto, pelas discussões sempre produtivas e pela disponibilidade.

BULLIO, P. C. Socialization and the bilingual child. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.459-474, 2010.

- *ABSTRACT: This article aims to observe and analyse the first data from a longterm research with two bilingual children. Bilingualism is understood as a similar process to the first language acquisition, considering that the same child is exposed to more than one language since they are born. It is believed that children builds and acquire social values exchanging experiences and mainly while interacting (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999). They are not “empty” or even ready to receive information that will be later repeated. The verbal interactions define ideology formation and children’s subjective constitution, who grow up and develop biologically, psychologically and socially in an ideological environment (BAKHTIN, 1997). In this sense,*

we will treat these languages as dominant and non-dominant. It will be highly observed the socialization in the language acquisition process, i.e., the way people become a member from a society (OCHS; SCHIEFFELIN, 1999), and observe this phenomenon in both languages

- **KEYWORDS:** *Socialization. Bilingualism. Acquisition.*

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BERNSTEIN, B. Aspects of language and learning in the Genesis of the Social Process. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Oxford, v.1, n.4, p.313-324, oct. 1960.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Introdução. In: VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p.I-X.

_____. *Uma nova teoria de aprendizagem*. Cambridge: Harvard University Press, 1969.

BULLIO, P. C. *Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira*. 2008. 221f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

CHILDES [Child Language Data Exchange System]. *TalkBank system*. 2005. Disponível em: <<http://childes.psy.cmu.edu>>. Acesso em: 12 nov. 2009.

DEL RÉ, A. (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

ELY, R.; GLEASON, J. B. Socialization across contexts. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Ed.). *Handbook of child language*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p.251-270.

FRANÇOIS, F. *Práticas do oral*. Tradução de Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-Fono, 1996.

GENESESE, F.; NICOLADIS, E. Bilingual first language acquisition. In: HOFF, E.; SHATZ, F. (Ed.). *Handbook of language development*. Oxford: Blackwell, 2005. p.324-342.

GROSJEAN, F. Processing mixed languages: issues, findings and models. In: DE GROOT, A. M. B.; KROLL, J. F. (Ed.). *Tutorial in bilingualism: psycholinguistic perspectives*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. p.225-254.

HOUWER, A. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

KRASHEN, S. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. 3.ed. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v.3, n.5, p.1, ago. 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/5/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 15 out. 2008.

MORGENSTERN, A. *L'enfant dans la langue*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2009.

NEUGEBAUER, V. *A constituição dos sujeitos e os conflitos na aula de língua estrangeira*. 2003. 198f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. *Language Socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

PARISSE, C., MORGENSTERN, A. *Multidimensional aspects of morpho-syntactic and phonological development: a corpus based longitudinal case-study*. 2007. Trabalho apresentado no Child Language Seminar, Londres, 2007.

PETERS, A.; BOGGS, S. Interactional routines as cultural influences upon language acquisition. In: OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.80-96.

SHAUL, D.; FURBEE, N. L. *Language and culture*. Illinois: Prospect Heights, 1998.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em junho de 2010.