

RAFAELA GIACOMIN BUENO

**Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da  
subjetividade e identidade de uma criança falante de  
português brasileiro e de espanhol**



ARARAQUARA – S.P

2013

RAFAELA GIACOMIN BUENO

# **Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Alessandra Del Ré**

**Co-orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha**

**Bolsa: CAPES**

ARARAQUARA – S.P  
2013

*RAFAELA GIACOMIN BUENO*

**AQUISIÇÃO E/OU APRENDIZAGEM: A CONSTITUIÇÃO  
DA SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE DE UMA CRIANÇA  
FALANTE DE PORTUGUÊS BRASILEIRO E DE ESPANHOL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística.

**Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas**

**Orientadora: Alessandra Del Ré**

**Co-orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha**

**Bolsa: CAPES**

Data da defesa: 22/03/2013

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**PROFa. Dra. ALESSANDRA DEL RÉ**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

---

**Presidente e Orientador**

**PROFa. Dra. MARINA CÉLIA MENDONÇA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

---

**Membro Titular**

**PROFa. Dra. ESTER MIRIAN SCARPA**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP

---

**Membro Titular**

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

À minha família, exemplo de perseverança e fé. Aos meus amigos, que carinhosamente me acompanharam ao longo dessa jornada e às professoras Alessandra Del Ré e Nildicéia Rocha, orientadora e co-orientadora, por guiarem meus passos no instigante universo da pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser sempre a minha força maior.

À minha orientadora, pela atenção, apoio, compreensão e dedicação ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Por me ajudar a obter os meus tão amados dados, sem os quais não haveria esta pesquisa.

À minha co-orientadora, pelo incentivo à pesquisa com a língua espanhola desde a graduação, pelo carinho, pela disponibilidade constante. Por me permitir conhecer a Clarissa e, de perto, acompanhar sua fascinante fala.

À Claudia, pela compreensão, colaboração, paciência, confiança e admirável acolhida. Por ceder tempo de seu descanso para a pesquisa e, assim, torná-la possível.

Ao Fernando, por me despertar as curiosidades que impulsionaram o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus primeiros alunos, crianças aprendizes de inglês, por terem plantado a sementinha de grande parte da curiosidade que me move.

À CAPES, pelo apoio financeiro recebido durante a elaboração deste trabalho.

À minha mãe e ao meu pai, pelo exemplo de pais e de casal. Pela paciência e tentativas constantes de entender as minhas escolhas, por todo o suporte, por todo o amor incessante.

À minha irmã, pelo apoio, conselhos, companhia, broncas, zelo e carinho de todos os momentos.

À minha sobrinha e afilhada Ana Júlia que, até mesmo antes de seu nascimento, é o meu amor maior. Por me fazer mais feliz com cada risadinha, cada “madinha” e travessuras na casa da vovó. Por cada esmalte que escolhemos juntas e passamos escondidas da mamãe.

Aos meus avós, Martha, Arthur, Isabel e Carlos que, ainda distantes desse mundo, se fazem presentes em muitas das minhas melhores lembranças.

À minha tia Neuza, pela companhia e constante incentivo nas decisões de minha vida. Por sua alegria e força admiráveis.

Ao Leandro Silveira, por toda a amizade de sempre, pelo carinho, pela paciência, pelas risadas escandalosas e tão espontâneas, por dizer quase sempre o contrário, por todo o companheirismo que, desde a graduação, só cresceu. Pelo privilégio de tê-lo nos estudos hispânicos.

À Patrícia Falasca, cuja pesquisa me inspirou ao desenvolvimento deste trabalho; pelas reflexões conjuntas, acompanhadas de risadas, sonhos e superficialidades divertidas da vida. Pela amizade de todos os dias.

À Natalia Grecco, por ser um exemplo, que sempre levo comigo, de aluna e professora batalhadora. Pela amizade desde os “primórdios” da Unesp.

Aos integrantes do grupo GEALin, por terem me despertado o interesse à pesquisa na área de Aquisição, por serem tão compreensivos, solícitos e amáveis. Em especial, agradeço à Paula Bullio pela ajuda constante e atenciosa leitura de meu trabalho e à Rosângela Nogarini pela paciência com minhas numerosas questões, me ensinando, em cada uma das discussões (virtuais e não-virtuais), a fazer pesquisa.

À Mariane Carvalho, pelos estudos para o ingresso no mestrado. Por ser tão carinhosa e atenciosa comigo e com os outros colegas.

À Islene Assunção e Sabrina Della Vecchia pelas longas conversas, choros e risadas. Por serem companheiras nas horas sérias e descontraídas.

À Carlita Mora, por ser a melhor companheira de intercâmbio que poderia encontrar. Pela amizade que atravessa as fronteiras, por partilhar comigo os caminhos e descaminhos da pesquisa e da vida. Por sua presença fazer perdurar o amor pela língua e cultura argentinas.

Às amadas Érika Nigro e Polyana Campana, por serem amigas-irmãs. Pela essencial presença em minha vida. Pela sorte de (re)encontrá-las sempre.

À Ive Toder, pelos anos de kit, conversas e companhia.

Às professoras Maria Helena Scursioni, Mônica Mayrink, Ucy Soto, Silvia Adoue e Maria Dolores Aybar, por seus grandes e prazerosos ensinamentos acadêmicos de língua e literatura hispânicas. Pelo incentivo à investigação científica e à docência na área.

Às professoras Marina Célia Mendonça e Ester Scarpa, pela leitura atenta e, com ela, valiosas sugestões que proporcionaram o crescimento de meu trabalho.

Aos professores da pós-graduação, pelo respeito e auxílio no decorrer do curso. Por me possibilitarem uma formação de excelência.

Aos meus alunos, pelo respeito mútuo, por toda a aprendizagem conjunta, por serem o motivo pelo qual sigo curiosa em relação à pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas.

The learning of one language in childhood is an inevitable process; the learning of a second language is a special accomplishment. (William Francis Mackey)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo trazer reflexões acerca da constituição da subjetividade e identidade de uma criança brasileira que inicia a aquisição/aprendizagem de espanhol aos 4 (quatro) anos de idade em um colégio bilíngue (Português/Espanhol) e, desde então, passa a utilizá-la em ambiente familiar. Partimos da hipótese de que o contato com essa outra língua, o espanhol, – considerando que a língua materna da criança é o português brasileiro (doravante PB) –, permitiria à criança, no processo de constituição de sua subjetividade, um deslocamento identitário que emerge de movimentos discursivos configurados nos gêneros ou formatos (BRUNER, 1984, 1983). Para refletirmos sobre as questões levantadas, partimos de uma perspectiva dialógica-discursiva, buscando trazer as contribuições de Bakhtin (2010, 2000) e do Círculo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, 1997, 1976) para os estudos de Aquisição de Linguagem, aquisição/aprendizagem de L2/LE e bilinguismo. Considerando as condições de contato com o espanhol que F. apresenta, postulamos, como segunda hipótese desta pesquisa, que os processos de aquisição/aprendizagem podem ser coexistentes e interdependentes. Para tanto, negamos a hipótese de Krashen (2003,1981) a partir de reflexões sobre os conceitos de interferência e code-switching que, ainda que estejam presentes na literatura sobre aprendizagem de L2/LE e sobre bilinguismo, respectivamente, tampouco são fenômenos claramente delimitados. Analisamos neste trabalho 10 (dez) sessões de gravações em áudio e vídeo da criança F.(5;3-5;12), em situações de interação com mãe e/ou com a pesquisadora-observadora, em ambiente familiar. Nelas, ao observarmos os encadeamentos discursivos entre F. e o *outro*, verificamos marcas singulares nas produções linguísticas infantis que nos evidenciaram o deslocamento identitário, movimentos dentro de domínios. Tais marcas, incluindo a idade da criança e a proximidade tipológica entre o PB e o espanhol, também nos permitiram discutir em favor da complementariedade dos processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem, corroborando as reflexões sobre a constituição da subjetividade e identidade infantis.

Palavras-chave: Aquisição/Aprendizagem. Bilinguismo. Subjetividade. Identidade. Gêneros/formatos.



## RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo reflexionar sobre la constitución de la subjetividad e identidad de un niño brasileño que inicia la adquisición/aprendizaje de español a los 4 (cuatro) años de edad desde un colegio bilingüe (Portugués/Español) y, enseguida, pasa a utilizarla en el entorno familiar. Partimos de la hipótesis de que el contacto con esta otra lengua, el español, - considerando que la lengua materna del niño es el portugués brasileño (ahora en adelante PB) -, le permitiría al niño, en el proceso de constitución de su subjetividad, un desplazamiento identitario que emerge de movimientos discursivos que se configuran en los géneros o formatos. (BRUNER, 1984,1983). Para reflexionar sobre las cuestiones planteadas, partimos de una perspectiva dialógico-discursiva, buscando traer las contribuciones de Bajtín (2010, 2000) y del Círculo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006, 1997, 1976) a los estudios en Adquisición de Lenguaje, adquisición/aprendizaje de L2/LE y bilingüismo. Considerando las condiciones de contacto con el español que presenta F., postulamos, como segunda hipótesis de esta investigación, que los procesos de adquisición/aprendizaje pueden coexistirse y ser interdependientes. Para ello, rechazamos la hipótesis de Krashen (2003,1981) a partir de reflexiones sobre los conceptos de interferencia y code-switching que, aunque estén en la literatura sobre aprendizaje de L2/LE y sobre bilingüismo, respectivamente, tampoco son fenómenos claramente delimitados. Analizamos en este trabajo 10 (diez) secciones de grabaciones en audio y video del niño F.(5;3-5;12), en situaciones de interacción con la madre y/o con la investigadora-observadora, en el entorno familiar. En dichas situaciones, al observar los encadenamientos discursivos entre F. y el *otro*, verificamos marcas singulares en las producciones lingüísticas infantiles que nos evidenciaron el desplazamiento identitario movimientos dentro de dominios. Tales marcas, incluso la edad del niño y la proximidad tipológica entre el PB y el español, también nos permitieron discutir en favor de la complementariedad de los procesos de adquisición, bilingüismo y aprendizaje, colaborando con las reflexiones sobre la constitución de la subjetividad e identidad infantiles.

Palabras-llave: Adquisición/Aprendizaje. Bilingüismo. Subjetividad. Identidad. Géneros/formatos.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CHILDES</b>	Child Language Data Exchange System
<b>CS</b>	Code-switching
<b>ELEC</b>	Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças
<b>LE/L2</b>	Língua Estrangeira/Segunda Língua
<b>LEC</b>	Língua Estrangeira para Crianças
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>PB</b>	Português brasileiro

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA .....	20
1.1 Ensino de língua espanhola como língua estrangeira .....	20
1.1.1 Ensino de língua espanhola como língua estrangeira para crianças .....	25
1.1.2 Ensino Bilíngue no Brasil.....	29
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	32
2.1 Bilinguismo.....	32
2.1.1 Code-switching .....	37
2.1.2 Interferência na aprendizagem de espanhol como L2/LE .....	39
2.2 As teorias de Aquisição/Aprendizagem de L2/LE.....	46
2.2.1 As reflexões bakhtinianas e a aquisição/aprendizagem de L2/LE .....	55
2.2.2 Subjetividade.....	59
2.2.3 Identidade, movimentos discursivos e a aquisição/aprendizagem de língua espanhola .	65
2.2.4 Os gêneros discursivos, os formatos e a subjetividade nos processos de aquisição/aprendizagem de línguas .....	67
3 METODOLOGIA .....	76
3.1 A coleta e a seleção dos dados.....	76
3.2 O sujeito da pesquisa.....	80
3.3 Os questionários.....	81
3.4 Teste de reconhecimento .....	81
3.5. A abordagem qualitativa de pesquisa.....	83
3.6 A transcrição dos dados e as categorias de análise .....	84
4 ANÁLISES DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	88
5 BILÍNGUE OU APRENDIZ? .....	121
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	134
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	138
8. ANEXOS.....	148
8.1 Traduções (do corpus).....	148
8.2 Questionários aplicados aos pais e tios da criança (F.) .....	162
8.2.1 Respostas dos questionários.....	163
8.3 Teste de reconhecimento .....	170

8.3.1 Perfil dos participantes .....	171
8.3.2 Fragmentos do corpus de F. utilizados no teste .....	172
8.3.3 Respostas do teste de reconhecimento .....	174

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende trazer reflexões acerca da constituição da subjetividade e identidade de uma criança brasileira (F.) que adquire/aprende o espanhol, a partir da hipótese de que o contato com essa outra língua, considerando o português brasileiro (PB) como sua língua materna (LM), permitiria à criança, no processo de constituição de sua subjetividade, um deslocamento identitário que emerge de movimentos discursivos configurados nos gêneros/formatos.

Integrando-se a uma pesquisa mais ampla que visa entender os processos que levam a criança à posição de falante no discurso<sup>1</sup>, este trabalho, ao se voltar de forma mais minuciosa à outra língua que a criança adquire/aprende<sup>2</sup>, considera que o sujeito, ao enunciar, posicionar-se nela poderá, assim, possibilitar a construção de uma identidade diferenciada, em um processo de (des)identificação com o *outro*, que irá marcar a sua subjetividade.

O interesse por esse tema bem como o levantamento dessa hipótese surgiram, inicialmente, de uma experiência pessoal como aluna e, principalmente, como professora de espanhol como língua estrangeira, através da qual notamos alterações de ordens variadas no sujeito que aprende a língua estrangeira (LE), como, por exemplo, mudança de qualidade de voz, de postura, da utilização inusitada de certos elementos linguísticos, entre outros, a ponto de tomar a ideia para si de que há a configuração de uma identidade diferenciada que constitui esse aprendiz<sup>3</sup> como sujeito. Dessas primeiras observações, vieram as discussões no seio do grupo GEALin, os trabalhos das colegas (FALASCA, 2012; SILVA, 2010) e finalmente nossa própria experiência a partir desses dados que ora apresentamos.

A pesquisa de mestrado intitulada “Aquisição/Aprendizagem de LE: subjetividade e desdobramentos identitários”, defendida no mês de maio de 2012, pela aluna Patrícia Falasca, membro do GEALin, foi desenvolvida pensando em alunos *adultos* de língua inglesa como LE em uma escola de idiomas. Embora esse trabalho apresente diferenças relevantes – entre elas, o fato de estudarmos uma criança e não adultos e também porque trazemos o espanhol e

---

<sup>1</sup> As pesquisas do grupo GEALin/NaLíngua(CNPQ), colaboração do grupo COLAJE e DIAREF(França) tem por objetivo discutir a relação subjetividade/alteridade que funda a entrada da criança na língua e os processos que constituem a sua mudança para a posição de falante no discurso (oral/escrito).

<sup>2</sup> Ao longo do desenvolvimento deste trabalho buscaremos explicitar as razões pelas quais consideramos aquisição e aprendizagem como processos complementares, referindo-nos como aquisição/aprendizagem ou, como mencionamos, que a criança adquire/aprende uma língua.

<sup>3</sup> É relevante esclarecermos que, nesta pesquisa, denominamos aprendiz o sujeito empírico, que produz linguagem e, quando nos referimos ao sujeito ou, como colocamos, que esse aprendiz se constitui como tal, voltamos o nosso olhar à sua condição sócio-histórica, discursiva, indo além de sua condição de falante.

não o inglês – estabelece um diálogo com a presente pesquisa em termos de processo de aquisição/aprendizagem e, sobretudo, no que se refere à fundamentação teórica.

Nosso trabalho também dialoga com o projeto de mestrado da aluna Amanda de Oliveira Silva, considerando que nele se propõe a observação dessa temática com crianças pequenas, em uma escola de língua inglesa e, igualmente, com o trabalho de Paula Cristina Bullio, cuja tese de doutorado centra-se no estudo de uma criança bilingue, filha de pai francês e mãe brasileira, residente na França.

Nosso trabalho vem então trazer um outro ponto de vista sobre a questão (aquisição/aprendizagem/bilinguismo), um estudo complementar por assim dizer, considerando que a língua possibilita o acesso a uma nova ideologia, cultura, história, entre outros aspectos. Torna-se, assim, instigante questionar quais são as marcas (outras) que aparecem no discurso de um sujeito brasileiro, criança, inserido em outras condições de aprendizagem (colégio bilingue) e compreendido a partir de um ambiente de coleta informal já que os dados foram coletados no ambiente familiar dessa criança.

A peculiaridade dos dados de F. – que talvez o identifique com outras crianças – está no fato de nos depararmos com produções como estas:

- a) F. (5;3) introduz no turno 574 a fricativa labiodental surda [f] no lugar da fricativa interdental surda [θ] ou da fricativa alveolar surda [s]:

(571) \*MOT: qué son vilanci(cos) +//?

(572) \*MOT: cómo se dice?

(573) \*MOT: &vi # vilancicos ?

**(574) \*CHI: villanfi:cos**

- b) Os enunciados de F. (5;7) também configuram constante mudança de línguas (ora do PB ao espanhol, ora do espanhol ao PB):

(610) \*CHI: não vo(u) não [/] não [/] abro

**(611) \*CHI: aí xx hizo la casa de pared !**

Diferentemente dos processos relatados, em geral, na literatura sobre o tema, produções linguísticas como essas parecem não se encaixar em processos “canônicos” de aprendizagem de língua estrangeira (CELADA, 2000, 2002; CORREA, 2007; DURÃO, 2008, 2005, 2004; GONZÁLEZ, 1994), considerando que seu contato com o espanhol se dá na

escola, durante 50 minutos por dia, nem o caracterizariam como um caso de bilinguismo “clássico”, considerando que seus pais não são falantes nativos da outra língua.<sup>4</sup>

Diante disso, somos levados às seguintes questões: Até que ponto podemos falar apenas em um processo de aprendizagem (Krashen, 1981)? Seriam os processos de aquisição e aprendizagem interdependentes ou coexistentes? E, ainda, estamos aqui diante de um caso de aquisição de língua espanhola paralelamente a de PB e, portanto, um caso de bilinguismo, ou apenas aprendizagem de língua espanhola como L2/LE?

Assim, através da produção linguística dessa criança (F. 5;3-5;12), das marcas verbais que ela deixa em seu discurso, buscaremos mostrar que há uma complementariedade e uma convergência entre os processos de aquisição e aprendizagem, o que caracterizaria a singularidade – dela e de outras crianças – na constituição de sua identidade e, conseqüentemente, de sua subjetividade.

Considerando que os estudos na área de ensino-aprendizagem de espanhol são recentes, como nos afirmam Celada e González (2005), é relevante tecer algumas considerações acerca dos percursos que levaram à inserção da língua espanhola como disciplina no currículo escolar brasileiro, sua configuração atual e as pesquisas que versam sobre o espanhol como LE e subjetividade, apontando para uma das principais investigações que dialogam com o nosso tema.

Mais especificamente sobre o ensino de língua espanhola como língua estrangeira para crianças, apontaremos questões legais (políticas) que intervêm de modo significativo no âmbito educacional, em particular, na configuração do ensino de espanhol como LEC no Brasil e que, de certa forma, influenciam na escolha metodológica desse estudo. Em seguida, apresentaremos como se caracterizam atualmente as pesquisas em ensino-aprendizagem de LEC, explicitando a relevância do tema e dos contextos que envolvem esse trabalho dentro da área.

Podemos ainda considerar a relevância desse estudo, que coloca o foco na língua espanhola, levando em conta seu crescimento acelerado nos últimos anos, a sua inserção na grade escolar e, principalmente, em termos acadêmicos, a escassez ou, mais provável, inexistência de estudos sobre, especificamente, subjetividade e aquisição/aprendizagem de espanhol (L2/LE) por crianças estudantes de colégios bilíngües.

---

<sup>4</sup> A família da criança tem origem espanhola; a mãe cursou a faculdade de Letras (Português/Espanhol), porém os pais e demais familiares afirmam que não utilizavam a língua em casa até a entrada de F. em uma escola bilíngüe, aos 4 anos de idade.

Tendo em vista essas reflexões em 1.1 e 1.1.1, subseções de *Contextualizando o tema da pesquisa*, seção na qual objetivamos situar o presente estudo, finalizamos as questões relacionadas ao ensino da língua trazendo algumas considerações sobre o conceito de educação bilíngue. Como a criança estudada adquire/aprende o espanhol a partir desta modalidade de ensino, voltamos o nosso interesse na subseção 1.1.2 ao funcionamento das escolas bilíngues de prestígio (ou de elite).

Entendendo a criança ou classificando-a tanto como bilíngue ou aprendiz de E/LE, contribuímos duplamente: tanto para os trabalhos da área de ensino de línguas estrangeiras, uma vez que, na observação e descrição de parte do processo de aprendizagem de L2/LE por uma criança brasileira, podemos compreender como se configura a aprendizagem de uma língua que é, em conformidade com Celada (2002), “uma língua *singularmente* estrangeira para o brasileiro”, quanto para os estudos sobre bilinguismo, em especial no que diz respeito à aquisição de espanhol, paralelamente ao PB. Ainda, podemos nos colocar a seguinte pergunta: há ou não particularidades expressas no discurso de uma criança pequena que adquire o espanhol paralelamente à aquisição de PB?

Buscando refletir sobre essas questões e constatando indícios de bilinguismo na fala infantil, explicitamos nos itens 2.1. e 2.1.1 algumas de suas acepções, bem como as do fenômeno do code-switching (mudança de línguas), respectivamente, com o intuito de apontar e justificar os conceitos de ambos que trazemos para esta pesquisa.

Por outro lado, a presença de interferência do PB no espanhol, como igualmente aparece na fala da criança, leva-nos, principalmente, no item 2.1.2, a explicar o conceito de interferência no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira por adultos brasileiros (DURÃO, 2004). Utilizamos os resultados da pesquisa de Durão (2004, 1999) e os relacionamos com o presente estudo porque consideramos relevantes as semelhanças encontradas entre as produções escritas dos alunos adultos de espanhol e a fala da criança estudada.

Baseando-nos na premissa de que os estudos sobre code-switching se relacionam intrinsecamente ao de bilinguismo e aos estudos sobre interferência em aspectos da aprendizagem de uma L2 ou LE e deparando-nos com ambos nos dados da criança, iniciamos – na seção 5 – uma discussão intitulada “*Bilíngue ou aprendiz?*” na contramão do que, como apresentamos, sustenta Krashen (2003, 1981), isto é, a divisão estanque entre os processos de aquisição e aprendizagem.

Na seção 2.2, iniciamos a discussão teórica de nosso trabalho trazendo outras teorias que podem ser mobilizadas nos estudos de aquisição/aprendizagem de segunda língua ou



língua estrangeira (L2/LE) (behaviorista, inatista e interacionista) a fim de refletirmos sobre questões que se colocam sobre o ensino-aprendizagem de línguas, haja vista que uma das vias de contato que a criança estudada tem com o espanhol é a instituição escolar. Posteriormente, apresentamos a postura teórico-metodológica fundamentada nas reflexões bahktinianas com as quais buscamos apreender os processos de aquisição/aprendizagem de L2/LE.<sup>5</sup>

Cientes de que tais reflexões não abarcaram diretamente a questão da Aquisição da Língua(gem), acreditamos, no entanto, que elas nos auxiliam a refletir sobre as questões que se colocam na área. (DEL RÉ, 2012)

A questão da subjetividade, conceito em elaboração pelo grupo GEALin/NaLingua, é pensada, para este trabalho, como uma base constitutiva do sujeito cuja face concreta, material, edifica-se sobre a linguagem. Não poderemos, pois, apreendê-la no seu todo. Caracteriza-se por constituir-se da individualidade, singularidade e identidade do sujeito, como veremos, mais atentamente, na subseção 2.2.2 deste trabalho. Considerando a existência de uma relação intrínseca entre subjetividade e aquisição/aprendizagem da língua(gem), buscamos compreender os processos que constituem a subjetividade do aprendiz porque acreditamos que o acesso, ainda que restrito, que dela tenhamos, possibilita-nos apreender também *parte* do processo de aquisição/aprendizagem da linguagem. (DEL RÉ et al, 2012).

Como se trata de um trabalho sobre aquisição/aprendizagem de uma *outra* língua, haja vista que F. apresenta o PB como LM, faz-se relevante destacar a identidade dentro do todo que compreende a subjetividade, como explicitaremos em nossa discussão sobre esse conceito no item 2.2.3.

Na exposição sobre a noção de identidade, buscaremos compreendê-la em nossas reflexões como uma manifestação da subjetividade. Consideramos que sua apreensão pode se dar através de movimentos que se dão no discurso, deslocamentos, que são “autorizados”,

---

<sup>5</sup> Cabe-nos, neste momento, um esclarecimento que norteará nosso trabalho. Sobre os termos aquisição de L2 e aprendizagem de LE, segundo a teoria de Krashen (1981), há uma distinção estanque entre os processos de aquisição e aprendizagem de línguas. Para o autor, o primeiro consiste em um processo que ocorre de maneira natural, inconsciente, involuntária, sem procedimentos formais, enquanto que o segundo, em oposição ao primeiro, já implica esforço intelectual, conhecimento consciente de regras e estruturas de uma segunda língua. Já Baralo (1999, p.22) aponta que, ainda que possam ser usados como sinônimos em trabalhos de aquisição de línguas, referem-se a processos distintos: “Não está claro quais são as fronteiras entre o que se denomina L2 e LE, ainda que haja a tendência de chamar L2 a língua não nativa, adquirida sendo jovem ou adulto, em um contexto natural, e se deixa o termo LE para se referir ao caso de aprendizagem em contexto formal, já sendo bem mais adulto. (tradução nossa)

Neste trabalho, devido à natureza dos nossos dados, apostamos na aproximação entre os processos de aquisição (seja língua materna (LM), seja L2) e aprendizagem, e levando em conta que Aquisição de L2 e Aprendizagem de LE, segundo a própria autora, apresentam semelhanças as quais consideramos fundamental para esta pesquisa, tais com a questão do contexto institucional escolar e o fato de que ambos se referem a processos que ocorrem quando já se possui conhecimento em L1 (ou LM), não faremos a distinção entre tais termos.

flagrados, ou desenvolvidos, a partir da aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira (FRANÇOIS, 1994).

No item 2.2.4, postulamos que esses deslocamentos, ocasionados pelos movimentos discursivos, são explicitados via gêneros (Bakhtin, 2000) e/ou *formats* (Bruner, 1983) e é por meio do deslocar-se do sujeito que buscamos entender como se dão os processos de aquisição/aprendizagem de línguas e, como dito, a constituição de sua subjetividade e identidade.

A escolha da criança para esta pesquisa e a seleção dos dados para tal estão descritas no item 3 (3.2 e 3.1, especificamente) no qual se incluem questionários aplicados aos pais e tios da criança sobre o seu desenvolvimento linguístico em espanhol (item 3.3). Ponderamos que tanto os questionários quanto os testes de reconhecimento aplicados com falantes nativos de espanhol (item 3.4), corroboram as nossas análises dos enunciados da criança sobre as hipóteses que levantamos sobre a complementariedade dos processos de aquisição/aprendizagem e a constituição singular de sua subjetividade e identidade.

Para a compreensão de parte do processo de aquisição/aprendizagem de espanhol e da relação que se funda com a subjetividade do sujeito, observando como a criança, através do diálogo, enuncia, posiciona-se, participa de forma ativo-responsiva da comunicação verbal, deixando marcas de sua expressividade, selecionamos e analisamos partes do *corpus*<sup>6</sup> de F., uma criança de 5 (cinco) anos de idade<sup>7</sup>, estudante de espanhol de um colégio bilíngue (Português/Espanhol), gravada em áudio e vídeo em interações com a mãe e com a pesquisadora-observadora em ambiente familiar. As características da abordagem qualitativa na qual se insere o estudo longitudinal desta pesquisa, encontram-se no item 3.5.

Os dados de áudio e vídeo do corpus foram transcritos de acordo com as ferramentas do programa CLAN (MACWHINNEY, 2000) através das quais o pesquisador pode visualizar, de forma mais facilitada, os dados, haja vista a correspondência, alinhamento entre a oralidade, escrita e vídeo. Além disso, o programa permite, a partir de uma série de comandos disponíveis, uma rápida busca de elementos verbais, bem como de elementos não-verbais, auxiliando em um primeiro momento de uma análise automática, por assim dizer. Essas informações estão explicitadas na subseção 3.6.

Ainda nessa subseção, trazemos as categorias de análise que evidenciam os deslocamentos identitários que operam modificações na subjetividade infantil, levam-nos à

---

<sup>6</sup> O corpus a que nos referimos é composto por fragmentos de 10 (dez) sessões de áudio e vídeo de duração aproximada de 1 (uma) hora cada.

<sup>7</sup> As sessões a que nos referimos são gravações da criança desde os seus 5 (cinco) anos e 3 (três) meses de idade aos 5 (cinco) anos e 12 (doze) meses de idade.

apreensão das características singulares do desenvolvimento linguístico da criança estudada e, por conseguinte, dos processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem que o envolvem.

Por fim, nas seções 4 e 6, respectivamente, apresentaremos nossas análises e pontuaremos as conclusões sobre o estudo desenvolvido.

# 1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DA PESQUISA

## 1.1 Ensino de língua espanhola como língua estrangeira

Considerando, como dissemos, que o espanhol receberá nosso foco neste trabalho – junto ao PB – acreditamos que algumas informações contextuais ajudarão a compor o cenário que serve de pano de fundo para as discussões que faremos.

A inclusão do espanhol como disciplina no currículo escolar brasileiro deu-se, pela primeira vez, no começo do século XX (1919), a partir da abertura de uma cadeira de língua espanhola no Colégio Pedro II.<sup>8</sup> Dez anos após a sua introdução, por influência de um novo regime político-ideológico que caracterizou a era Vargas, em 1930, o ensino da língua espanhola é marginalizado e o estudo de sua literatura passa a ser o vínculo de conhecimento cultural sobre os países latino-americanos.

É através da Reforma Capamema, na década de 40, que há a inserção do espanhol no Ensino Médio, voltando-se a um ensino instrumental, isto é, focado nas habilidades de leitura e escrita. Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1961, o espanhol é colocado como um estudo complementar e sua inserção é restrita aos países fronteiriços.

Especificamente sobre a introdução de línguas estrangeiras no sistema educacional do país, há a Lei 9394/96 – 20 de dezembro de 1996 - de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). Sobre o seu regimento no Ensino Fundamental II (11-14 anos) e no Ensino Médio (15-18 anos) temos, respectivamente:

Na parte diversificada do currículo será incluída obrigatoriamente, a partir da 5ª. Série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja eleição ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (art. 26, parágrafo 5º.)

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição. (art. 36, III)

Dado o caráter não-obrigatório do ensino de línguas estrangeiras em ambos os níveis de Educação Básica, bem como a não-especificação dos idiomas que devem constar nos currículos, há uma tendência da oferta do inglês e introdução do espanhol na maioria das escolas.

O espanhol como língua estrangeira passa a ter especial atenção a partir da criação em 1991, do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), juntamente com a promulgação de uma

---

<sup>8</sup> No início do século XX, o Colégio Pedro II, localizado na cidade do Rio de Janeiro, era uma instituição modelo, difusor das ideias educacionais do país, relativas ao ensino secundário, hoje, Ensino Fundamental e Médio.

nova LDB, em 1996, que vigora atualmente, na qual, para a inserção de línguas estrangeiras no currículo haveria de considerar entre os critérios, os seguintes: “vizinhança”, “terceiro-mundismo solidário”, “força econômica”, “interesses específicos”, “internacionalismo”, “quantidade de falantes nativos”, “facilidade de aprendizagem” (GUIMARAES, 2011, p. 6).

Sobre a relação entre o brasileiro e o espanhol, Fernández (2005) aponta que o auge da língua no Brasil a partir do final do século XX deve-se também ao peso da cultura hispana no país. Apesar de ser o fator menos incidente, a música e a literatura hispanas, entre outras manifestações artísticas tem conseguido um espaço considerável nas opções dos brasileiros. Este fato é, por sua vez, decorrente da proximidade entre o espanhol e o Português Brasileiro (PB) que “hace que se sienta la cultura en español como algo afín y, hasta cierto punto, *propio*, y fomenta la actitud favorable de los brasileños hacia a la cultura hispana”.<sup>9</sup> (FERNÁNDEZ, 2005, p.21)

Em 1998, o Senado aprova um projeto de lei que obriga a oferta do espanhol em todos os estados brasileiros, porém não houve sua aprovação por parte da Câmara. É somente a partir da sanção da lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que a língua espanhola passa a ser regulamentada no país. Comentaremos, então, brevemente, sobre as questões que cercaram e cercam esta lei, principalmente no tocante à Educação Infantil, que se faz relevante para esta investigação.

Retomando a lei nº. 9394, de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), verificamos também que se ressalta a importância do estudo de línguas estrangeiras nos três níveis de ensino, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma vez que elas participam da formação integral do indivíduo e, ao mesmo tempo, auxilia na sua capacitação para o mercado de trabalho.

Não há restrições, pois, em termos de lei, de inclusão de uma ou mais línguas estrangeiras antes da 5ª série do Ensino Fundamental, isto é, na Educação Infantil, porém se constata que a oferta nas escolas não é comum. No caso do espanhol, a sua inclusão como segunda língua a partir da 5ª série (Ensino Fundamental II) é uma prática recente e antes dela (Ensino Fundamental I) é restrita a algumas escolas.

Mais recentemente, algumas delas [instituições particulares] optaram pela inclusão de uma 2ª língua - na maioria dos casos a língua espanhola – já na 5ª série; e há, ainda, algumas escolas que começaram a adotar o estudo da língua espanhola, além da inglesa, nas primeiras séries do Ensino Fundamental. (RINALDI, 2006, p. 20)

---

<sup>9</sup> “faz com que sinta a cultura em espanhol como algo afim e, até certo ponto, próprio, e fomenta a atitude favorável dos brasileiros sobre a cultura hispana.” (tradução nossa)

Segundo Rinaldi (2006), não foi aberta a possibilidade de oferta de línguas estrangeiras na Educação Infantil dentro da lei devido a falta de um curso de habilitação de professores cuja especialização se volte ao trabalho com crianças pequenas e também por alguns teóricos criticarem o ensino de LE em idade precoce. Sobre a inserção do espanhol como língua estrangeira no sistema educacional brasileiro, a pesquisadora afirma:

O que se pode notar é que a inserção da língua estrangeira, principalmente a língua espanhola, está crescendo em todos os níveis que integram a Educação Básica. Tal iniciativa originada em centros escolares vê-se, atualmente, ao menos em parte, respaldada pela sanção da lei 11.161, de 05 de agosto de 2005, que obriga a oferta da língua espanhola no Ensino Médio por todas as escolas brasileiras, ainda que seja **opcional às escolas a oferta desse idioma a partir da 5ª série do Ensino Fundamental**. (RINALDI, 2006, p. 20, grifo nosso)

Observando, pois, o caráter opcional de oferta de E/LE para crianças a partir da 5ª série do Ensino Fundamental e sua ausência nas primeiras séries desse ciclo, inferimos que o ensino formal de E/LE para crianças na Educação Infantil tende à inexistência ou, senão, reserva-se a um número muito pequeno de alunos de instituições particulares.

Em favor dos interesses que apontam em particular, essa investigação, daremos maior atenção, nesse espaço sobre o ensino-aprendizagem de espanhol, ao ensino regular que oferece o Colégio Miguel de Cervantes, a partir das considerações de Fernández (2005). Dependente da ACESP (Associação Colégio Espanhol de São Paulo), cuja função consiste na fundação e manutenção no Brasil de centros estudantis destinados a uma formação integral da Educação Infantil ao Ensino Médio, como também no apoio às relações culturais entre Brasil e Espanha.

O centro depende do Ministério de Educação Espanhol e oferece formação em todos os níveis de ensino de acordo com a legislação brasileira, com a particularidade da dupla titulação, isto é, reconhecimento pelos governos do Brasil e da Espanha. Obedecendo à Lei de Diretrizes e Bases, as disciplinas do Ensino Fundamental são ministradas em língua portuguesa, com exceção das disciplinas como *Língua Espanhola e Cultura e História da Espanha*, ambas ministradas em espanhol exclusivamente por professores procedentes da Espanha. A partir do Ensino Médio, ampliam-se as disciplinas ministradas em espanhol (Matemática, Física e Química).

O colégio, ainda, é um dos maiores instrumentos de propagação da cultura espanhola, com destaque nacional, como aponta Fernandez (2005, p. 25):

En lo cultural, la labor del Colegio Miguel de Cervantes destaca poderosamente en el panorama brasileño. Esta institución es, sin duda, el punto de referencia más importante de la difusión cultural de España y lo español en Brasil, y organiza actividades que van más allá de la labor docente de un colegio ordinario.<sup>10</sup>

Dentro da academia, embora haja um número crescente, são poucas as pesquisas que versam sobre os processos de aquisição/aprendizagem de língua espanhola por brasileiros. Celada e González (2005), ao refletirem sobre os estudos do espanhol como língua estrangeira no Brasil, apontam que o número reduzido de pesquisas na área ou, ainda, a reprodução do mesmo por muito tempo, deve-se, entre os principais fatores, à condição periférica do Brasil com respeito ao acesso tardio aos modelos teóricos da linguística e, em especial, a mediação histórica que se estabeleceu entre os povos hispano e brasileiro.

El español es una lengua que en Brasil tradicionalmente fue objeto de una “falta de atribución de un supuesto saber ”por el cual valiese el esfuerzo de ser estudiada (...) (el portugués es, con mucha frecuencia, un absoluto desconocido, por no decir ausente, en la reflexión de los lingüistas hispanos), hemos vivido desde siempre una historia de desconocimiento mutuo, apoyados, sin embargo – y esto es quizás lo más emblemático -, en una presuposición de conocimiento. Como ya anticipamos, esto se explica por la propia historia de encuentros y desencuentros de nuestros pueblos. Periferia de la periferia, durante mucho tiempo estuvimos pendientes de la llegada tardía de la información de los centros que han mediado históricamente nuestras relaciones. Quizás por eso hemos reproducido durante tanto tiempo lo mismo (CELADA; GONZALEZ, 2005, p.74)<sup>11</sup>

É relevante destacar também que se demorou muito, por questões dentro do campo da linguística, como apontamos acima, para a percepção de que a produção do aluno poderia ser estudada por si só, suscitando o desenvolvimento de pesquisas em ensino-aprendizagem. Entre as razões, podemos apontar a força e tradição da área de descrição linguística ou de metodologia de línguas.

Vale citar que, dentre os estudos de língua espanhola no Brasil, as pesquisas que apresentam maior destaque abrangem questões de política linguística, interlíngua (GONZÁLEZ, 1994; DURAQ, 2002, 2000, 1999; CORREA, 2007) e estudos sobre os

---

<sup>10</sup> No âmbito cultural, o trabalho do Colégio Miguel de Cervantes destaca-se poderosamente no panorama brasileiro. Esta instituição é, sem dúvida, o ponto de referência mais importante da difusão cultural da Espanha e do espanhol no Brasil e organiza atividades que vão mais além do trabalho docente de um colégio ordinário. (tradução nossa)

<sup>11</sup> O espanhol é uma língua que, no Brasil, foi tradicionalmente objeto de uma “falta de atribuição de um suposto saber” pelo qual valesse o esforço de ser estudada (...) (o português é, com muita frequência, um absoluto desconhecido, para não dizer ausente, na reflexão dos linguistas hispânicos), vivemos desde sempre uma história de desconhecimento mútuo, apoiados, no entanto – e isto talvez seja o mais emblemático -, em uma pressuposição de conhecimento. Como já antecipamos, isto se explica pela própria história de encontros e desencontros de nossos povos. Periferia da periferia, durante muito tempo estivemos pendentes da chegada tardia da informação dos centros que mediarão historicamente nossas relações. Talvez por isso reproduzimos durante muito tempo o mesmo. (tradução nossa)

fenômenos culturais e identitários que envolvem os processos enunciativos e discursivos (FANJUL, 2002, 1998; CELADA, 2008, 2002, 2000).

A respeito dessa última autora citada, embora seu trabalho apresente uma postura teórico-metodológica distinta da que lançamos mão em nossa investigação, considerando a importância de suas pesquisas para a área de Língua Espanhola e, sobretudo, pelo fato de elas discutirem sobre o modo singular que a aprendizagem do espanhol se coloca para o brasileiro, traremos algumas de suas reflexões.

A professora e pesquisadora Celada busca em sua investigação, de cunho discursivo (Pechêux, 1988, 1990; Orlandi, 1996, 2001), refletir sobre a relação de encontro entre o português brasileiro (PB) e o espanhol a partir da prática do ensino-aprendizagem de espanhol voltado a adultos brasileiros.

Sobre a situação do espanhol no Brasil e sua memória, isto é, as relações que o brasileiro estabeleceu com a língua espanhola ao longo da história, a pesquisadora examina que as opiniões, imagens dos alunos de E/LE acerca da língua espanhola, baseiam-se em uma pré-construção, segundo a qual a língua espanhola é parecida com o português e, portanto, fácil (de aprender).

Essa posição do brasileiro frente à língua espanhola deu-se, na história, por meio de uma ilusão de competência imediata, ou seja, de apropriação espontânea da língua do outro: “hasta hace poco, era posible oír el siguiente interrogante en boca de no pocos brasileños: ¿Estudar espanhol...?! ¿Precisa mesmo?”<sup>12</sup>(CELADA, 2002)

A produção do portunhol, por sua vez, desemboca na representação citada – língua espanhola, língua parecida, língua fácil – que conduziu a maneira de interpretar a língua espanhola, funcionando como um obstáculo para o seu conhecimento.

Com o tratado do Mercosul, nos anos 90 e outros fatos marcantes ligados à globalização econômica, a relação do brasileiro com o espanhol sofre uma mudança, uma vez que começa a negar o portunhol, elaborando o que a autora denomina por “hiato” ou “intervalo” entre o português brasileiro e o espanhol. É esse encontro com o real sobre o qual a pesquisadora se detém, afirmando que passando a ter um lugar de “língua veicular”, na história da língua no Brasil, instaura-se um *deslocamento*.<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup> Até pouco tempo, era possível ouvir a seguinte pergunta na boca de não poucos brasileiros: Estudar espanhol...? Precisa mesmo? (tradução nossa)

<sup>13</sup> Vale lembrar que os conceitos de subjetividade e deslocamento que a autora traz não correspondem aos que adotamos nesta pesquisa. A partir de uma perspectiva discursiva, que se baseia em uma continuidade da leitura de Pechêux por Orlandi, Celada apreende a subjetividade –dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras- na relação constitutiva que o sujeito apresenta com o simbólico, com a memória discursiva, que suscita deslocamentos, “mexidas” nas filiações históricas de sentidos nas quais ele está inscrito” (CELADA,



Esse deslocamento provém de um “sujeito que no confirma las promesas de goce que históricamente la misma alimentó” (CELADA, 2000). A análise proposta pela pesquisadora centra-se nas marcas que o aprendiz brasileiro adulto deixa em seu processo de enunciação, marcas essas que, para a autora, são pistas de uma *subjetividade* solicitada.

A autora sustenta na análise sobre os traços que constituem a subjetividade do aprendiz, uma memória discursiva que recorre à história da colonização e formação do país. As marcas enunciativas que os sujeitos aprendizes deixam na aprendizagem formal do espanhol revelam uma relação de descontinuidade, contradição, impasse com respeito à produção oral e escrita em português, no âmbito escolar. Aprender espanhol é, então, como defende a pesquisadora, reeditar essa memória que marca uma familiaridade com o português, sendo, para o brasileiro, “*uma língua singularmente estrangeira*”.

### **1.1.1 Ensino de língua espanhola como língua estrangeira para crianças**

Tratando-se de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, os sentidos se conformam estreitamente com as políticas, leis que regem o seu funcionamento no sistema educacional do país. Ao investigarem menções nas leis sobre o ensino da língua espanhola para crianças ou especificamente para os primeiros anos do Ensino Fundamental, Rinaldi & Fernández (2010, p.44) deparam-se com a inexistência de registros oficiais.

(...)não localizamos nenhum texto que faça referência a esse campo de atuação dos professores de espanhol, assim como também não encontramos nenhum documento oficial (Parâmetros Curriculares, Orientações Curriculares) que verse sobre o ensino de língua espanhola para crianças(...)

Ainda que não haja, em termos de legislação, uma política específica para o ensino de língua espanhola para crianças no Brasil, o trabalho de Chaguri & Tonelli (2010) visa questionar se há ainda, de modo geral, uma política de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras voltada às crianças<sup>14</sup>. Entre as reflexões realizadas sobre o tema, os pesquisadores apontaram a elementos que influenciam na política de ensino de uma LE no Brasil e, conseqüentemente, a uma política de LEC, tais como, as autoridades educacionais, os fins político-econômicos de uma LE, a formação de professores e, por fim, a visão instrumental que marca a LE (principalmente o espanhol) na história do país.

---

2008, p.149). Para que o aprendiz torne-se sujeito, é necessário que ele se assujeite à língua, submeta-se a deslocamentos de sentido.

<sup>14</sup> Crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental (ciclo 1 e 2 do setor público)

Rinaldi & Fernández (2010, p.39), ao realizarem uma leitura sobre a LDB de 1996<sup>15</sup>, afirmam que ao constar “parte diversificada do currículo”, entende-se que há uma abrangência aos três níveis de ensino, incluindo, pois, a Educação Infantil. Inclusive, como mencionamos na seção anterior, a indicação à “obrigatoriedade a partir da 5ª. Série do Ensino Fundamental” não proíbe que o estudo das LEs se dê em níveis anteriores (Ensino Fundamental I ou Educação Infantil)

Ora, mediante a Lei e esses argumentos, as autoras concluem que “é possível, sim, que tenhamos em nossas escolas (públicas e privadas) o curso de língua espanhola para crianças que estudam os primeiros anos do Ensino Fundamental” e, como não há restrições em termos de lei, como também já colocamos nesse trabalho, o ensino de língua espanhola na Educação Infantil também se faz plausível.

Picanço (2011, p.195) alerta que a ausência de uma formação específica (linguístico-metodológica) para o ensino de línguas estrangeiras nas séries iniciais ou na Educação Infantil nos cursos de Letras, nos cursos de Pedagogia ou magistério superior<sup>16</sup>, levam muitas vezes o profissional a não saber “o que é uma criança, do ponto de vista cognitivo e afetivo” não garantindo “uma interlocução adequada à faixa etária”.

Em relação às questões de identidade/alteridade que concernem ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que remetem à presente pesquisa, a autora coloca como uma preocupação que deve partir do professor e do modo particular como ele precisa conceber a língua que ensina:

(...)é necessário encarar como próprio do processo de ensino-aprendizagem de uma LE o deslocamento (e, até um certo ponto, o desconforto) identitário implicado pela percepção de si através da percepção do outro. Ou seja, é necessário que os professores tenham claro de que aprender uma língua é também um exercício de interculturalidade, ou seja, de que compreender o outro é, também, necessariamente, redesenhar o próprio perfil identitário. Portanto, não se trata de colocar a criança em contato com um novo código ou um novo modo de dizer as coisas, mas um modo diferente de significar as coisas. (PICANÇO, 2011, p. 195)

Em concordância com Picanço, acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras, no caso, para crianças, mediado pela interculturalidade, considerando que o sujeito adquire/aprende em relação/interação com a sociedade no qual se inscreve, forma “sujeitos

---

<sup>15</sup> Na parte diversificada do currículo será incluída obrigatoriamente, a partir da 5ª. Série, o ensino de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna, cuja eleição ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição(art. 26, parágrafo 5º.)

<sup>16</sup> Os cursos atuais de licenciatura constituem-se de uma habilitação para línguas estrangeiras voltada somente para ensino a partir da 5ª. série (6º. Ano) do Ensino Fundamental, uma vez que a LDB de 1996, ainda em vigor, estipula essa obrigatoriedade, como já mencionado.

mais preparados para os deslocamentos identitários que o contato com uma língua estrangeira implica” (PICANÇO, 2011, p. 194)

Chaguri & Tonelli (2011, p.23), a partir da leitura dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para os anos iniciais do Ensino Médio, acrescentam objetivos para a escola com a inserção de uma LE nesse nível educacional que poderiam colaborar para “fortalecer a criança para uma visão mais acentuada acerca das diferenças existentes no mundo para sua formação humana” e, como consideramos, para a constituição de sua subjetividade e identidade. A saber:

- apresentar a diferença cultural de nosso país confrontada à cultura, do país da língua alvo;
- possibilitar a compreensão dos valores e interesses por outras culturas;
- desenvolver no aluno a capacidade de adquirir novos conhecimentos;
- construir sua cidadania, de forma a explorar a cultura da LE, buscando novos saberes, novas ideias e uma nova visão de diferentes lugares, costumes e pessoas;
- apreciação de costumes e valores da outra cultura que contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da LE.

Conforme Rinaldi & Fernández (2010, p.42):

A linguagem pode propiciar aos alunos acesso a mundos distantes e imaginários (...) mas também a mundos distantes e reais, a culturas de outros povos e de outros países. Esse contato pode dar-se por meio da inclusão da língua estrangeira que faz parte dessas culturas e as crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental poderão: “vir a criar em seu íntimo, ao longo de seu desenvolvimento intelectual e social, um espaço para abrigar o que lhe novo for – sem rechaçar o desconhecido, sem repelir o diferente, mas ao contrário, com respeito ao que lhe vier a ser diverso.

Permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, pode contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento (...) (RINALDI, FERNÁNDEZ, 2007, p. 357)

Sobre as pesquisas em ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, Silva, Rocha & Tonelli (2010) apresentam um panorama geral da área no Brasil – Linguística Aplicada (LA) – a partir dos estudos mais representativos no campo da LEC, desenvolvidos nas últimas décadas nos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em LA e/ou áreas afins em 5(cinco) universidades públicas e 1 (uma) universidade privada<sup>17</sup>, que incluem teses, dissertações e artigos.

Entre os 13 (treze) eixos temáticos<sup>18</sup> apresentados, não aparecem trabalhos sobre língua estrangeira e a constituição da subjetividade do aprendiz-criança. É interessante notar

---

<sup>17</sup> USP, UNICAMP, UEL, UFSC, UNESP, São José do Rio Preto e PUC-SP.

<sup>18</sup> Os estudos trazem os seguintes eixos temáticos: atividades em sala de aula; jogos de linguagem; crenças, pressupostos e conhecimentos de professores, alunos, diretores e pais; discurso do professor; estratégias de

também que embora haja muitos temas de pesquisa para serem desenvolvidos na área de ensino-aprendizagem de LEC, pois, como caracteriza Picanço, “se trata de um terreno pouco explorado e tão fértil de pesquisa empírica em LA”, a maior parte dos estudos ainda priorizam o ensino-aprendizagem de língua *inglesa*.

O trabalho de Rinaldi, 2006, insere-se no quadro das pouquíssimas pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de espanhol para crianças.<sup>19</sup> Os participantes das pesquisas empíricas desenvolvidas na área são professores de línguas, alunos, professores em serviço, alunos-professores em formação inicial ou em pré-serviço e terceiros (diretores, pais, coordenadores, entre outros).

Esses estudos na área de ensino-aprendizagem de LEC envolvem majoritariamente a formação de professores (inicial ou continuada). Em micro-contextos, segundo Silva *et al* (2010), os estudos abarcam escolas particulares de educação infantil, escolas de línguas e escola de rede particular e/ou pública de ensino. Logo, o estudo de crianças em colégios bilíngues também não são pontuados no mapeamento feito pelos pesquisadores.

O levantamento acima apresentado sugere que tal campo de pesquisa vem se desenvolvendo de maneira considerável no Brasil, revelando uma preocupação de pesquisadores, principalmente da área de LA, voltada ao ensino-aprendizagem de LEC, no âmbito das **escolas regulares, dos cursos de formação inicial de educadores e também dos institutos de idiomas**. (SILVA et al, 2010, p.51) (grifo nosso)

Por fim, ao traçar questões relevantes sobre o ensino-aprendizagem de LEC no Brasil, particularmente, sobre o espanhol, tem-se, principalmente, uma área cujo crescimento, ainda que existente, vê-se dificultado pelas leis e por diversas condições de cunho social. Observamos também a escassez de pesquisas na área de ensino-aprendizagem de espanhol para crianças, bem como de pesquisas relevantes em contexto escolar bilíngue. Sobre esse contexto, apresentaremos na subseção 1.1.2, de modo geral, sua configuração.

---

aprendizagem; exame internacional de proficiência em língua inglesa; formação do professor de LEC; histórias infantis; interação em sala de aula; jogos no ensino de LEC; linguagem lúdica na sala de aula; livro didático; parametrizações para a LE no EFL.

<sup>19</sup> Este trabalho apresenta uma proposta de compreender a formação de professores de espanhol para crianças a partir de documentos oficiais e textos da área, sustentando a importância do ensino de espanhol para crianças mediante depoimentos de pais de alunos. Logo, seus participantes são pais de alunos.

### 1.1.2 Ensino Bilíngue no Brasil

Ao nos depararmos com a iniciativa de um estudo da produção oral de uma criança que (também) adquire/aprende uma língua em uma escola bilíngue, nos colocamos a seguinte questão: Mas o que é uma educação bilíngue?

A educação bilíngue se orienta por conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de um conjunto de fatores semelhantes aos que apresentamos sobre o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tais como: sócio-políticos, ideológicos, históricos, educacionais, entre outros.

(...)envolve a compreensão de aspectos da história, da ideologia, da política, dos interesses individuais e coletivos da sociedade – como as línguas são vistas e usadas na sociedade, o que significa educar uma população linguística e culturalmente diversa, o que se espera atingir e para quem são destinados os programas de ensino, entre outros. (MELLO, 2010, p.120)

De modo geral, utiliza-se a expressão “educação bilíngue” às escolas que oferecem uma segunda língua, ou seja, distinta daquela que as crianças ouvem em casa, de seus pais, como meio de instrução de conhecimento das diversas áreas que compõem o currículo escolar. Nessas escolas, ainda, a maior parte da instrução pode ocorrer em uma única língua.

Apesar de toda a variedade que caracteriza esse meio de ensino de línguas, como especificaremos adiante, a educação bilíngue tem ganhado cada vez mais espaço devido as transformações decorrentes de uma sociedade marcada pelos processos da globalização nos quais as mudanças sócio-econômicas incidem na valoração por novos modos de aprender, de se comunicar.

A proposta de educação bilíngue (tratando-se especialmente em escolas bilíngues de prestígio) insere-se neste contexto e desperta o interesse social em nível nacional e mundial. “Conforme cresce o intercâmbio – presencial ou virtual entre as pessoas, mais se acentuam as questões relativas às línguas em contato, à intercomunicação e a interculturalidade.” (MOURA, 2010, p.270)

No Brasil, a educação bilíngue para crianças do grupo dominante conquista cada vez mais seu espaço. Segundo a OEBI (Organização das Escolas Bilíngues de São Paulo) a procura por escolas bilíngues cresce consideravelmente. Em São Paulo há cerca de 25 estabelecimentos da categoria, com estimativa de 2.800 alunos. Há quatro anos, estimava-se que, em todo Brasil, 25 mil estudantes da pré-escola ao Ensino Médio frequentassem escolas de ensino bilíngue. (MEGALE, 2005, p.11)

(...)aprender outras línguas bem como aprender outras culturas são requisitos essenciais aos cidadãos globais do século XXI. A intensificação da mobilidade populacional ao redor do

mundo, do contato intercultural entre cidadãos das mais diversas origens e dos avanços tecnológicos resulta numa acirrada interdependência social, econômica e política global com implicações para a escola. (MELLO, 2010, p. 137)

Sobre o crescimento de escolas bilíngues de prestígio no Brasil, indica-se uma valorização dos pais em relação à educação bilíngue que, como as autoras apontam, pode dever-se às alterações características da pós-modernidade que envolvem questões atreladas ao sucesso profissional e, também, por alterações “na percepção do bilinguismo como benéfico ao desenvolvimento das crianças e não mais como um empecilho.”(MOURA, 2010, p. 277)

De acordo com Moura (2010), as escolas bilíngues no Brasil se apresentam sob quatro formas: escolas de fronteiras entre Brasil e países do Mercosul (Argentina, Chile, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela); escolas LIBRAS-português para surdos; escolas indígenas e *escolas bilíngues de prestígio*.

Embora tenhamos essas variadas formas de escolas bilíngues no país, pouco se conhece acerca de seus programas e, como aponta Mello (2010), a educação bilíngue no Brasil se reduz ao ensino direcionado aos indígenas ou à educação bilíngue de línguas de prestígio, tais como o inglês, o francês, o espanhol, entre outras.

Diferentemente da educação indígena e da educação para surdos, as escolas bilíngues de prestígio ou também denominadas escolas bilíngues de elite surgiram na década de 1980 no Brasil, mas ainda não contam com políticas públicas ou leis oficiais que orientem os seus programas. Sobre o funcionamento desses escolas no Brasil, Moura descreve (2010, p. 271):

A maior parte das escolas bilíngues tem planejado e ministrado seus programas de educação bilíngue de forma a oferecer, na Educação Infantil, imersão na segunda língua, em um modelo de educação bilíngue que geralmente tem sido chamado de **imersão precoce total ou parcial**. Na imersão total a carga horária de ensino é toda dedicada à segunda língua, de forma que esta é a língua oficial da escola, falada por todos os professores com as crianças, que geralmente comunicam entre si na língua materna. A imersão total precoce é justificada pelo oferecimento do máximo de exposição à segunda língua, nas horas passadas na escola, reservando a língua materna para o âmbito familiar. Na imersão parcial, uma parte, geralmente pequena, da carga horária ocorre na língua materna da criança, o que é justificado pela necessidade de valorizar a língua materna e evitar que a criança dissocie a língua da escola da língua de casa. (MOURA, 2010, p.279-280) (grifo nosso)

Além dos programas de *imersão precoce (inicial) total e imersão inicial parcial*, como colocamos, os autores ainda apresentam o *programa de imersão tardia*. Nele, o aluno recebe instrução tradicional em segunda língua até o Ensino Médio, nível a partir do qual, no primeiro ano, as aulas são ministradas em sua maior parte na segunda língua e, nos outros dois anos, o aluno pode optar e frequentar 40% das aulas ministradas em segunda língua.

Programas que não empregam a segunda língua para fins acadêmicos, mas apenas como uma disciplina do currículo escolar, não são considerados parte da educação bilíngue, segundo Harmers e Blanc (2000). Megale (2007), partindo da posição desses autores, coloca que a maioria dos programas bilíngues dão instrução em ambas as línguas ao mesmo tempo ou, primeiramente o fazem na língua materna das crianças até que elas atinjam um domínio para empregar a segunda língua com fins acadêmicos.

Estes programas de imersão ou também denominados programas de *enriquecimento, de duas línguas, de duas vias*, como indica Hornberg (1991, p. 223), propõem a adição de uma segunda ou até terceira língua ao repertório linguístico das crianças, como meio de instrução no processo de escolarização, até atingir uma proporção correspondente a metade do tempo para cada uma delas. Somam-se ao propósito da ampliação do desenvolvimento linguístico, questões pautadas no pluralismo cultural e na autonomia social.

Após trazermos questões sobre o espanhol e o seu ensino, que consideramos relevantes para a contextualização deste trabalho, apresentaremos na seção a seguir a teoria que norteará as reflexões inicialmente propostas. Para tal, buscaremos primeiramente apreender os conceitos de bilinguismo, code-switching e interferência na aprendizagem de E/LE, à medida que essas noções nos possibilitam pensar tanto nos processos de aquisição quanto nos processos de aprendizagem. Em seguida, traremos as teorias que versam sobre aquisição/aprendizagem de L2/LE com o intuito de apontar o que se desenvolveu sobre o tema e o que particularmente adotamos nesta pesquisa. Neste caminho, mostraremos o que consideramos como subjetividade, identidade e gêneros discursivos/formatos, uma vez que propomos discutir a constituição da subjetividade e identidade do sujeito que adquire/aprende uma outra língua, postulando a relevância dos gêneros/formatos dentro desse processo.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Bilinguismo

Quando se trata de estudar o bilinguismo, a primeira questão que necessita ser resolvida é, dentre tantos pontos de vista, qual deles adotar? Trata-se de pontos de vista que podem ser radicalmente extremos, dependendo inclusive da área de conhecimento que vai eleger o tema como objeto de estudos. Na linguística, por exemplo, o conceito sofre muitas modificações desde o seu surgimento e, como aponta Heller (2006, p.156), o bilinguismo ou, ainda, o multilinguismo coloca-se como um desafio às teorias linguísticas. O único consenso, aparentemente, diria respeito ao que se concebe por aquisição bilíngue, isto é, a aquisição de duas línguas na infância (DEUCHAR & QUAY, 2000).

Megale (2005) e Muñoz (1990), ao analisarem a diversidade dos conceitos de bilinguismo, os dividem, de um lado, entre aqueles que apresentam uma visão unidimensional ou mais rigorosa do fenômeno e, de outro, os que consideram uma visão multidimensional ou menos rigorosa, respectivamente.

Sobre as concepções de bilinguismo que apenas se baseiam no critério da competência ou habilidade linguística completa de duas línguas, ou seja, unidimensional, Bloomfield (1935, apud MEGALE, 2005) e Macnamara (1967, apud MEGALE, 2005) afirmam, respectivamente, que o bilinguismo “é o controle nativo de duas línguas” e “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ler, ouvir e escrever) em uma língua diferente da sua nativa.

Muñoz (1990, p.10), por sua vez, aponta, também dentro do critério de competência linguística, outras duas concepções, tais como, a de Braun (1937, apud MUÑOZ, 1990) “ativo e completo domínio de duas ou mais línguas”, de Destreicher (1974, apud MUÑOZ, 1990) “domínio completo de duas línguas diferentes sem interferência entre os dois processos linguísticos”. Sobre as concepções menos rigorosas do termo, a autora explicita as de Weinreich (1967)<sup>20</sup> e de Hall (1952) que consideram, respectivamente, o bilinguismo como a habilidade de utilizar duas línguas e a competência mínima gramatical da segunda língua.

Por outro lado, dentro das concepções que consideram outros critérios além da competência linguística e que, portanto, são multidimensionais, são os conceitos elaborados por Mackey (2000) e, ainda, por Harmers e Blanc (2000). Mackey (2000) propõe que deve ser levado em conta, para a compreensão do bilinguismo, o grau de proficiência nas línguas,

---

<sup>20</sup> Heller (2006, p. 159) aponta que o estudo de Weinreich sobre o bilinguismo insere-se em uma tentativa de relacionar questões linguísticas – padrões universais – e as relações entre língua(gem), cognição e sociedade.



as situações nas quais elas são utilizadas, a frequência na qual as línguas se alternam e como uma língua influencia e interfere na outra. (MEGALE, 2005, p.3).

Há, ainda, a concepção de Diebold (1964, apud HARMERS e BLANC 2000) que poderia ser pensada como menos estrita, à medida que se centra na capacidade que o indivíduo tem para compreender enunciados de línguas distintas, mas não apresenta capacidade de produção nas duas línguas. Um outro conceito de bilinguismo em uma direção análoga, no sentido de considerar que o indivíduo bilíngue possui graus variados de competência em cada uma das habilidades linguísticas podendo, por exemplo, desenvolver-se melhor na compreensão que na produção, é elaborada por Chin e Wigglesworth (2007 apud ROMAINE, 2008)

Critérios que classificamos mais de uso pragmático, de modo a conceitualizar o termo bilinguismo a partir da possibilidade de comunicação em duas línguas distintas, referem-se aos de Van Overbeke (1972), Titone (1972), Skutnabb-Kangas (1984) e Montany (1994) elencados por Harmers e Blanc (2000).

Van Overbeke (1972) afirma que o bilinguismo consiste no uso de dois sistemas linguísticos como dois meios de comunicação eficientes que podem ou não ser obrigatórios. Titone (1972) se refere ao bilíngue como o indivíduo que é capaz de empregar uma segunda língua, sem a necessidade de realizar modificações na outra língua. Para Skutnabb-Kangas (1984), é o espaço sociocultural que rege o uso de duas ou mais línguas pelo bilíngue. Mohanty (1994), o bilíngue é o indivíduo capaz de encontrar habilidades específicas de acordo com as exigências comunicativas do ambiente no qual está inserido.

Grosjean (1994) desmistifica a visão de bilinguismo baseada, principalmente, em questões de domínio *total* de duas línguas. Para ele, a maioria dos bilíngues adquirem suas línguas em várias etapas de suas vidas e raramente são fluentes nelas, pois falam uma de suas línguas melhor do que a outra e, geralmente, com sotaque. Além disso, muitos tem apenas uma habilidade em uma das línguas que falam e poucos são proficientes intérpretes e tradutores.

O autor apresenta uma concepção de bilinguismo que se relaciona preponderantemente à necessidade do bilíngue e afirma sobre a importância de considerar as diferenças individuais entre os bilíngues. Entre elas, aponta para o momento, o modo e o contexto em que essas línguas foram adquiridas e a relação que se pode estabelecer entre elas; se as línguas estão ou não em processo inicial de aquisição; a proficiência dos indivíduos em cada uma delas; a frequência na qual o indivíduo fala cada uma delas e, enfim, informações de ordem pessoal como sexo, idade, escolarização, classe social.

A produção linguística dos bilíngues pode ser caracterizada como monolíngue (denominado modo monolíngue) quando, por exemplo, em presença de sujeitos que falam apenas uma das línguas que eles sabem. Por outro lado, os bilíngues podem empregar suas duas línguas em contextos nos quais há outros indivíduos bilíngues (denominado modo bilíngue).

Segundo Grosjean (1997), é necessário não somente considerar o contexto em que os bilíngues se inserem ou os participantes envolvidos na interação para avaliar quando eles empregam uma ou outra língua ou, as duas, mas também de uma necessidade que se funda em outras questões, tais como, por exemplo, no tipo de mensagem, na informalidade ou formalidade da linguagem e questões extralinguísticas, como as relações de intimidade, hierárquicas, intenções comunicativas diversas, entre outras.

Bilinguals use their language for different purposes, in different domains of life, with different people. Different aspects of life require different languages. Contexts and domains trigger different attitudes, impressions, and behaviors (...)(GROSJEAN, 2010, p. 25)<sup>21</sup>

De modo análogo, Harmers e Blanc (2000, p.79) citam quatro princípios que governam a escolha do código:

(...) *princípio da competência* leva em consideração as competências de ambos os interlocutores, e o código selecionado é aquele que, se considera, resultará na maior soma. Porém, este princípio é contrabalanceado por três outros: o *princípio da afirmação etnolinguística*, que afirma que o código selecionado não deve ser um custo à identidade étnica, o *princípio da intenção do interlocutor*, que afirma que se o falante perceber intenção hostil por parte do interlocutor pode se recusar a convergir para sua língua e, finalmente, *fatores pessoais, situacionais e sociais* influenciam a aplicação do princípio da competência – por exemplo, os papéis dos interagentes, o tópico da conversa, normas sociais ou o status das línguas.

Quanto ao desenvolvimento linguístico dos bilíngues, Grosjean coloca três possíveis estágios pelos quais esses indivíduos podem passar: o primeiro deles se refere a uma resistência em falar umas das línguas, apesar de reconhecê-las, devido aos participantes ou para não possibilitar situações de incompreensão; o segundo é quando a criança emprega as duas línguas e as mistura, evidenciando um número alto de code-switching (alternância de línguas) e, o último estágio, é quando de modo consciente a criança é capaz de escolher a língua que será por ela utilizada mediante a situação interacional na qual se insere.

---

<sup>21</sup> Bilíngues usam suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com diferentes pessoas. Diferentes aspectos de vida geralmente requerem línguas diferentes. Contextos e domínios provocam diferentes atitudes, impressões e comportamentos. (tradução nossa)

É interessante apontar, como faz Muñoz (1990, p.10), que os estudos sobre bilinguismo que consideram apenas a estrutura, o sistema linguístico, apontam para uma dificuldade na percepção das estruturas correspondentes a cada sistema quando se trata de aquisição de línguas próximas.

Em contrapartida, a autora também apresenta que, outros trabalhos sobre bilinguismo e línguas próximas, “tem mostrado que nas primeiras etapas de aquisição, quando a criança ainda não tem consciência de que mistura os dois sistemas morfológicos, já tem presente nas diferenças fonológicas das línguas como elemento primário de distinção.” De encontro com essa constatação, Evans (1974, apud GARCIA & TRUJILLO, 1979) afirma que para produzir fonemas é necessário, como pré-requisito, saber distingui-los e que os bilíngues tanto produzem quanto reconhecem as diferenças.

Diante de todas essas concepções, o que podemos verificar é que o assunto ainda parece ser bastante controverso na literatura vigente.

De nossa parte, em concordância com Muñoz, acreditamos que os estudos que levam em consideração a competência ou domínio completo de ambas as línguas – ainda que haja na literatura vigente um consenso sobre a existência de graus de bilinguismo -desconsideram, por outro lado, como afirma Harmers e Blanc e Mackey, outros relevantes níveis de análise como o individual, social, interpessoal, entre grupos, etc.

Embora consideremos o critério de competência linguística como um dos níveis a partir dos quais pensamos o sujeito bilíngue e tendo em vista, em conformidade com Grosjean, que os bilíngues apresentam uma competência desigual entre as habilidades de cada língua, é necessário apontar sobre a complexidade do processo de aquisição bilíngue quando em seu envolvimento com línguas tipologicamente próximas como o português e o espanhol – como trazemos nesta pesquisa - o fator idade e, principalmente, – nível de análise a que mais nos recorreremos – a situação sociocultural na qual a produção bilíngue ocorre.

(...) o fato de que todo processo de aquisição, seja ele monolíngue, bilíngue ou multilíngue, acontece dentro de uma situação sociocultural específica influi poderosamente no processo. E se considerarmos também que toda criança normal é capaz de adquirir uma, duas ou mais línguas simultaneamente, temos que concluir que, provavelmente, o que dificulta ou facilita o processo de aquisição não seja apenas a estrutura das línguas em si, ou semelhanças ou diferenças entre elas, mas a situação sociocultural que envolve o processo também deve ser levada em consideração. (MUÑOZ, 1990, p.7)

Ainda que o critério de língua *de dominância* e língua *de não-dominância* pela criança tenha sido criticado por Grosjean em decorrência de pesquisas (Nicoladis and Genessee, 1996; Lanza, 1997, apud DEUCHAR Y QUAY, 2000), por desconsiderar questões

como exposição e uso das línguas, acreditamos que se trata de conceitos importantes para pensar a produção linguística dos bilíngues.

Como coloca Grosjean (1982), o bilinguismo na infância se desenvolve porque a criança precisa e quer se comunicar com as pessoas em sua volta que são fundamentais para ela como os familiares, amigos, professores. São esses fatores que mantem o uso bilíngue infantil, já que, se o vínculo que une a necessidade – situacional, interpessoal, intergrupar, entre outros - à língua se desfizer, a criança deixará de usar essa língua e se tornará monolíngue. É dessa necessidade de uso da língua, pois, que acreditamos que a criança pode apresentar, por exemplo, maior *dominância/fluência* em uma língua que em outra. “The main reason for dominance in one language is that the child has had greater exposure to it and needs it more to communicate with people in the immediate environment.”<sup>22</sup>(GROSJEAN, 1982, p.189).

Há, inclusive, autores como Petersen(1988) que definem a dominância de uma língua pela criança a partir da frequência do code-switching. Para ele, um maior uso do code-switching é observável quando a criança usa a língua não-dominante.

Segundo Deuchar e Quay (2000), apesar de haver um consenso de que aquisição bilíngue se trata de um processo no qual duas línguas são adquiridas na infância, não há um consenso no modo como as diferentes situações de aquisição bilíngue podem ser categorizadas. Mclaughin (1978) e Houwer(1995) consideram que a idade que a criança aprende uma língua é um fator que interfere no curso da aquisição.

Houwer (1995) utiliza o termo “Bilingual First Language Acquisition” (BFLA) quando a criança é exposta a duas línguas dentro o primeiro mês de nascimento e “Bilingual Second Language Acquisition”, quando é exposta após o primeiro mês de nascimento até os 2 (dois) anos de idade. De modo distinto, Mclaughin (1978) faz uma distinção entre *aquisição simultânea*, isto é, quando a criança é exposta a duas línguas desde o seu nascimento e *aquisição sucessiva*, quando a criança é exposta a duas línguas a partir dos três anos de idade.

Para os fins desta pesquisa, optamos por adotar o conceito de *aquisição sucessiva*, de Mclaughin, no intuito de pensar o fenômeno do bilinguismo em uma criança que começa o contato com a língua espanhola a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Consideraremos também, mediante os pressupostos teóricos apresentados, a questão da exposição e uso das línguas, bem como o fenômeno do code-switching, uma vez que a criança estudada lança mão

---

<sup>22</sup> A melhor explicação para dominância em uma língua é que a criança tenha grande exposição a ela e uma maior necessidade dela para se comunicar com as pessoas no contexto imediato. (tradução nossa)

de seu repertório linguístico segundo diversas razões como, entre elas, a situação interacional, a intenção e os interlocutores.

Sobre esse último fenômeno, atentos à sua pertinência na aquisição e na fala dos bilíngues, traçaremos algumas considerações.

### **2.1.1 Code-switching**

A definição do termo code-switching (CS) é, como no caso do termo bilinguismo, bastante controversa, apresentando variadas acepções. Sobre elas e o emprego do termo “código” e/ou “língua”, Heller (2006) afirma que o conceito de código está intimamente relacionado ao conceito de língua(gem), a medida em que ambos se referem a sistemas linguísticos. Em grande parte da literatura o termo código tem sido preferido para distinguir os grandes movimentos de uma língua a outra. No entanto, os limites sobre tal fenômeno são difusos e, por esse fato, as definições sobre a troca de código (ou de língua) são abundantes, sendo difícil chegar a classificações estanques.

Como um dos aspectos decorrentes do bilinguismo, Di Pietro (1977, apud GROSJEAN, 1982), define code-switching como o uso de mais de uma língua por participantes de uma mesma interação. Valdes Fallis (1976, apud GROSJEAN, 1982) se referem ao fenômeno simplesmente como a alternância de duas línguas. Scotton and Ury (1977, apud GROSJEAN, 1982), propõem que o code-switching é o uso de duas ou mais variedades linguísticas na mesma interação. De modo análogo, para Myers- Scotton (1993) é o uso alternado entre variedades linguísticas em uma mesma interação. Mylroy e Muysken (1995) atribuem aos bilíngues o uso alternado de duas ou mais línguas na mesma conversação.

Ademais dessas definições que, de modo geral, se referem ao code-switching como o emprego de mais de uma língua em uma interação, há outras definições que incluem uma caracterização da alternância linguística utilizada por falantes bilíngues. Para Poplack (1980), a alternância entre duas ou mais línguas pode se dar dentro do discurso, da sentença ou de seus constituintes.

Grosjean (1982), por sua vez, afirma que a mudança entre as línguas pode ocorrer em uma palavra, sentença ou, ainda, que várias sentenças de uma língua podem aparecer alternadamente dentro de outra em uma mesma interação. O autor ainda postula que os elementos (palavra, sentença ou sentenças) que passam por code-switching não caracterizam

uma integração, inserção nas conversas dos falantes, mas, ao contrário, que eles promovem uma mudança total para a outra língua.

Ainda em relação às alternâncias entre as línguas, Poplack (1980) aponta três tipos de code-switching. a) *tag-switching*: uso de marcadores discursivos de uma língua quando se está falando outra, por exemplo, “Oye, queria duas cervejas.”<sup>23</sup> b) *code-switching intersentencial*: alternância entre sentenças, ou seja, uma sentença é em uma língua e outra, em seguida, é na outra: “Now, it’s really time to get up. Leve-toi.”<sup>24</sup> c) *code-switching intrasentencial*: alternância dentro de uma mesma sentença, aparecendo palavras ou sintagmas, por exemplo, de uma língua, na outra: “No, yo sí brincaba en el trampoline.”<sup>25</sup>

O code-switching não só preenche uma necessidade linguística momentânea como verificados por Poplack nos itens acima, mas é um recurso útil para a comunicação, uma vez que, como assevera Grosjean (1982), a preocupação dos bilíngues em utilizá-lo está em comunicar a mensagem ou intenção porque sabem que a mudança de línguas pressupõe um interlocutor que irá entendê-los.

Como relata o autor (1982), são muitas as razões que podem motivar o uso do code-switching por bilíngues. Geralmente os bilíngues explicam que é mais fácil falar algo em uma língua sobre determinado assunto que na outra. Quando não conseguem encontrar uma palavra ou expressão apropriada na língua que estão falando, recorrem a outra língua ou, em certos casos, porque o bilíngue ainda não a aprendeu ou não lhe é familiar.

Se a língua que está sendo usada não apresenta traduções adequadas para o vocabulário que eles precisam em determinado momento da interação, também haverá mudança de língua. É interessante que a escolha pelo bilíngue pode ser guiada pelo que se denomina por “fenômeno da palavra mais disponível”, isto é, quando a troca de línguas se deve a estados físicos (cansaço, preguiça, raiva, entre outros) com os quais o indivíduo não se esforça para se expressar em uma língua, ainda sabendo a palavra (ou sentença) correspondente.

Uma única palavra em uma língua pode também provocar o bilíngue à mudança para a outra. A troca também ocorre quando o bilíngue quer especificar o interlocutor a quem se dirige (mensagem pessoal) ou quando busca alcançar status, autoridade, entre outros.

Após a exposição de alguns conceitos sobre o code-switching, suas formas de ocorrência, bem como os momentos nos quais os bilíngues se utilizam dele, inferimos, como

---

<sup>23</sup> Escuta, queria duas cervejas.

<sup>24</sup> (apud GROSJEAN, 1982: 154) Agora é hora de acordar. Levante-se.(tradução nossa)

<sup>25</sup> (apud GROSJEAN, 1982: 151) Não, eu sim brincava no trampolim. (tradução nossa).

asseguram a maioria dos pesquisadores sobre o fenômeno, que o code-switching existe por motivações tanto sociais quanto psicológicas. É através dele que, estrategicamente, o conhecimento sobre origem, cultura, nível social, entre outros, são compartilhados dentro de uma comunidade específica.

Tendo em vista que esta pesquisa investiga, de certa forma, como uma língua em contato com outra é adquirida, consideraremos o conceito de code-switching de uma maneira mais geral, ou seja, como a alternância de uso das línguas – nos níveis de palavras e sentenças – no caso, do português e do espanhol, aparece em uma mesma interação conversacional (criança-mãe e criança-pesquisadora/observadora).

### **2.1.2 Interferência na aprendizagem de espanhol como L2/LE**

Nos anos 50, a busca por uma metodologia para evitar erros de alunos cometidos na aquisição/aprendizagem de L2/LE consistiu no ponto de partida para as pesquisas sobre esses processos (BARALO, 1999). Dentro de uma proposta pedagógica, verificaram-se características peculiares nas produções linguísticas dos alunos, que não consistiam em suas línguas maternas (LMs), nem na língua que estavam se dispondo a adquirir/aprender.

A partir dessas constatações, admitiu-se haver no processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE, um fenômeno denominado *transferência*. Segundo Durão (2008, p.73), trata-se de uma “circunstância segundo a qual um traço alheio a um sistema linguístico se introduz em outro ou no uso que se faz desse sistema quando tal traço não é pertinente”.

Influenciadas pela Psicologia Behaviorista, a Linguística e a Linguística Aplicada vão entender o traço não-pertinente que está sendo transferido à língua adquirida/aprendida como um estímulo negativo. Daí surgem os termos *transferência negativa* ou *interferência*<sup>26</sup> que trazem a ideia de confusão e, principalmente, de erro nesses estudos, já que, neste caso, o conhecimento prévio entorpece o desenvolvimento de uma nova aprendizagem. (DURAO, 2008.)

Por outro lado, um reforço ou uma resposta positiva seria resultado de um estímulo/traço pertinente na transferência de um sistema a outro. A este processo denominou-se

---

<sup>26</sup> Como relata Durão (2008), o termo interferência tem sua origem na Física e passa às outras ciências com um sentido de “perturbação”. Por identificação com esse último, muitos investigadores preferem empregar “interferência” a “transferência negativa”.

*transferência positiva* ou, em casos de contraste com o termo *interferência*, simplesmente *transferência*.

Entre os anos 50 e 60 há, então, o desenvolvimento da Análise Constrativa, proposta pela Linguística Contrastiva, que defende a ideia de que a aquisição/aprendizagem se dá pela transferência de hábitos da LM para a L2/LE e pela “convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias de la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiz.”<sup>27</sup> (FERNANDEZ, 1997, p. 205).

Ainda, a Análise Contrastiva considerava a língua materna como a *primeira* e a *única* causa evidente de dificuldades e erros na aquisição/aprendizagem de L2/LE. “la principal fuente de los errores de los alumnos era la transferencia (negativa) de estructuras y/o rasgos de la LM a la lengua que se estaban aprendiendo”<sup>28</sup> (BARALO, 1999, p.36)

Devido as muitas críticas teóricas e metodológicas nos anos 70, a Análise Contrastiva passa por um redimensionamento que dá lugar a uma hipótese minimalista. Com ela, há uma negação ou redução da atribuição à língua materna como principal fator de erros na aquisição/aprendizagem de L2/LE. Além disso, a investigação volta-se à produção dos aprendizes.

Isso se deve a duas razões: provou-se que a fonte de erros na produção dos aprendizes não era unicamente a LM e que havia uma certa universalidade dos processos cognitivos dos aprendizes de distintas línguas maternas (BARALO, 1999).

O processo de transferência de elementos do sistema linguístico da LM passou a ser entendido como uma estratégia de uso da língua da qual o aprendiz lança mão quando os recursos da L2/LE já não são suficientes para os seus propósitos comunicativos (ALVAREZ, 2002) ou, como afirma McLaughlin (1987, apud DURÃO, 2005), “um processo psicolinguístico que serve de apoio para facilitar a aprendizagem de LE”.

No final da década de 60 e começo de 70 deixou de se considerar o aprendiz como um produtor de linguagem imperfeita, repleta de erros e passou a ter uma outra visão onde o aprendiz é considerado um ser criativo que processa sua aprendizagem através de estágios de aquisição lógicos e sistemáticos. Assim, os erros produzidos ganham um novo status, uma vez que passam a ser analisados como um processo gradual de tentativa que permite ao aluno testar hipóteses, estabelecer aproximações do sistema usado por nativos e criar um sistema linguístico legítimo. (ORTIZ, 2002)

Paralela à modificação do conceito de transferência, observemos a nova concepção atribuída à noção de erro:

---

<sup>27</sup> A convicción de que todos os erros podem ser pronosticados, identificando as diferenças da língua meta e a língua materna (LM) do aprendiz. (tradução nossa)

<sup>28</sup> a principal fonte dos erros dos alunos era a transferência (negativa) de estruturas ou traços da LM à língua que estavam aprendendo. (tradução nossa)



(...) el error no es un pecado (...) es un mecanismo activo y necesario para aprender, es ineludible (...) nos ayuda a entender como se aprende una lengua, qué procesos se ponen en juego y cuál es momento en que se sitúa el aprendiz. (FERNANDEZ, 1997, p. 211)<sup>29</sup>

(...) paso obligatorio para llegar a apropiarse de la lengua, como índices del proceso que sigue el aprendiz en ese camino; proceso y camino que constituyen una de las grandes cuestiones sobre las que giran las investigaciones sobre el aprendizaje en general y el de las lenguas, en particular. (FERNANDEZ, 1997, p. 207).<sup>30</sup>

Essas alterações nos conceitos do fenômeno da transferência, da atuação do aprendiz e de erro devem-se à introdução da Análise de Erros, uma nova corrente linguística, que se fundamenta em teorias inatistas (mentalistas) a partir das quais se considera a existência de mecanismos internos (Gramática Universal) que governam o processo de aquisição.

Diferentemente da Análise Contrastiva, a Análise de Erros não partia da comparação entre as línguas para a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem, mas das produções linguísticas reais dos aprendizes (FERNÁNDEZ, 1997).

Com a finalidade de facilitar o processo de ensino-aprendizagem de espanhol por alunos falantes de PB, através da busca por alternativas para amenizar e/ou sanar as dificuldades com o idioma, Durão (2004) realiza um outro estudo, dentro da proposta da análise de erros, no qual procura classificar os erros de estudantes<sup>31</sup> universitários brasileiros de espanhol, a partir de suas produções escritas. Ainda que esta pesquisa se volte ao estudo de uma criança e, sobretudo, à oralidade, consideramos relevante o levantamento de erros escritos pela autora, à medida que eles também podem contribuir para as reflexões, a partir dos dados da criança pesquisada, de questões que concernem à fala.

Em relação às modificações fonéticas, há erros tais como a confusão entre os grafemas **b** e **v** como, por exemplo, na escrita dos aprendizes de “governadora” no lugar de “gubernadora”. Explica-se que do latim ao espanhol houve a perda da oposição dos fonemas /b/ e /v/, ao passo que em português essa distinção permanece. Os aprendizes, então, confundem-se com as relações entre os grafemas e os fonemas de cada língua e tomam como referência a ortografia do português.

---

<sup>29</sup> (...) o erro não é um pecado (...) é um mecanismo ativo e necessário para aprender, é ineludível (...) nos ajuda a entender como se aprende uma língua, que processos estão em jogo e qual é o momento em que se situa o aprendiz. (tradução nossa)

<sup>30</sup> (...) passo obrigatório para chegar a se apropriar da língua, como índices do processo pelos quais o aprendiz passa nesse caminho; processo e caminho que constituem uma das grandes questões que cercam as investigações sobre a aprendizagem em geral e sobre as línguas, em particular. (tradução nossa)

<sup>31</sup> O estudo é realizado com um grupo de 24 (vinte e quatro) mulheres, cuja média de idade é de 24 anos, estudantes iniciantes de espanhol no primeiro ano do curso de secretariado executivo bilíngue da Universidade de Londrina.

No caso da criança estudada, durante sessões nas quais ela lê livros infantis com a mãe, aparece a fricativa labiodental sonora /v/ como no enunciado “nuevo” /'nwevo/ - que configura apenas o ambiente fonológico do PB – no lugar da oclusiva bilabial sonora /β/ /'nweβo/, como corresponderia ao espanhol. Nesse caso, a criança parece não reconhecer a perda da oposição dos fonemas /β/ e /v/ no espanhol.

Nos exemplos escritos coletados aparece na produção dos aprendizes o enunciado “cualquier *detalhe*”.<sup>32</sup> A autora afirma que se trata de um erro que provém de uma má interpretação de uma regra presente no livro didático utilizado com os aprendizes, uma vez que se indica uma correlação entre fonema e grafema: “La s intervocálica suena como ss del portugués y la ll se pronuncia como el fonema lh en portugués” (DURÃO, 2004, p. 115). Pois, em “cualquier *detalhe*”, no lugar de “cualquier *detalle*”<sup>33</sup>, evidencia-se uma interferência do PB pelo enunciado “*detalhe*”, haja vista que o emprego de um grafema específico do PB (lh) deveu-se a uma confusão com a informação que se referia à produção de som com grafema.

A confusão entre esses grafemas e fonemas das línguas também pode ser ilustrada nos enunciados orais da criança pesquisada. Neles, verificamos que há a incorporação do fonema /ʎ/ do PB na palavra espanhola “zapatilla”/sapa'tija/ (na qual aparece o grafema ll), resultando no enunciado infantil “zapatilha”/sapa'tiʎa/. Neste caso, apenas, podemos pensar que a criança estabelece uma equivalência entre o grafema ll do espanhol com o fonema /ʎ/ do PB, uma vez que na maioria dos seus enunciados essa relação não aparece, isto é, para palavras espanholas nas quais há o grafema ll, a criança “pronuncia” o glide /j/ como, por exemplo, o enunciado no qual a criança lê a palavra “gallina”<sup>34</sup>/ga'jina/.

De modo curioso, em uma palavra portuguesa enunciada pela criança, aparece uma nova correspondência entre fonemas e grafemas das duas línguas. Em “embarallar”<sup>35</sup>/embarajar/, nota-se a inclusão do glide /j/ que nos remete ao espanhol e, portanto, a uma analogia entre ele e o grafema lh do PB, já que se refere à palavra portuguesa “embaralhar”.

Sobre os erros morfológicos, aparece nas redações dos alunos universitários uma mudança de gênero como, por exemplo, “**una** mensaje” e “**el** leche”. O aprendiz, nestes casos, por interferência interlinguística, concorda o determinante com o nome a partir do português,

---

<sup>32</sup> Qualquer detalhe. (tradução nossa)

<sup>33</sup> A s intervocálica soa como ss do português e a ll se pronuncia como o fonema lh em português”. (tradução nossa)

<sup>34</sup> Galinha, em português.

<sup>35</sup> Em espanhol, embarallar corresponde a “barajar”.

já que nesta língua “mensagem” e “leite”, respectivamente, são palavras de gênero feminino (a mensagem) e masculino (o leite). Assim, as formas correspondentes no espanhol são “**un** mensaje” e “**la** leche”.

No caso dos dados orais da criança, há, por exemplo, uma tentativa de concordar gênero no sintagma nominal como, por exemplo, em “(la) carne **calienta**”. Em espanhol, o gênero da palavra “carne” é feminino e aparece no enunciado infantil uma concordância com ela a partir do adjetivo “calienta”, cuja –e final é substituída pelo morfema –a, pois a forma correspondente ao espanhol é “caliente” (quente, em português). Neste caso, pode-se pensar em uma hipergeneralização da regra, uma vez que há, por exemplo, enunciados possíveis como, por exemplo, “la vida **bella**”, “la ropa **moderna**”<sup>36</sup>, nos quais no sintagma nominal aparecem uma concordância entre nomes e adjetivos de gênero feminino.

Um erro frequente nas produções escritas dos alunos, no nível morfossintático, corresponde ao uso inadequado do artigo “lo”. Em espanhol, o artigo neutro “lo” é utilizado apenas para substantivar adjetivos quando aparece anteposto. Em português não existe uma forma neutra para substantivar adjetivos, mas a substantivação é realizada pelo artigo determinado “o”, daí a dificuldade de distinguir a diferença de uso do artigo determinado o (em espanhol, “el”) e o neutro o (em espanhol, “lo”), porque ambos se representam em português através da mesma forma (“o”).

A autora explica que o aprendiz brasileiro utiliza inadequadamente o artigo neutro “lo” porque se baseia no plural dessa forma para extrair o singular (los (plural)> lo (singular)). Observemos as analogias que estabelecem os aprendizes:

Português		Espanhol	
Singular	Plural	Singular	Plural
A	As	La	Las
O	Os	<i>Lo*</i>	Los

Desta forma, temos que o aprendiz pensa, por analogia, que o artigo masculino no espanhol corresponderia a sua forma neutra “lo”, no lugar de “el”. Nos dados da criança, encontramos enunciados que indicam a mesma analogia como “lo pie” e “lo fuego”<sup>37</sup>, por exemplo, ao invés de “el pie” e “el fuego”.

<sup>36</sup> A vida bela, a roupa moderna. (tradução nossa)

<sup>37</sup> o pé, o fogo. (tradução nossa)

Durão (2005) afirma que os verbos são a categoria gramatical que mais apresenta erros na produção escrita dos alunos. Em espanhol muitos verbos sofrem ditongação da vogal tônica da seguinte forma: -e/ie (**pensar**> **pienso** (yo)); o/ue (**poder**> **puedo** (yo)); -i/-ie (**sentir**> **siento**(yo)). Essa alternância aparece quando as vogais (e, o, i) são tônicas no presente, no pretérito indefinido e no gerúndio. Vejamos que nas produções dos alunos essa alternância não acontece porque recorrem ao português, tratando-se, segundo a autora, de um caso de interferência interlinguística.

Aprendizes	Forma correspondente em espanhol
“Ellos <b>ten</b> como primer...”	“Ellos <b>tienen</b> como primero..”
. ...que <b>conta</b> con una musa	... que <b>cuenta</b> con una música
.. nunca <b>viviran</b> separados	...nunca <b>vivieron</b> separados.

Nos enunciados orais da criança, encontramos uma tentativa de ditongação, aparecendo a forma “puendo”, no lugar de “poniendo”. Neste caso, a criança recorre ao gerúndio do português “pondo” e faz uma confusão com as possíveis ditongações em espanhol, já que incorpora “-ue”, ao invés de “-ie”. É interessante que, neste caso, trata-se de um problema tanto de interferência interlinguística, quanto de interferência intralinguística.

Ainda em relação aos paradigmas verbais, há na escrita dos alunos a aplicação de desinências verbais do português e não as do espanhol, principalmente com verbos que são muito recorrentes no português como, por exemplo, ser, dizer, ter. No caso “Ella **diz** que no es feliz”, há uma transferência direta do português que, segundo Durão (2005), deve-se a uma insegurança marcada na aprendizagem do idioma pelos aprendizes.

Na fala da criança temos, por exemplo, um enunciado no qual a ela mantém as desinências verbais de pretérito tanto no verbo vir quanto no verbo falar: “aí el lobo mal **veio** e **falo(u)**”.

Um erro morfossintático indicado pela pesquisadora como muito comum aos aprendizes brasileiros de espanhol refere-se à omissão do pronome complemento, como citamos anteriormente como um caso de hipergeneralização. Em espanhol, o pronome “le” corresponde ao complemento indireto de terceira pessoa, isto é, a él (ele), ella (ela) ou usted (você, utilizado em registro formal) como em “no **le** gusta la clásica afirmación”<sup>38</sup>. Verificou-

<sup>38</sup> Ele/Ela não gosta da afirmação clássica. (tradução nossa)

se nos dados escritos a omissão desse pronome em “no (0) gusta la clásica afirmación”, bem como nos dados orais da criança: “A mamá (0) gusta bailar”.

Em outros dados como, dos aprendizes, “los curas no gustan **de** fiestas” e, no da criança, “a mí me gusta **de** jugar a trenes”, aparece o uso incorreto da preposição “de”. Explica-se que o verbo gostar e “gustar” em português e espanhol, respectivamente, são transitivos indiretos, porém o complemento é diferente e se utiliza em ordem invertida em cada uma das línguas.

O sujeito da oração no verbo “gustar” é o pronome indireto e o verbo não concorda com esse pronome, mas com a reação ou sensação que ele provoca. No caso de “*a los curas no les gustan las fiestas*”, o verbo gustar concorda com “las fiestas” e o sujeito é redundante, uma vez que é marcado tanto no sintagma nominal “los curas”, quanto no pronome indireto “les”. A preposição exigida pelo verbo é a “a”, que inicia a oração. Já em português, “*os padres não gostam de festas*”, temos que o verbo gostar concorda com o sujeito “os padres” e exige a preposição “de”. No caso da produção dos aprendizes “los curas no gustan **de** fiestas” ou, na fala da criança, “a mí me gusta **de** jugar a trenes”, há uma transferência da noção do verbo “gostar” em português para o verbo “gustar” do espanhol.

Ainda sobre o uso incorreto de preposições, Durão afirma que a possibilidade de contração de preposições com determinantes em português é muito maior que a do espanhol. Nessa, as únicas possibilidades são “de + el = **del**” (el amor del papá)<sup>39</sup> e “a + el = **al**” (voy al super esta tarde)<sup>40</sup>. Por interferência, as outras possibilidades do português são utilizadas no enunciados em espanhol dos aprendizes como “**na** universidad, **na** política”, como também encontramos nos dados da criança “**na** escuela”.

Quanto aos erros léxico-semânticos, aparece uma dificuldade na aprendizagem de línguas que se centra na utilização de palavras heterossemânticas, isto é, que apresentam, de certa forma, uma semelhança gráfica e sonora, mas não semântica em duas línguas.

Também chamadas de “falsos amigos”, essas palavras são utilizadas de modo instintivo por parte do aprendiz, uma vez que pensam, principalmente se tratando de línguas que compartilham grande parte de seu vocabulário como o português e o espanhol, que são palavras correspondentes. Tanto na escrita dos aprendizes quanto na fala da criança observamos o uso incorreto da palavra “crianza” nos enunciados em espanhol, respectivamente, “... el uso de TV razonable de las **crianzas**” e “es una **crianza**”.

---

<sup>39</sup> O amor do papai. (tradução nossa)

<sup>40</sup> Vou ao supermercado esta tarde. (tradução nossa)

Em português, “criança” se refere “al ser humano de poca edad, niño o niña”<sup>41</sup>, enquanto em espanhol, “crianza” significa “acción o efecto de criar; con particularidad se llama así la que se recibe de las madres o nodrizas mientras dura la lactancia”<sup>42</sup> (DURAO, 2004, p.147). Logo, a forma adequada dos enunciados produzidos pelos aprendizes e pela criança seria “... el uso de TV razonable de los niños” e “es un niño”<sup>43</sup>.

Por fim, embora o conceito de interferência tenha se desenvolvido à luz de teorias comportamentalistas e inatistas, como explicitamos ao longo desta subseção e, portanto, divergentes da postura teórica adotada nesta pesquisa, consideramos esse fenômeno como inegável parte do processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE, à medida que dentro de uma concepção dialógica de língua(gem), os discursos, as vozes e as *línguas* encontram-se em um constante processo de interação, podendo ser compreendidas umas pelas outras.

É, pois, plausível e relevante conceber a noção de interferência no presente estudo, entendendo-a como resultante de uma produção linguística que se constitui de elementos oriundos de línguas distintas que se aproximam e, ao mesmo tempo, se afastam, uma vez que é justamente à singularidade das produções provenientes do contato entre o PB e o espanhol que voltamos o nosso olhar neste estudo.

Na seção de número 5 deste trabalho, consideraremos os conceitos de interferência e code-switching (como foram explicitados ao longo da seção 1.3) a fim de apresentarmos uma primeira discussão sobre a convergência e a complementariedade dos processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem. Para tal, optamos por partir inicialmente dos postulados de Krashen, a grande referência nas discussões que envolvem a questão da aquisição e/ou aprendizagem de LE, a fim de questioná-los e confrontá-los, por meio de dados ilustrativos da criança estudada.

## **2. 2 As teorias de Aquisição/Aprendizagem de L2/LE**

O processo de aquisição/aprendizagem de línguas tem sido, ao longo de muitas décadas, alvo de pesquisa, de construção de teorias que buscam explicá-lo. O desenvolvimento dos estudos em aquisição/aprendizagem de segunda língua (L2) e/ou língua estrangeira (LE) origina-se das pesquisas em aquisição de língua materna (LM), cujas

---

<sup>41</sup> ao ser humano de pouca idade, menino ou menina. (tradução nossa)

<sup>42</sup> Ação ou o efeito de criar; com particularidade se chamam assim as que se tornam mães ou amas-de-leite enquanto dura a lactância. (tradução nossa)

<sup>43</sup> “... o uso regular de TV das crianças” e “é uma criança”. (tradução nossa)

reflexões contribuem com as questões de aquisição/aprendizagem, isto é, quando o indivíduo tem contato com uma língua, mas já possui uma experiência e/ou conhecimento de uma primeira (LM).(BARALO, 1999; FIGUEIREDO, 1995; LIGHTBOWN & SPADA, 2006)

É relevante frisar que os estudos de aquisição de LM e os estudos de aquisição/aprendizagem de L2/LE se desenrolam mutuamente inseridos em preocupações nas quais se questiona, constantemente, se o processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE ocorre ou não da mesma forma que o processo de aquisição de LM.

Desta forma, apresentaremos nesta seção algumas das teorias de aquisição/aprendizagem de L2/LE, cujas proposições nos levam a observar e refletir sobre as questões que se voltam ao ensino-aprendizagem de L2/LE, especialmente durante a infância.

Uma perspectiva que busca compreender a aquisição da linguagem em termos de imitação (repetição), prática (repetitiva manipulação), reforço e formação de hábitos, é a teoria *behaviorista* ou *comportamentalista*. Desenvolvida por B.F.Skinner e muito influente nos Estados Unidos entre 1940 e 1950, no auge da Linguística Estruturalista, essa teoria apresenta a hipótese de que a qualidade e a quantidade de linguagem que a criança ouve, bem como a consistência do reforço oferecido por outros no ambiente no qual a criança está inserida, dariam forma ao comportamento da linguagem da criança.

Nesse sentido, o ambiente, fonte de tudo o que a criança precisa aprender, a encorajaria a repetir, através da prática, os sons e enunciados até que eles fossem produzidos como hábitos corretos de uso da linguagem. O “reforço positivo” consiste no estímulo das tentativas corretas de uso por parte de seus interlocutores.

Essa teoria, de base empirista, propõe que a linguagem, bem como o conhecimento humano, advém da experiência, desconsiderando a mente para explicar o processo de aquisição da linguagem. Para Skinner e os demais behavioristas, o que está biologicamente determinado é a capacidade de associação entre estímulos e respostas (E-R).

Ao conceber a língua como sistema, como uma rede de hábitos, “um jogo de associações entre estímulos e reações/respostas estabelecidas pelo reforço em uma situação social” (VAUSSER, 2006), o reforço positivo favorece a manutenção de um uso, ao passo que o reforço negativo tende a eliminá-lo.

Pensando na associação entre estímulos e respostas sustentada pelos behavioristas, alguns métodos de ensino de línguas estrangeiras como, por exemplo, o método Audiolingual, desenvolveram seus materiais baseando-se em atividades de mímica e memorização. Ora, pensando no ensino formal de línguas estrangeiras para crianças pequenas, observa-se ainda, com frequência, que as aulas de línguas se caracterizam fundamentalmente no ensino do

léxico a partir de sua apresentação pelo professor e constante repetição por parte dos alunos, no intuito de que o vocabulário da L2/LE seja memorizado e, por consequência, aprendido.

Seria, no entanto, apenas por esse método – influenciado pelo behaviorismo – tão presente nas aulas de línguas, que se asseguraria a aquisição/aprendizagem de L2/LE? A criança ou, ainda, os aprendizes, de forma geral, conseguem empregar a língua que desse modo aprendem no curso do diálogo quando solicitado? Ou, por outro lado, como explicar o emprego, por um aprendiz, de um vocabulário na L2/LE que está alheio ao conteúdo programático das aulas?

Ainda devido a influência da Linguística Estrutural dos anos de 1930 a 1940, a Linguística Contrastiva apresenta o fenômeno da “interferência”, que tem como base a “transferência” para explicar a aprendizagem de L2/LE. Assume-se assim, que o sujeito, ao aprender uma segunda língua, transfere os hábitos formados na língua materna. Logo, na aprendizagem de uma segunda língua haveria a influência da primeira língua (LM).

A análise contrastiva preocupou-se, basicamente, em comparar os sistemas das duas línguas, descrevendo suas diferenças nos níveis linguísticos a fim de evitar que os aprendizes cometessem erros. Neste sentido, o behaviorismo baseia a hipótese que sustenta essa análise, a partir da qual a aprendizagem de uma segunda língua seria facilitada caso suas estruturas fossem similares as da língua materna do sujeito e, por outro lado, dificultada, caso fossem diferentes. No entanto, com o avanço dessas investigações, os pesquisadores apontaram que os aprendizes não cometem todos os erros preditos pela hipótese da análise contrastiva e, mais importante, que os erros não só têm como base a primeira língua ou língua materna dos aprendizes.

Em concordância com Vausser (2006, p.87), há na hipótese que sustenta a Análise Contrastiva, uma visão de língua muito restrita do real do aprendiz, desconsiderando que as interferências participam do processo natural da aprendizagem de línguas:

Além do fato de essa abordagem fundamentar-se em uma representação homológica realidade/língua muito simplificadora e em uma apresentação dos elementos pré-recortados dessa realidade, ela apoia-se em uma hipótese errônea. Logo se percebeu que, de fato, longe de poderem ser evitadas, as interferências constituíam um fenômeno normal e natural na aprendizagem de línguas. Da mesma forma, o fenômeno de erro, tão estigmatizado, é um fenômeno positivo, e não negativo, que não se deve penalizar e impedir. A falha, ou antes, o erro, é vestígio de um processo cognitivo que nos orienta em direção às hipóteses do aprendiz e, portanto, para seu trabalho ativo de apropriação.



Sugere-se, assim, que a influência da primeira língua do sujeito pode não ser simplesmente um problema de transferência de hábitos, mas um complexo processo de identificar pontos de similaridade, como um suporte para uma estrutura particular.

Considerando o olhar da análise contrastiva para a aquisição/aprendizagem de L2/LE e o não único, porém relevante papel da LM no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2/LE, seriam, de fato, para crianças pequenas que adquirem/aprendem espanhol como L2/LE e que têm como LM o PB, as estruturas linguísticas similares do PB ferramentas de acesso facilitado para a produção das estruturas correspondentes em espanhol? Ou, de modo contrário, seriam apenas as estruturas do espanhol que divergem das do PB sinônimo de dificuldade linguística para essas crianças? Como as crianças que passam pela aquisição/aprendizagem de ambas as línguas manejam os seus inegáveis pontos de convergência e divergência?

Com o crescimento das pesquisas sobre os processos psicológicos e, por conseguinte, da influência da *teoria inatista* de aquisição de linguagem, a teoria de Skinner, nos anos 70, bem como a hipótese forte da análise contrastiva, foram consideradas inadequadas para a compreensão da aquisição de L2/LE. (LIGHTBOWN & SPADA, 2006). Dando lugar ao inatismo, de base racionalista, admite-se à mente a responsabilidade pela aquisição. Os inatistas propõem, então, a existência de um dispositivo inato de linguagem (DAL), isto é, algo biologicamente determinado, que possibilita o desenvolvimento da aquisição da linguagem, em detrimento de uma aquisição via repetição, reforço ou através do input que os sujeitos recebem, como postulavam os behavioristas:

Researchers who study language acquisition from the innatist perspective argue that such complex grammar could never be learned purely on the basis of imitating and practicing sentences available in the input. They hypothesize that since all children acquire the language of their environment, they must have some innate mechanism or knowledge that allows them to discover such complex syntax in spite of limitations of the input. They hypothesize that the innate mechanism is used exclusively for language acquisition. (LIGHTBOWN & SPADA, 2006, p. 16)<sup>44</sup>

Tendo Chomsky como seu principal proponente, a teoria inatista fundamenta-se na linguagem (e outras funções biológicas) como essencialmente inata e devido ao fato de a criança viver em um ambiente no qual uma determinada língua é utilizada, ela irá adquiri-la.

---

<sup>44</sup> Pesquisadores que estudam aquisição da linguagem pela perspectiva inatista discutem que aquela complexa gramática nunca poderia ser aprendida simplesmente com base na imitação e prática de sentenças disponíveis no input. Eles tem a hipótese de que se todas as crianças adquirem a linguagem de seu ambiente, elas devem ter algum mecanismo inato ou conhecimento que as permite descobrir essa complexa sintaxe, apesar das limitações do input. Eles tem a hipótese de que o mecanismo inato é usado exclusivamente para a aquisição da linguagem. (tradução nossa)

Entende-se que a criança já conheceria as propriedades da língua (competência) e para usá-las (performance/desempenho), haveria a necessidade de um estímulo oriundo de uma imersão em um determinado meio.

Dentro da proposta de existência de um dispositivo inato da linguagem (DAL), Chomsky considera que a criança detém uma Gramática Universal (GU) e parâmetros que são fixados por sua experiência no mundo. O input que lhe é dado através do ambiente permite que a criança fixe parâmetros e faça determinadas escolhas linguísticas. A ideia de princípios e parâmetros que rege a GU provém do encontro de pontos em comum (princípios universais) na análise de diferentes línguas.

Os inatistas consideram a contribuição do ambiente para a aquisição da linguagem, ou seja, a presença de interlocutores que se disponibilizam para falar com a criança. Por outro lado, a ênfase instaura-se no dispositivo biológico, sendo esse, como afirmamos, o responsável pela linguagem.

A criança, nesta perspectiva, não é um vazio que irá sendo preenchido, constituído via linguagem por repetições e/ou imitações, como postulam os behavioristas, mas nasce com uma capacidade inata de descobrir as regras da língua a que ela foi exposta.

Embora Chomsky não tenha feito afirmações específicas sobre as implicações da teoria inatista para a aquisição/aprendizagem de segunda língua, pesquisadores como Lydia White (LIGHTBOWN & SPADA, 2006), buscando compreender a aquisição/aprendizagem de segunda língua a partir dessa perspectiva, discutem a ativação ou não da gramática universal (GU) nesses processos. Favorável, por exemplo, à ideia de sua ativação na aquisição tanto de língua materna quanto de segunda língua ou língua estrangeira, aponta-se a evidência de que geralmente os aprendizes sabem mais sobre a língua, uma vez que suas produções vão além do input a que foram expostos.

A Teoria dos Universais Linguísticos postula a existência de aspectos linguísticos comuns a todas as línguas, os quais são genéticos e inatos no ser humano. É através desse componente linguístico, ativado com o insumo do ambiente, que o indivíduo desenvolve tanto a L1 como a L2 (VENTURI, 2006, p.118)

Estendendo a ideia da gramática universal (GU) e dos parâmetros à aquisição de segunda língua, classificam-se as estruturas gramaticais específicas de uma língua – itens marcados; princípios - como aquelas que trariam maior dificuldade de aquisição ao aprendiz, enquanto que as estruturas linguísticas comuns às línguas – itens não marcados; parâmetros –

“exigiriam maior e mais frequente quantidade de insumo no ambiente linguístico do aprendiz para que a aquisição viesse acontecer”. (CASTRO, 1996)

Outros pesquisadores, em contrapartida, recusam a ideia de que gramática universal seja responsável pela aquisição/aprendizagem de segunda língua, especialmente por aprendizes que já passaram do período crítico. Além disso, afirmam que a natureza da GU não é exatamente a mesma para a aquisição/aprendizagem de uma L2/LE. Segundo Venturi (2006, p.121), outros investigadores inatistas defendem que devido ao acesso ou sua falta à GU, por parte do aprendiz, esses processos podem ser dificultosos, diferentemente das situações nas quais há bilinguismo infantil ou sucessivo na infância ou adolescência.

Há, pois, dentro dessa perspectiva, autores que postulam que a GU não é um dispositivo disponível à aquisição/aprendizagem de L2/LE, cabendo, a esse processo, uma demanda cognitiva que se relaciona à aprendizagem de habilidades.

A questão do período crítico liga-se às ideias de Chomsky no sentido de que sua hipótese coloca que aos animais, incluindo os seres humanos, é inerente – geneticamente falando – a capacidade de adquirir certos conhecimentos em momentos específicos da vida e que, após esse período, a aquisição é dificultada ou impossibilitada. Como afirmam Lightbown e Spada (2006), a perspectiva inatista é parcialmente baseada na evidência por um período crítico, já que se postula que se a criança for privada da linguagem na infância ou por períodos muito longos, ela não será adquirida.

Há, em contrapartida, pesquisas que apontam que a eficácia ou sucesso aquisição/aprendizagem de L2/LE não está necessariamente relacionada à idade dos aprendizes porque há outros fatores envolvidos; inclusive considera-se que as produções linguísticas de aprendizes adultos podem chegar a ser muito próximas as de falantes nativos.

Insatisfeito com os métodos de ensino de línguas baseados na perspectiva behaviorista, Stephen Krashen (2003) apresenta um modelo de aquisição de segunda língua, influenciado pela teoria chomskyana, a partir de cinco hipóteses. A primeira delas, que particularmente mais interessa ao que propomos nesta pesquisa, é a **hipótese de aquisição-aprendizagem**<sup>45</sup>, que contrasta radicalmente os dois processos. Nela, entende-se que aquisição se refere a um processo inconsciente à forma da linguagem, focando em seu conteúdo. Por outro lado, aprendizagem trata-se de um processo consciente no qual se dá atenção à forma apresentada.

---

<sup>45</sup> Discussões mais abrangentes sobre a hipótese de aquisição-aprendizagem serão desenvolvidas na seção 5 deste trabalho.

Sobre a segunda hipótese, a **hipótese do monitor**, o sistema de aquisição inicia o enunciado do falante e é responsável pelo uso espontâneo da linguagem. Esse sistema atua como um editor, um “monitor” a partir do qual se promovem mudanças, adaptações no que o sistema produziu.

Já a **hipótese da ordem natural** afirma que as regras de uma L2/LE são aprendidas a partir de uma ordem natural, ou seja, que a aquisição de segunda língua desenvolve-se a partir de sequências previsíveis. Na **hipótese do input**, a aquisição ocorre quando a linguagem apresenta ao falante um acréscimo, ou seja, “i + 1”, i representando a linguagem já adquirida pelo falante e 1, a linguagem mais complexa, o nível acima de i.

A **hipótese do filtro afetivo** contrasta com a hipótese do input, uma vez que busca explicar o fato de que nem sempre o input a que o falante está exposto é o suficiente para o sucesso da aquisição da linguagem. O filtro afetivo pode funcionar como uma barreira à aquisição de línguas em certos casos, ainda que com a presença do input necessário. Por “afeto”, considera-se os sentimentos, razões, necessidades, atitudes, motivações que o falante possui e que podem interferir negativamente no momento de sua aquisição/aprendizagem, prejudicando o processo.

Desta forma, é relevante mencionar, nesta pesquisa, as hipóteses apontadas por Krashen para a apreensão da aquisição/aprendizagem de L2/LE, ainda que se baseiem em uma concepção inatista de linguagem, à medida que apontam questões que concernem, de certa forma, fatores extra-cognitivos para a aquisição/aprendizagem de línguas como, por exemplo, as formas de “afeto” que apresenta a hipótese do filtro afetivo. Não estariam essas motivações e razões em adquirir/aprender uma L2/LE relacionadas ao contato proveniente com um interlocutor - com o social - a partir do qual esta língua se vincula?

Logo, ainda considerando a relevância da existência de mecanismos mentais no processo de aquisição/aprendizagem seja de LM ou de L2/LE, questionamos: a responsabilidade total a eles atribuídas é suficiente para explicar a pluralidade e particularidades das produções linguísticas de crianças e adultos? As escolhas linguísticas que os sujeitos realizam a partir do input que recebem se justificam apenas por questões cognitivas?

De modo distinto, as teorias *interacionistas e desenvolvimentistas* apontam para o desenvolvimento do processo de aquisição, não enfatizando o seu estágio final, o produto, como fizeram os inatistas. Diferentemente dos inatistas, não há necessidade de assumir que a linguagem possui uma estrutura específica no cérebro, uma vez que ela é uma das habilidades humanas provenientes da *experiência*.

Nesta perspectiva, o que se considera inata é a habilidade humana de aprendizagem em um ambiente que favorece o desenvolvimento. Dentro de um pensamento *construtivista* - a criança é que constrói a linguagem - Lev Vygotsky (2007, 2001, 1979), psicólogo influente nos estudos sobre o desenvolvimento infantil, pondera que a linguagem se desenvolve na interação social, face-a-face, no diálogo da criança com o adulto e é, portanto, a partir dessas trocas externas, sociais, entre os interlocutores, que a criança é capaz de alcançar níveis mais altos de conhecimento e, conseqüentemente, de linguagem.

Dáí 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)

Vygotsky, ao trabalhar com funções que caracterizam o desenvolvimento humano, afirma que a aprendizagem ou qualquer forma de conhecimento humano se realiza a partir de um movimento que parte do nível interpessoal e se dirige ao nível intrapessoal. O desenvolvimento infantil se dará a partir das relações que ela estabelece com o outro, adquirindo, paulatinamente, uma capacidade de fazer o que antes precisava de ajuda.

A aquisição da linguagem como também de outras habilidades dependerá da instrução dada pelo adulto e ocorre dentro do que Vygotsky considera como *Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal (ZDP)* da criança – momento em que há a demanda da criança para a realização de atividades que ela ainda não é capaz de fazer sozinha.

O que uma criança é capaz de fazer com auxílio dos adultos chama-se zona de seu desenvolvimento potencial. Isto significa que, com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o presente momento e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que ainda estão ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se. (VYGOTSKY, 2001, p.113)

Neste processo de desenvolvimento, os conhecimentos, os significados e a linguagem são construídos mediante a necessidade de participação de um sujeito mais experiente (adulto, professor, colegas mais velhos) “o qual conduzirá e ajudará seu parceiro de modo a desempenhar algo, chegar a algum ponto no qual ele não chegaria de maneira independente” (TRINTA, 2009, p.165)

Através da observação da linguagem entre crianças e adultos, Vygotsky conclui que o pensamento é linguagem e que a linguagem emerge da interação social. Como resultado da internalização do diálogo fundado em uma atividade, ação, a fala “servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento”(DEL RÉ, 2006, p. 23)

Embora Vygotsky tenha se voltado mais às questões que concernem a relação entre linguagem e pensamento que à aquisição/aprendizagem de línguas, é interessante apontar, pensando na aquisição/aprendizagem de L2/LE, que essa teoria, como anteriormente citamos:

(...)ênfatisa os processos e as transformações em detrimento dos produtos e estados, condizendo assim com as teorias e pesquisas mais recentes em L2, em que se foca fundamentalmente a compreensão dos processos de aquisição de linguagem, e não apenas a descrição dos produtos” (VENTURI, 2006, p.17)

Além do foco sobre o processo na aquisição/aprendizagem de segunda língua ou línguas estrangeiras que se voltam as pesquisas da área, Lightbown e Spada (2006) afirmam que essa teoria é utilizada para a compreensão do processo quando na relação de colaboração que subjaz a interação entre aluno-aluno e aluno-professor no âmbito escolar.

Sobre a questão do papel do outro, do interlocutor na aquisição da linguagem, é relevante, para esta pesquisa, a menção a Bruner (1983). Como um dos pioneiros nos estudos sobre a relação criança-mãe (ou outro interlocutor), o autor afirma que as atividades humanas se refletem na linguagem; a aquisição da linguagem se dá partir do domínio das estruturas linguísticas que constituem as interações.

É a partir de seus estudos também que se introduz, a partir dos processos interacionais, a função das brincadeiras, do lúdico, dentro do processo de aquisição da linguagem. Considera-se que as brincadeiras – esquemas interacionais lúdicos – desenvolvem funções linguísticas, comunicativas e oferece a oportunidade para o sujeito de experimentar os papéis sociais reversíveis, respeito aos turnos de fala. “Ainda quanto ao jogo, Bruner considera seu aspecto dialógico, ressaltando a ligação entre infância (humana ou animal) e espaço de jogo, enquanto lugar de sentido”(DEL RÉ, 2006:24)

Ao pensarmos na ZDP, conceito desenvolvido por Vygotsky, sobre o desenvolvimento intelectual, linguístico da criança, podemos discutir sobre a função que o adulto (ou interlocutor mais experiente) estabelece nos jogos, uma vez que ele assume o papel de tutor da criança no papel da aprendizagem, ajudando-a quando não for capaz de cumprir uma tarefa. O auxílio na compreensão e produção de enunciados contribui para o desenvolvimento da competência infantil. O jogo configura-se como um espaço dialógico, um gênero discursivo, já que com ele a criança está aprendendo não só a língua, mas o que dizer, para quem dizer e como dizer.

Retomando a proposta sociointeracionista de Vygotsky (2007, 2001, 1979), a criança, no processo de aquisição de linguagem não é, pois, um mero aprendiz, mas contrói,

de forma ativa, o seu conhecimento de linguagem, de mundo, mediado pelo outro, pelo seu interlocutor.

A linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, é onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual ela segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro. Desse modo, linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro. (DEL RÉ, 2006, p.26)

A partir dos estudos sociointeracionistas, desenvolveu-se uma vertente denominada *interacionismo social* (DE LEMOS, 1989, 1986, 1982). Nela também se considera que a aquisição da linguagem se dá na interação social (criança e o seu interlocutor). Acrescenta-se, porém, a essa perspectiva, um olhar para a aquisição da fala infantil que se baseia na conversão do *discurso* do outro em discurso próprio, remetendo ao caráter *dialógico-ideológico* que Bakhtin atribui à linguagem. Indo além da interação face-a-face, desenvolvida pelo sociointeracionismo, essas considerações caracterizam a “primeira fase” das reflexões de Lemos na área, as quais as pesquisadoras do GEALin e o presente estudo seguem.

Vale lembrar que Lemos (2001,1999), posteriormente, revisa essa teoria, retomando Saussure e se aproximando dos trabalhos da psicanálise Lacaniana. Assim, as investigações da autora inauguram uma “segunda fase” a partir da qual “coloca-se contra a aquisição da linguagem enquanto construção do conhecimento (“desenvolvimento linguístico”) porque assim como o adulto, a criança se move na mesma estrutura da língua” (DEL RÉ, 2006, p.26). A língua, grosso modo, exerce uma função de captura que determina os processos de subjetivação da criança, colocando-a como sujeito na linguagem a partir do Outro. O desenvolvimento linguístico resulta de mudanças na relação da criança com a *língua*, não com o seu interlocutor.

Tendo em vista as considerações sobre as teorias acima explicitadas, apresentaremos a perspectiva que adotamos para a investigação vigente, buscando apontar os aspectos em que ela se aproxima das teorias *interacionistas e desenvolvimentistas* de Aquisição de Linguagem apresentadas.

### **2.2.1 As reflexões bakhtinianas e a aquisição/aprendizagem de L2/LE**

As reflexões de Bakhtin e do Círculo sobre a linguagem, o modo como esses autores a concebem, nos permitem partir de uma *perspectiva dialógico-discursiva* para refletir sobre questões ligadas à constituição da subjetividade e da identidade infantis no processo de

aquisição/aprendizagem de L2/LE, partindo da ideia de que o sujeito se constitui na e pela linguagem. Mas em que consiste essa perspectiva e como ela estabelece relações com as teorias de Aquisição de linguagem?

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997), encontramos que a possibilidade da linguagem existe apenas entre sujeitos socialmente e historicamente organizados. Ora, se a linguagem se instaura a partir de sujeitos que se inscrevem em um determinado tempo, espaço e sociedade, temos que é na palavra, enquanto signo, que se pode notar as relações sociais.

(...) O respeito às regras da 'etiqueta', do 'bem-falar' e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento. Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. *Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 44)

As nossas palavras, imersas em contextos de significação própria, singular, funcionam como signo e elas são, por excelência, como admitem os autores, ideológicas. É a partir da *ideologia* que sustenta o signo que podemos compreender de que forma as relações entre os sujeitos se configuram.

O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p. 37)

A análise dialógico-discursiva na aquisição/aprendizagem de línguas baseia-se na condição dialógico-ideológica que é inerente à linguagem, considerando que o seu funcionamento para Bakhtin e o Círculo envolve vozes sociais, discursos que perpassam a linguagem. Nessa perspectiva, o discurso consiste em uma produção carregada de valores ideológicos e a ideologia, por sua vez, compreende-se como acontecimento vivo e dialógico no qual se tem, via signo, a expressão de uma posição determinada.

A posição, o ponto de vista, os valores que se revestem os signos representam a realidade de um determinado grupo social. Como afirma Miotello (2010), é através das atividades humanas nas quais se dá a construção dos sentidos, que podemos pensar a constituição da subjetividade.

Considerando a produção do enunciado com uma situação de enunciação singular e, como nas palavras de Bakhtin, única e irrepitível, propomos entender a constituição do



sujeito que adquire/aprende uma língua a partir da relação com o social, isto é, com a alteridade: “é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”. (BAKHTIN, 2000, p.35-36). A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOSHINOV,1997)

Quando o sujeito enuncia, há sempre uma dupla orientação que fundamenta a relação individual e social que abrange os seus enunciados. A primeira delas diz respeito ao uso de elementos verbais e/ou não verbais que já foram ditos, utilizados em outros enunciados pelos interlocutores. A segunda orientação, por sua vez, corresponde aquela na qual o sujeito acrescenta ao enunciado, a sua própria voz. Isso significa que quando ele recorre à palavra do outro, ele a investe de sentidos que se enquadram às condições de produção daquele enunciado.

Se pensarmos no processo de aquisição de língua materna (LM) consideramos que “as palavras baseiam-se na palavra do outro” e é, desse modo, que as crianças se apropriam das primeiras palavras ensinadas pelos pais: elas se transformam dialogicamente para tornarem-se “palavra-pessoal-estrangeira”, com a ajuda de outras palavras do outro, e depois palavra pessoa.”(DEL RÉ, 2006, p.30).

É nesse movimento palavra-outro, palavra-outro-minha e, finalmente, palavra-minha, que a criança vai, ao seu modo, lançando mão do sistema linguístico, buscando validar as diversas possibilidades que lhe são disponibilizadas pelo *outro*, aproximando, paulatinamente, da fala e das condições socio-históricas que a subjazem e que caracterizam determinado grupo.

No momento em que o sujeito entra em contato com novas formas de linguagem, novos gêneros, entendemos que haverá um outro recorte do mundo, do modo como ele entende a realidade e, portanto, com outros signos ideológicos. Ao adquirir/aprender uma L2/LE, “algo é operado no ser, que modifica esta sua subjetividade baseada na LM, abrangendo suas relações e permitindo entrar em uma outra língua e sua ideologia”(FALASCA, 2012, p. 36)

(...) os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência, já constituída – graças a língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência”. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997, p.109-110)

Segundo Hall *et al* (2005), Bakhtin entende a aquisição/aprendizagem de L2/LE como uma segunda organização e desenvolvimento dos signos (verbais e não verbais) a partir do engajamento dos sujeitos em atividades sociais. Como processos psicológicos, os signos passarão por um processo de reconstrução (que envolve novas formas de pensar, maneiras de aprender) e, em seguida, internalização. O que resulta dessa internalização é a transformação dos sujeitos.

Análogo a Bakhtin e o Círculo, Vygotsky (1984) considera que a linguagem é condição para a organização do pensamento, da consciência do sujeito. Segundo os autores, o desenvolvimento da consciência da criança tem como requisito fundamental o uso da linguagem através da qual os conteúdos históricos e culturalmente determinados são interiorizados, tornando possível que a natureza social do sujeito equivalha-se a sua natureza psicológica.

A teoria sociointeracionista de Vygotsky também vai ao encontro com as considerações sobre linguagem que apresentam Bakhtin e o Círculo, à medida que o autor discute o papel fundamental da interação verbal para a aquisição. Segundo Vygotsky (2007, 2001, 1979), a interação verbal proporciona o desenvolvimento da linguagem, uma vez que ela solicita um movimento que se inicia no âmbito social e se dirige ao pessoal. Logo, é a partir da interação verbal que as formas de aquisição/aprendizagem emergem e ocorrem com uma completa interligação com o pensamento.

Como dito na subseção anterior, frisamos que Vygotsky pensa o desenvolvimento da linguagem infantil a partir de sujeitos empíricos e a perspectiva desse trabalho não desconsidera tal proposição, mas assume, além do interlocutor, instância presente no discurso, as vozes sociais, os reflexos, as interpretações da realidade social que podem ser expressas pelos signos. Partindo de Vygotsky, porém, indo além dele, isto é, levando em conta o aspecto dialógico-ideológico da linguagem – não pressupondo um sujeito empírico - que os nossos trabalhos se aproximam dos trabalhos da primeira fase de Lemos (1989, 1986, 1982).

Bruner (2001, 1983), por sua vez, também enfatiza o papel da linguagem para o desenvolvimento humano, entendendo-a como um modo de apreender o mundo e planejar as atividades humanas. Assim como Vygotsky, Bakhtin e o Círculo, Bruner nos mostra que a linguagem é central para o desenvolvimento da consciência humana, bem como a ajuda do *outro* (o tutor), do social nesse processo: “por mais que o indivíduo pareça operar por conta própria ao realizar sua busca por significados, ninguém pode fazê-lo sem o auxílio dos sistemas simbólicos da cultura”(BRUNER, 2001, p.61)

Tendo em vista os aspectos da perspectiva que até aqui explicitamos, buscamos relacionar as reflexões sobre aquisição/aprendizagem de linguagem apresentadas por Vygotsky e Bruner às contribuições de Bakhtin e do Círculo para pensar sobre a constituição da subjetividade (e identidade) infantil no processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE.

Sobre os trabalhos com língua materna a partir das reflexões de Bakhtin e outros autores do Círculo, temos as pesquisas de François (2006, 1993, 1989) e Salazar-Orvig (2010 a, 2010b, 1999), que buscam entender a entrada da criança na e pela linguagem a partir do diálogo – no sentido dialógico do termo – e como esse processo auxilia na compreensão sobre a constituição da subjetividade infantil.

Em concordância com Falasca (2012), são poucos e recentes os trabalhos que discutem a constituição da subjetividade no processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE, a partir da perspectiva bahktiniana. No Brasil, as pesquisas de Coracini (2003), Signorini (1998) e Celada (2002), trazem reflexões importantes sobre as questões de identidade e subjetividade, buscando compreendê-las na relação que o sujeito, no contato com uma LE, trava com o Outro. Essas investigações partem de uma perspectiva de base psicanalítica, lacaniana, da qual nós não lançamos mão neste trabalho.

De uma perspectiva distinta, buscamos entender a constituição da subjetividade infantil através dos movimentos discursivos e das relações dialógicas que o sujeito estabelece com o outro, sendo esse outro, o sujeito empírico que se faz presente no discurso, como o interlocutor da criança, mas também, como dito, as vozes sociais. Na próxima subseção explicitaremos o que consideramos por *subjetividade* para esta pesquisa.

### **2.2.2 Subjetividade**

Como apresentamos inicialmente, buscamos, neste trabalho, discutir a constituição da subjetividade e da identidade na alteridade, a partir dos processos de aquisição/aprendizagem de espanhol. De modo análogo ao termo identidade, que veremos na próxima subseção, as definições do conceito de subjetividade variam em função dos diversos campos de pesquisa em que é utilizado ou, ainda, em função das opções teóricas dentro de uma mesma área. No desenvolvimento deste trabalho, buscaremos compreender a noção de subjetividade a partir das reflexões propostas nos postulados de Bakhtin (2000, 2010) e do Círculo (1976, 2006) e, também, de Geraldi (2010), estudioso desses teóricos. Na apresentação desse conceito e da

noção de sujeito, também procuraremos trazer brevemente, outras perspectivas teóricas, contrapondo-as ou relacionando-as ao que empreendemos.

Primeiramente, faz-se necessário afirmar que a ocorrência do termo subjetividade coexiste no conjunto da obra de Bakhtin e do Círculo com outras noções, como individualidade e singularidade. Verifica-se que há uma relação intrínseca entre eles, ainda que, ao longo da obra, esses termos apareçam ora como sinônimos, ora como conceitos distintos. (DEL RÉ et al, no prelo).

Desta forma, apreendemos o conceito de subjetividade na relação com os demais termos, haja vista que, em concordância com Geraldi (2010) acreditamos que “uma teoria explícita do sujeito não tenha sido exposta em qualquer das obras do Círculo”, já que não fora objeto desses autores. Além disso, a própria proposta dialógica e dialética que caracteriza essa teoria nos autoriza a estabelecer vínculos entre esses conceitos, lançando mão dos lugares privilegiados do pensamento bakhtiniano segundo os interesses de nossos estudos. (GERALDI, 2010, p.134).

Partindo dessa perspectiva, ponderamos que, ao tomarmos “subjetividade”, paralelamente às noções de individualidade e singularidade, somos levados a apreendê-la também em conjunção com outras concepções por essa teoria apresentada, tais como, sujeito, linguagem, alteridade, diálogo (dialogismo) e gêneros discursivos.

Se recorrermos ao sentido etimológico da palavra “subjetividade” nos remetemos inevitavelmente à ideia de sujeito. Logo, a compreensão da subjetividade e de sua constituição nos remete à compreensão do próprio sujeito. Para essa pesquisa, mediante o lugar teórico no qual nos colocamos, consideramos fundamentalmente que o sujeito se constitui na e pela linguagem. É através da linguagem que o sujeito pode imprimir suas marcas, suas opiniões, seus desejos, seus sentimentos. (BULLIO, 2011). Por meio de uma concepção de linguagem como atividade constitutiva do sujeito (GERALDI, 2010), partimos da ideia de que os processos que levam à constituição da linguagem nos oferecem caminhos para a apreensão da constituição da subjetividade do sujeito.

Retomando o trabalho de Bakhtin/Voloshinov (2006), nota-se uma mudança com a concepção de um sujeito genérico, autônomo, cartesiano e se instaura um sujeito constituído socialmente, situado, isto é, um sujeito que se concebe em relação com outros sujeitos, com a sociedade na qual se inscreve.

Se o sujeito se define na relação com o outro, a subjetividade, por sua vez, define-se, na e pela alteridade. Partindo deste olhar teórico, faz-se relevante frisar que o sujeito aqui compreendido, ainda que influenciado por coerções sociais historicamente determinadas e

pela comunidade lingüística a que pertence, ele não é levado a se posicionar apenas pelo agir do(s) outro(s) ou por influência do ambiente em que vive; não é assujeitado.<sup>46</sup> O sujeito, ao enunciar, participa ativamente na construção de significados, de sentidos. Não se trata, no entanto, de uma subjetividade autônoma em relação à sociedade (Fiorin, 2006, p.55) e se assim o fosse, seria como negar a dialogia que caracteriza a teoria dos autores aqui utilizados.

Essa noção de sujeito implica, nesses termos, pensar o contexto complexo em que age, implica considerar tanto o princípio dialógico (...) como os elementos sociais, históricos, etc., que formam o contexto mais amplo do agir, sempre interativo. (SOBRAL, 2010, p. 23)

Assim pensando a subjetividade do sujeito como aquela que se manifesta nas situações de interação com o outro, em uma comunidade e em determinado tempo e espaço, Bakhtin desfaz a aparente contradição de um sujeito que se constitui concomitantemente em dois universos distintos: o universo do social e o universo do individual.

Sendo plausível afirmar que o sujeito está imerso em ambos os universos em uma relação indissolúvel, consideramos que ele apresenta uma necessidade absoluta do outro para lhe conferir individualidade, é apenas o outro que lhe dá a unicidade, o *acabamento*.

Com base nas relações espaciais entre o eu e o outro, a partir das quais o *excedente de visão* se torna possível em função da *distância* – cada um ocupa um lugar exotópico em relação ao outro – é possível ao eu produzir um *acabamento*, sempre momentâneo, do outro. (GERALDI, 2010, p.142, grifo nosso)

As noções de *excedente de visão*, *distância* e *acabamento* que aqui colocamos para entender o sujeito resultam das reflexões de Bakhtin sobre a relação autor e personagem em “O autor e a personagem da atividade estética”. Em concordância com Geraldi (2010), acreditamos que haja um movimento entre o mundo estético e o mundo ético (da vida) nesse estudo que nos permite trazer essas noções para compreender o sujeito na sua relação intrínseca com a alteridade, dentro da obra de Bakhtin.

Para Bakhtin, o autor apresenta uma forma ampla de conhecimento sobre a sua personagem, a qual ela não tem acesso. Daí a ideia de excedente de visão, somente possível a partir de uma relação de distância entre o autor e a personagem. Essa distância, que

---

<sup>46</sup> Referimo-nos à noção de *assujeitamento* concebida por Pêcheux na qual o sujeito está submetido a um discurso coagido por regras específicas; “quem fala de fato é uma instituição, ou uma teoria, ou uma ideologia”. (MUSSALIM, 2001, p.133). Ainda que essa seja uma concepção de sujeito que caracterize a primeira fase da AD, tampouco entendemos o sujeito como postula sua terceira fase, isto é, um sujeito que se divide entre o consciente e o inconsciente ou, ainda, que se submete à sua própria natureza inconsciente.

compreende espaço, tempo, valores e sentidos, permite ao autor abarcar totalmente a sua personagem, dando-lhe um acabamento.

É a partir da correlação entre as três noções apresentadas que apreendemos o sujeito sempre como uma incompletude fundante que demanda a existência do outro para a sua própria constituição. (GERALDI, 2010). Esse movimento constante do sujeito em direção ao outro nos permite ratificar que há, entre subjetividade e alteridade, uma constituição indissociável. “Nossa individualidade não teria existência se o *outro* não a criasse” (BAKHTIN, 2000)

A compreensão do sujeito como social e individual na e pela linguagem relaciona-se também à ideia de sua participação ativo-responsiva. O movimento que se instaura no discurso, isto é, essa ação subsequente que acarreta a tomada de posição, o enunciar-se, caracteriza a singularidade e unicidade do sujeito e o seu dever em responder de modo responsável, em ocupar um determinado lugar, sem alibi, a partir do momento histórico-social em que se inscreve. É essa iniciativa do sujeito, caracterizada pelo seu dizer, que acarreta na emergência de uma subjetividade que recorre ao *outro* como a outras vozes sociais, a outros discursos.

A arquitetônica da alteridade ou da responsabilidade, que constrói Bakhtin (2010), caracteriza-se pela existência de dois centros de valor, aquele do *eu* e aquele do *outro* e se constitui de três momentos: eu-para-mim, o-outro-para-mim, e eu-para-o-outro. Entende-se, nesses movimentos de interação, que a ação que implica o posicionar-se do sujeito, o seu “ato responsável”, só pode ser compreendida a partir de uma posição que lhe é exterior, que se distancia, porém, que participa.

Considerando que o dizer, o enunciar do sujeito é, dentre alguns fatores, determinado pelo intuito, por um querer-dizer que se volta ao *outro* (BAKHTIN, 2000, p.299), passamos então à compreensão do termo *individualidade*. Para tanto, é necessário pensar que os gêneros do discurso, isto é, formas relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2000, p. 179) são direcionados por uma intenção do falante que se efetiva via língua(gem). Para que aquele que enuncia “alcance” o intuito de seu dizer, faz-se necessário que ele escolha os elementos que irão construir o seu enunciado. É através dessas escolhas, próprias, individuais, que haverá a orientação da palavra no interior do enunciado, manifestação do que Bakhtin designa como *individualidade* (BAKHTIN, 2000).

Um sujeito é, assim, situado no mundo, age sobre e no mundo, responde pelos seus atos e interage, valora, responde ao outro. Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira, dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais (SOBRAL, 2010, p. 23)

Os enunciados, por sua vez, são indissociáveis às condições sócio-históricas que os engendram. Essas circunstâncias reais de enunciação, que Bakhtin e o Círculo chamam de “evento”, são o palco no qual a individualidade se revela como “atos singulares”. A *singularidade*, como compreendemos, relaciona-se, portanto, à expressão da individualidade, “a um posicionamento do sujeito em determinado momento sócio-histórico, ao discurso diretamente inscrito em certo espaço e tempo, por isso, irrepetível, único” (DEL RÉ et al., 2012):

É em torno deste ponto único que todo o Ser único se dispõe de um modo único e irrepetível. Aquilo que pode ser feito por mim não pode nunca ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do ser presente é forçadamente obrigatória. (BAKHTIN, 2010, p.58)

A subjetividade é, então, resultante das manifestações em forma de linguagem que abrigam os “atos singulares”. Relaciona-se aos aspectos culturais e sociais experimentados pelo sujeito ao longo de sua história e não é, portanto, acessível, senão pela concretude que comporta a linguagem. Essa materialização, no entanto, não permite a compreensão do sujeito em sua totalidade, como algo acabado, visto que tanto a linguagem como o sujeito estão em constantes modificações, construindo-se no movimento que abarca o *eu* e o *outro*.

É, pois, a partir da linguagem, da interação verbal e do contato com o *outro*, no curso das relações sociais que são estabelecidas ao longo da vida, que o sujeito, então, constitui-se, bem como sua consciência, visto que a consciência é também algo realizado no evento do processo de *ser, constituir-se*:

A própria consciência é resultante de um processo de encarnação material do que lhe é exterior – os signos – que pertencem não ao indivíduo, mas ao grupo social organizado em que as interações – e a emergência dos signos – se concretizam. (GERALDI, 2010, p. 139).

Esse produto da inter-relação social, em que se insere o sujeito, é composto por diversos discursos e neles se agregam outras vozes, vozes que também participam de outros discursos, o que nos remete ao aspecto *dialógico* da linguagem. A consciência do sujeito é, pois, construída mediada de vozes e discursos, trocas ideológicas que estão em constante processo de transformação, uma vez que o sujeito e a linguagem nunca estão acabados, mas em permanente construção.

Os signos ideológicos, que alimentam a consciência do sujeito, somente existem a partir de uma forma de organização social, que engloba sua cultura, sua língua, suas relações sociais, econômica, política, etc.; o psiquismo do sujeito determina-se através das condições vitais e sociais em que esse sujeito está inserido. O social irá, portanto, sempre preceder ao individual e a complexidade do mundo interior de cada sujeito, do mesmo modo, relaciona-se ao modo como se organiza sua sociedade.

A palavra é, como admite Bakhtin (2000), um caminho por onde a ideologia atravessa; “é no que os sujeitos falam (ou então nos silêncios sintomáticos, isto é, no que os sujeitos calam no interior do discurso que estão fazendo) que se processa a criação ininterrupta da ideologia”. Não é possível desagregar a língua de seu conteúdo ideológico, o ideológico sempre se encontra materializado pelo signo, pela língua(gem).

É na escolha da palavra, do gênero, do enunciado, da entoação que podemos encontrar nuances, marcas, que remetem à subjetividade do sujeito. A individualidade, como dissemos, pode ser revelada nas escolhas que o sujeito realiza nas diversas situações de comunicação das quais participa. Nesse sentido, tentamos apreender parte da subjetividade do sujeito a partir das marcas verbais e também não-verbais (como, por exemplo, a linguagem gestual) que ele deixa em seu discurso e que o caracterizam como ativo e historicamente inscrito, ou seja, o que o faz único, singular, insubstituível, perpassado pelos discursos outros que configuram a sociedade na qual está inserido.

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras etapas do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou outros signo), e estas palavras pertencem a outras pessoas; antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas “palavras-alheias” se reelaboram dialogicamente em “palavras próprias-alheias” com a ajuda de outras palavras alheias (escutadas anteriormente) e logo se tornam palavras próprias (com perda das aspas, falando metaforicamente) que já possuem um caráter criativo. (BAKHTIN, 2000, p.312)

Tratando-se de compreender os processos de aquisição/aprendizagem do sujeito e a relação que os mesmos estabelecem com a constituição da subjetividade, entendemos que a intrínseca relação entre linguagem e ideologia nos permite afirmar que o sujeito que toma contato com outra língua (sendo, essa outra língua, uma outra língua materna ou língua estrangeira) – tem, através dela, acesso a outra ideologia, cultura e história. Esse acesso solicitará uma adaptação por parte do sujeito que a adquire/aprende, configurando, necessariamente, uma modificação em sua subjetividade.

Aprender uma nova língua implica estabelecer uma forte relação com o externo, com a cultura do outro, com novas formas de comportamento e visões diante do mundo. O sujeito



passa a apreender a língua alvo a partir da ligação desses fatores, levando a uma alteração em sua subjetividade sem, no entanto, apagar o que constitui a base dos seus discursos, isto é, a sua língua materna (CORACINI, 2003).<sup>47</sup>

A subjetividade é a base das formações psíquicas deste sujeito ativo e historicamente inscrito, possibilitada por sua entrada no mundo simbólico da LM. Esta base psíquica é o que norteia as atividades do sujeito e é a partir dela que se pode desenvolver diversas facetas, que abrangem a sua constituição – em constante reformulação. (FALASCA, 2012, p.40, grifo nosso)

Temos em consideração, então, nesse trabalho, que a aquisição/aprendizagem de uma outra língua acarreta uma modificação na subjetividade do sujeito que se caracteriza pela emergência, manifestação, de uma identidade diferenciada a partir da qual tomam corpo outras formas de olhar o mundo. O desenvolvimento dessa identidade torna-se possível através de deslocamentos, oriundos de movimentos discursivos, como explicitaremos na próxima subseção.

### **2.2.3 Identidade, movimentos discursivos e a aquisição/aprendizagem de língua espanhola**

Tendo em vista a noção de subjetividade, faz-se necessário retomar que as reflexões sobre identidade, que aqui traremos, está essencialmente atrelada à ideia da construção inacabada do sujeito, uma vez que é essa possibilidade do permanente vir-a-ser que nos possibilita pensar acerca do processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Sobral (2009), a partir de uma leitura dos escritos de Bakhtin e do Círculo, afirma que a identidade do sujeito é entendida como relativamente fixada, haja vista que ainda que se altere na relação com os outros, não perde sua “essência”, o sujeito não deixa de ser ele mesmo. Em concordância com o autor e estendendo o conceito de identidade às reflexões sobre a aquisição/aprendizagem de línguas, entendemos que não há a configuração de uma nova, outra identidade ao longo desse processo, mas que, por estar intrinsecamente ligada à subjetividade e dela emergir, passa a se caracterizar de um modo diferenciado.

A entrada do sujeito na e pela língua materna possibilita a constituição de sua consciência e, portanto, funda-o como ser social. O contato com uma nova comunidade,

---

<sup>47</sup> Embora inseridas em uma perspectiva teórica diferente da que propomos para este trabalho, as reflexões de Coracini (2003), assim como as de Celada (2008, 2004, 2002), são fundamentais para a área de ensino-aprendizagem de LE. Ver outras considerações em nota de rodapé (p.64).

cultura e ideologia, ao aprender uma outra ou segunda língua, permite-lhe uma imersão em “novas correntes de comunicação verbal” o que torna possível também que esse sujeito passe por um distinto “despertar da consciência” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2006). Acreditamos, assim, que, neste processo, há também o “despertar” de uma identidade diferenciada que irá marcar a sua subjetividade, uma vez que o sujeito é compreendido no concreto das relações sociais, ou seja, “a personalidade que se exprime revela-se um produto total da inter-relação social.” (SOUZA, 1994, p.113).

A aquisição/aprendizagem de uma nova língua acarreta a abertura para a consolidação de mudanças na identidade no sujeito, que se incorpora à sua subjetividade, através de novas perspectivas, possibilidades de entender a sua realidade (via língua(gem)). Isso se dá a partir de *movimentos discursivos* que viabilizam uma série de *deslocamentos* (FRANÇOIS, 1992) de um domínio a outro e permitem que determinadas mudanças aconteçam na subjetividade do sujeito. A identidade é, pois, pensada neste trabalho em função dos *deslocamentos* que permeiam a relação do sujeito com a alteridade.

Em concordância com esse autor, acreditamos que a observância dos movimentos discursivos nos permite compreender a organização dialógica da linguagem, evidenciando a existência de mais de uma verdade ou maneira de codificar um objeto. É por meio do encadeamento de enunciados, dinâmica que fundamenta os movimentos discursivos, que se faz possível visualizar as diferentes dimensões que estão em jogo na construção desse espaço.

No processo de aquisição/aprendizagem de línguas, a verbalização, o enunciar, possibilita a circulação do sujeito entre os discursos e, ao estabelecer relações com o discurso do outro e com o seu próprio, o sujeito entra na e pela língua(gem) que, por sua vez, reflete uma realidade apreendida entre semelhanças (com o discurso do sujeito) e diferenças (com o discurso do outro).

Os movimentos discursivos se caracterizam, portanto, entre dimensões *explícitas* e *implícitas* dos encadeamentos dos enunciados, de continuidade e descontinuidade, respectivamente, uma vez que a aquisição/ aprendizagem pelo sujeito se dá a partir de uma reelaboração que suplanta a imitação ou a retomada e permite que a palavra do outro percorra um caminho que culmine na palavra-minha: “O que importa é que só pode haver aquisição, quando houver modificação, seja ela simplificação ou deslocamento.” (DEL RÉ, 1998, p.3).

Sobre o processo formal de ensino-aprendizagem de línguas, o que também nos instiga a investigar a constituição da subjetividade e da identidade do aprendiz especificamente de língua espanhola consiste em observar o modo “singular” que a condição de sujeito que adquire/aprende dessa língua se coloca para o brasileiro.

(...) por efecto de la proximidad lingüística que caracteriza la relación entre español y portugués brasileño, en ese proceso el sujeto está sujeto a un real, cuya configuración más cercana es la de un *entremeio*: en ese, para tal aprendiz, esas dos lenguas se rozan, se atraviesan, se traspasan, se entrelazan, se separan, se distinguen. (CELADA<sup>48</sup>, 2004, p.42)  
49

O *entremeio*, a que se refere a autora, trata-se de um hiato, uma lacuna, que caracteriza a relação entre o português e o espanhol no qual o sujeito brasileiro, ao mesmo tempo que possui uma ilusão de competência, desestabiliza-se a si mesmo, já que lhe faz necessário administrar os efeitos de “indiferença” que esse posicionar-se em língua estrangeira lhe solicita. (CELADA, 2004).

Na próxima subseção, buscaremos aproximar a teoria gêneros discursivos do conceito de *formatos* como lugares a partir dos quais se tornam explícitos os movimentos discursivos que configuram os deslocamentos e, conseqüentemente, as mudanças na subjetividade e identidade do sujeito nos processos de aquisição/aprendizagem de línguas.

#### **2.2.4 Os gêneros discursivos, os formatos e a subjetividade nos processos de aquisição/aprendizagem de línguas**

Em “Para uma filosofia do ato responsável”, Bakhtin discorre acerca da possibilidade de delinear uma arquitetura da alteridade a partir dos gêneros e subgêneros literários. Para tanto, “Bakhtin rejeita a concepção bastante arraigada e aceita da verdade como composta de momentos gerais, universais, como algo reiterável e constante, separado e contraposto ao singular e ao subjetivo.” (PONZIO, 2010, p.33)

Partindo dessas considerações, Geraldini (2010) afirma que a construção de compreensões acerca de eventos singulares, únicos, da subjetividade propriamente dita, torna-se uma atividade extremamente complexa, uma vez que para, de fato, consegui-la, faz-se

---

<sup>48</sup> Embora reconheçamos as diferenças de postura teórico-metodológicas entre os estudos de Celada (2008, 2004, 2000) – assim como os trabalhos de Coracini (2003) – e o trabalho aqui proposto, não podemos deixar de trazê-los considerando sua importância para a área de ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil, sendo referência sobretudo no que se refere à questão da subjetividade ligada à aprendizagem de espanhol. Sua noção de subjetividade, porém, baseia-se em uma concepção de sujeito assujeitado, à medida que se trata de um sujeito submetido “às formas de dizer e à memória de sentidos que a língua produz”. No processo de ensino formal, a autora coloca que as marcas na produção em LE “são indícios de como esses sujeitos são afetados pelo novo simbólico e com relação à(s) língua(s) que os constituem.”(CELADA, 2008, p.149)

<sup>49</sup> Devido à proximidade linguística que caracteriza a relação entre o espanhol e o português brasileiro, nesse processo o sujeito está sujeito a um real, cuja configuração mais próxima é a de um *entremeio*: nesse, para tal aprendiz, essas duas línguas se roçam, se atravessam, se transpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem. (tradução nossa)

necessário “ultrapassar as barreiras da linguagem”. Este “além da linguagem”, onde, pois, reside a subjetividade, caracteriza-se por “indícios do que não sendo explicitado contém precisamente o que merece explicitação e possivelmente determinaria a revisão de nossas compreensões da vida cotidiana”. (GERALDI, 2010, p.89)

Nesta discussão, buscamos enfatizar a relevância dos gêneros discursivos e/ou dos *formatos* enquanto uma possível porta de acesso à compreensão da constituição da subjetividade infantil, “dos indícios não explicitados” e, conseqüentemente, do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua. Por *formatos*, entende-se uma “estrutura profunda” e um conjunto de normas, regras, a partir das quais o jogo é executado e que possibilitam a alternância de papéis entre criança e adulto (Bruner, 1984, 1983). Nas palavras do autor:

A format entails formally a contingent interaction between at least two acting parties, contingent in the sense that the action of each member is dependent upon a prior act of the other. The intentions of the two participants need not to be the same; all that is required is that contingent expectations take the form of speech acts rather than other forms of action. (BRUNER, 1984, p.76)<sup>50</sup>

Consideramos, e aqui cabe com exatidão à ideia que propomos, a relação indissolúvel entre língua(gem), vida social e subjetividade que abarca o termo gênero do discurso, desenvolvido por Bakhtin (2000). Os gêneros, como o autor postula, são formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, formas disponíveis de linguagem, que caracterizam as heterogêneas e múltiplas esferas de atividade humana. Ainda que um gênero, para sê-lo, demande uma “relativa estabilidade” para o seu funcionamento, haja vista que sem essa não haveria modo de comunicação, nossa relação com o mundo sempre será atravessada por constantes modificações, aprimoramentos, expansões e, por conseguinte, valores que passam por transformações: “as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros discursivos”. (BAKHTIN, 2000, p.285).

As diversidades e instabilidades dos gêneros refletem, pois, as mudanças da sociedade nas quais os sujeitos se inserem, ativamente participam e se constituem; nas palavras do autor: “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da *personalidade individual* [...]”. (BAKHTIN, 2000, p.283)

Bakhtin, ao estabelecer um vínculo indissociável entre a realidade concreta (vida social), o discurso (enunciados) e os sujeitos (locutores) na comunicação verbal, colocando-os

---

<sup>50</sup> Um formato envolve formalmente uma interação contingente entre, ao menos, duas partes de ação, contingente no sentido de que a ação de cada membro é dependente previamente do ato do outro. As intenções dos dois participantes não precisam ser as mesmas; o que se faz necessário é que as expectativas contingentes tomem forma de atos de fala ao invés de outras formas de ação. (tradução nossa)

na base constitutiva dos gêneros, determina, como assevera Fajta (1997, p. 173), uma mudança de paradigma no qual se instaura uma “contradição entre a pregnância incontornável das normas e a liberdade do projeto discursivo”.

De acordo com essa posição, os gêneros funcionam entre formas prescritivas e não-prescritivas da língua comum, contradição que permite que, na recuperação dos elementos estruturais, estáveis, haja o desencadeamento de uma abertura ao singular, ao único, ao irrepetível. Como afirma Geraldi (2010, p. 88), “a linguagem sempre escapou de mutilações; ela tem um sentido recuperável e é na unicidade do evento que o entendemos”.

Dispomos, pois, desde as mais ínfimas manifestações verbais, dos gêneros do discurso como “recursos para pensar e dizer” (FAÏTA, 1997, p.173), ou seja, os gêneros organizam o discurso de modo que se alcance o efeito almejado pelo intuito do sujeito. Ainda, “é de acordo com o nosso domínio dos gêneros que os usamos com desenvoltura, que descobrimos mais depressa e melhor nossa *individualidade* [...], que realizamos com um máximo de perfeição o projeto discursivo que concebemos livremente”. (BAKHTIN, 2000, p. 304)

Na análise de enunciados infantis, como caracteriza nosso trabalho de investigação, entendemos que o *diálogo*, interação face-a-face, ora constituído pela criança e pela mãe, ora pela criança e pelo pai, ora pela criança e outra criança (no âmbito familiar ou escolar) ou, ainda, pela criança e investigador, como aqui trataremos, reflete, com o encadeamento de enunciados que o compõe, uma relação dialógica – daí o termo *dialogismo* - revela-se como intrínseco à vida social da qual os sujeitos participam e expressa, por meio das diferentes posições que os sujeitos assumem em seus enunciados, a subjetividade.

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível de responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva.” (BAKHTIN, 2000, p.294)

No âmbito das investigações em Aquisição de linguagem, apreendemos principalmente a noção de gêneros primários, uma vez que nos voltamos ao diálogo do cotidiano, considerado nas relações de diálogo natural, que constituem circunstâncias mais espontâneas, como nas interações acima mencionadas. Entretanto, não colocamos à margem, a divisão proposta por Bakhtin que classifica os gêneros também em gêneros secundários. (BAKHTIN, 2000).

Ainda que, como já dito, nossa atenção e interesse se centre nos gêneros primários, a *ideia* de gêneros secundários, como formas “que aparecem em circunstâncias de uma

comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída” (BAKHTIN, 2000, p. 281) torna-se interessante ao estudo de aquisição/aprendizagem de línguas, à medida que, se pensamos em sua participação na constituição dos gêneros simples, eles podem nos auxiliar na compreensão das diferentes visões de mundo, ideologias e outras relações complexas que constituem as vozes sociais, que perpassam os diálogos entre a criança e o seu interlocutor.

Novos modos de perceber e conceitualizar a realidade, a partir da aquisição/aprendizagem de uma outra língua, implica o contato com outros, novos gêneros e a modificação, reestruturação e renovação dos que já existiam. (BAKHTIN, 2000, p. 286). A aprendizagem de formas de linguagem leva os sujeitos ao aprendizado de outros modos de dizer. Sendo assim, consideramos que a criança entra<sup>51</sup> na e pela linguagem via gêneros (SALAZAR-ORVIG, 2008).

A relevância dos gêneros no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, como aqui colocamos, pode ser explicitada no fragmento de fala de F., abaixo, no qual a criança coloca em ordem decrescente os cartões de imagens correspondentes às suas atividades prediletas.

**Fragmento 42 (F. 5;6)**

- 520 \*OBS: tu preferido cuál es ?  
521 %act: a criança aponta um dos cartões  
522 \*OBS: ah:  
523 \*OBS: y cómo era el nombre de eso ?  
524 %act: CHI pega um brinquedo (trem)  
525 \*OBS: 0[= ri!]  
526 \*OBS: jugar a los  
**527 \*CHI: trenes**  
528 \*OBS: muy bien  
529 \*OBS: y el segundo preferido# cuál es ?  
530 %act: a OBS separa o cartão escolhido pela criança  
531 \*OBS: de todos aquellos  
**532 \*CHI: limpiar la casa**  
533 \*OBS: limpiar la casa  
534 \*OBS: vamos a ponerlo en segundo lugar  
535 %act: a OBS coloca o cartão abaixo do cartão "jugar a los trenes"  
536 \*OBS: y en tercero ?  
**537 \*CHI: ir la escuela**

---

<sup>51</sup> Cabe-nos esclarecer que o termo “entrada” na linguagem empregado nas reflexões desta pesquisa e nos estudos de aquisição de linguagem, refere-se, como buscamos defender ao longo do trabalho, à constituição da subjetividade na e pela linguagem via gêneros/formatos. Por outro lado, não consideramos que a criança, antes da aquisição, está “fora” da linguagem, haja vista que antes de seu nascimento, os pais e familiares, os adultos, atribuem-lhe sentido. O que colocamos, como “entrada” na e pela linguagem é que a possibilidade de produzir elementos linguísticos que possam ser reconhecidos por seus pares, de significar, pela própria criança, dá-se, somente, com a aquisição da linguagem propriamente dita.

- 538 %act: CHI coloca esse cartão abaixo do segundo (colocado pela OBS)  
 539 \*OBS: ir a la escuela  
 540 \*OBS: cuarto ?  
**541 \*CHI: dibujar**  
 542 %act: a criança coloca o quarto cartão abaixo do terceiro  
 543 %act: a OBS sorri para a MOT  
 544 \*OBS: quinto ?  
**545 \*CHI: ir la piscina**  
 546 %act: CHI coloca o quinto cartão abaixo do quarto  
 547 \*OBS: ir a la piscina  
 548 \*OBS: sexto ?  
 549 %act: a criança coloca o cartão  
 550 \*OBS: cómo era este ?  
**551 \*CHI: ver la tv**  
 552 \*OBS: ver la tv# y ?  
 553 \*OBS: séptimo ?  
 554 \*OBS: cómo lo dice ?  
**555 \*CHI: ler histórias**  
 556 \*OBS: leer historias  
 557 %act: CHI coloca o cartão na sétima posição  
 558 \*OBS: y este ?  
**559 \*CHI: jugar con los amigos**  
 560 \*OBS: jugar con los amigos # y por último ?  
 561 %act: a criança coloca o cartão  
**562 \*CHI: ir na casa de abuela**  
 563 \*OBS: perfecto# Fer  
 564 \*OBS: muy bien !

Nos turnos destacados, bem como na maior parte dos enunciados de F. que disponibilizamos para a análise nesta pesquisa, observamos que as respostas da criança perpassam inevitavelmente o PB como, por exemplo, “limpar la casa”, no lugar de “limpiar la casa”; “dibujar” (desenhar), no lugar de “dibujar”, “ler histórias”, no lugar de “leer histórias” e que, com elas, há a evidência de que o contato com um novo modo de dizer, como pode consistir o espanhol para a criança, acarreta modificações, reestruturações, adaptações nas estruturas linguísticas de seu maior domínio, no caso, no PB. Como afirma Bakhtin, “nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também, em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado.”(BAKHTIN, 2000, p.313-314).

A relação entre gêneros do discurso e a entrada da criança na linguagem tem sido muito estudada por investigadores da área de Aquisição e a noção bakhtiniana de gênero vem, pois, ao encontro do conceito de *formatos*, desenvolvido por Bruner (1984, 1983).

Ao refletir sobre os jogos e brincadeiras (os jogos lúdicos) familiares na infância, o autor os avalia como dependentes, de alguma forma, do uso e da troca da linguagem,

oferecendo uma importante ocasião para um primeiro contato com a língua e à prática sistemática da mesma, já que o jogo nos faz perceber a necessidade de regras para sua realização, podendo criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento (BRUNER, 2001, 1983). Inclusive, funcionando como *protoconversa*ção, “tais jogos incluem, igualmente, uma outra característica de delineação da linguagem – a atribuição de papéis alternados que são intercambiáveis” (BRUNER, 1983, p. 39).

Assim, vejamos abaixo um outro jogo lúdico chamado “jogo das caras” que caracteriza a interação entre a criança F. e pesquisadora-observadora.

### **Fragmento 43 F. (5;7)**

- 1440 \*MOT: vamos a ver !  
1441 \*MOT: si es cierto  
1442 \*OBS: cómo se dice ?  
1443 \*OBS: cómo se pregunta ?  
1444 \*OBS: a ver !  
**1445 \*CHI: tiene oreja ?**  
1446 \*OBS: sí !  
1447 \*OBS: tiene oreja !  
1448 %act: OBS gesticula  
1449 \*OBS: dos !  
**1450 \*CHI: tiene [/] tiene pelo blanco ?**  
1451 \*OBS: sí !  
1452 \*OBS: tiene pelo blanco !  
(...)  
1502 \*CHI: tiene:  
1503 \*OBS: tiene que más ?  
**1504 \*CHI: tiene [/] tiene [/] cabeza verde**  
1505 \*OBS: verde !  
1506 \*OBS: hum hum@i  
**1507 \*CHI: es un animal**  
1508 \*OBS: hum hum@i  
1509 \*OBS: y tiene ojos <pequeños> [>] ?  
**1510 \*CHI: <tiene> [<]**  
**1511 \*CHI: tiene ojos medios**  
1512 \*OBS: muy bien !  
1513 \*CHI: tiene+//  
**1514 \*CHI: tiene un boné bran [//] blanco y rojo**  
1515 \*OBS: y rojo !  
1516 \*OBS: muy bien !

No fragmento 43, a criança e a pesquisadora-observadora jogam um jogo de tabuleiro chamado “jogo das caras”, no qual se deve adivinhar a personagem eleita ora por um, ora por outro, havendo, portanto, a inversão de papéis. Para tanto, é preciso que a criança se utilize de ferramentas linguísticas, isto é, faça uma série de perguntas ao seu interlocutor e, a partir das



respostas obtidas, encontre a personagem correta. Ora, a criança quando questiona (*tiene oreja ?/ tiene [/] tiene pelo blanco ?*) e aguarda a fala do outro, da observadora, distribui sua atenção a uma sequência ordenada de acontecimentos e se inscreve no espanhol, oportunidade oferecida pelo jogo, pelo *formatos* ou, como entendemos neste trabalho, pelo gênero *jogo lúdico*.

Esse respeito ao turno de fala, à fala do outro, permite à criança, via jogo/gênero/formatos, o acesso às formas convencionais da língua. É por ele que se nota uma necessidade de obediência às regras para o funcionamento eficaz da interação, como vimos nas perguntas e respostas “relativamente fixas” entre criança e observadora neste último fragmento.

As estruturas do tipo jogo fornecem o veículo que torna possível a sua convencionalização e, finalmente, a sua transformação de formatos em atos de fala, mais flexíveis e mutáveis. (BRUNER, 1983, p. 55)

Segundo Bruner, para que a criança entre na linguagem ela deve se inserir nas relações sociais que contextualizam a linguagem no momento do diálogo. Deste modo, as perguntas e respostas das quais se utilizam criança e pesquisadora-observadora para o jogo correspondem às estruturas linguísticas utilizadas para, em outros contextos, questionar/responder sobre as características físicas humanas.

A partir da observação de jogos de esconde-esconde de duas crianças (uma de 5 meses e a outra de três meses) com suas mães, Bruner afirma que ao serem inseridos, gradualmente, novos procedimentos nessa dinâmica, o controle dos jogos passavam das mães às crianças, à medida que suas aptidões se desenvolviam. Para o autor, esse movimento está no cerne de qualquer sistema de suporte que envolva jogos, isto é, tanto nos jogos lúdicos quanto nos jogos de linguagem.<sup>52</sup>

Sobre essa questão, Wittgenstein (1991) também coloca que a criança, desde o início da aquisição, depara-se com jogos de linguagem que se fundam em sua realidade cultural. O autor valoriza a importância do conhecimento da função social da palavra para que, desta forma, a criança possa conhecer as regras do jogo e participar dele. De acordo com este

---

<sup>52</sup> Separando os termos, é relevante colocar para esse trabalho que o jogo linguístico, ainda que sirva de base para o jogo lúdico, como afirma Bruner, caracteriza-se essencialmente por envolver uma atividade metalinguística, um “brincar” com a linguagem propriamente dita, que não está necessariamente presente no jogo lúdico. O jogo lúdico, a brincadeira é aqui pensado como um elemento discursivo que permeia todo o nosso corpus de análise, uma vez que é a partir dele, enquanto gênero, que se verifica a produção de outra língua, no caso, de língua espanhola, pela criança estudada.

pensamento, como a cultura se modifica e, com ela, a linguagem, os jogos linguísticos apresentam um sentido dinâmico, mutável.

Ora, os *formatos* ou os gêneros discursivos – como os jogos ou brincadeiras – configuram-se a partir de uma estrutura relativamente fixa ou, ainda, regras, que possibilitam a comunicação entre os interlocutores.

Se pensarmos que os jogos de linguagem se edificam nos jogos de brincar, relacionando-os aos gêneros discursivos e *formatos*, temos, de um lado, a rigidez das regras que os compõe e, de outro, a flexibilidade intrínseca da linguagem, que possibilita, entre a prescrição e a não-prescrição, a emergência da criatividade na linguagem e, assim, a explicitação dos indícios do que é singular, subjetivo da linguagem infantil.

É nessa possibilidade de mudança que encontramos nos enunciados infantis que estruturam os jogos e, portanto, gêneros/*formatos*, hipóteses de F. sobre as línguas pelas quais está se constituindo como sujeito no mundo. Como em muitos dos enunciados presentes nesta análise, no turno 1514 (fragmento 43) aparece na fala da criança a palavra “boné” que, assim como “bola”, apresenta uma modificação sonora. Trata-se, como ao dizer “bran” (PB) e, em seguida, “blanco” (espanhol) no mesmo turno, do entremeio entre uma língua e outra no qual a criança se insere e busca construir os seus enunciados. Dizer é, portanto, dizer-se (SOBRAL, 2010).

Como entendemos o jogo lúdico como um gênero no qual se observa um *deslocamento* devido a atuação do sujeito no discurso, na relação com a alteridade, faz-se necessário traçar algumas considerações sobre o papel desse jogo na infância. Winnicott (1975, p.80), ao teorizar sobre o brincar, afirma que a brincadeira é uma forma primária, universal e que serve de base para a vida. Surgindo da relação mãe-bebê, como também aponta Bruner, facilita o crescimento infantil, conduzindo a criança aos relacionamentos sociais. Como Bruner, o autor também atribui ao jogo lúdico, à brincadeira, o lugar da criatividade e da expressão da subjetividade: “(...) é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral”.

Bruner também traz a ideia do jogo lúdico como um momento “amenizador” da dificuldade da ação que, caso fosse forçada, não seria realizada. Winnicott, por sua vez, coloca que o jogo possibilita o relaxamento em condições de confiança baseada na experiência. Essa “naturalidade” de ação, que propiciam as brincadeiras e os jogos, é de fundamental importância para o sujeito criança que adquire/aprende outra língua, haja vista que se nota entusiasmo, prazer, de sua parte em realizá-los, estimulando-a a perseverar e, por conseguinte, aprender, enunciar na língua alvo. O jogo lúdico é, pois, enquanto gênero, aquele

que permeia a análise de nossos dados, uma vez que propicia a produção da língua espanhola, da língua *outra*, pela criança F., permitindo a manifestação de marcas de identidade e, conseqüentemente, a constituição de sua subjetividade; possibilitando-nos um maior acesso a sua compreensão e aos processos de aquisição/aprendizagem pelos quais ela passa.

### 3 METODOLOGIA

A questão metodológica da pesquisa em Aquisição de linguagem como aponta Del Ré (2006, p.16), seja qual for sua natureza, configura-se através das seguintes etapas: coleta de dados (longitudinal ou transversal), seleção dos sujeitos (e ou material) e da análise e/ou interpretação.

Assim, após a exposição de nosso arcabouço teórico, apresentaremos as fases da coleta de nossos dados e o *corpus* de análise eleito para esta pesquisa, isto é, o sujeito cujos dados optamos por analisar, bem como os questionários aplicados à família da criança estudada e o teste de reconhecimento com falantes nativos de espanhol. Posteriormente às considerações sobre a abordagem qualitativa que utilizamos nesta pesquisa, traremos uma breve explicação sobre as ferramentas utilizadas na transcrição dos dados obtidos e as categorias de análise elencadas.

Faz-se relevante mencionar que, movidos pela necessidade de realização de uma pesquisa de campo para o desenvolvimento desse trabalho, nos deparamos com uma série de dificuldades para a realização da primeira etapa metodológica da pesquisa que, como colocamos nos item 1.1 e 1.1.1, devem-se às questões que se voltam ao ensino formal de E/LE e, especificamente, E/LE para crianças na Educação Infantil.

#### 3.1 A coleta e a seleção dos dados

O atual quadro sobre o ensino de espanhol na Educação Infantil no Brasil levou-nos, como apresentado e, como veremos adiante na prática, a uma busca exaustiva por escolas particulares que ofertassem o ensino de espanhol como língua estrangeira para crianças entre 5 (cinco) e 6 (seis) anos de idade.

Refletindo acerca de outras possibilidades de obtenção de dados, devido a escassez de oferta de E/LE para crianças pequenas, descartamos inicialmente a opção por um *corpus* que se constituísse de crianças ou adolescentes de faixa etária entre 10 e 15 anos<sup>53</sup>, uma vez que o número de sujeitos gravados seria muito elevado e os procedimentos empregados pelo pesquisador, responsável pela coleta, poderiam apresentar inadequações de suporte técnico em áudio e vídeo.

---

<sup>53</sup> Essa faixa etária caracteriza os estudantes do Ensino Fundamental II. (6o. ao 9o. ano – 5a. a 8a. série) Outras informações sobre a correspondência idade e nível escolar no Brasil constam no site do Ministério da Educação e Cultura ([www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br))

Sobre a etapa de transcrição, acreditamos também que essas dificuldades eletrônicas pudessem prejudicar ou, ainda, impedir o acesso aos dados e, conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa.

Dessa forma, pensamos, em um momento inicial<sup>54</sup>, na busca e obtenção de um *corpus* constituído de crianças aprendizes de E/LE em contexto formal e por 1 (uma) criança aprendiz de E/LE em um colégio bilíngue, (entre 5 e 6 anos de idade)<sup>55</sup>, inserida em contexto familiar, ou seja, em situações cotidianas com a mãe e/ou outros familiares.

O objetivo inicial de se constituir um *corpus* com crianças em contextos diferentes (formal e informal), ainda que com quantidades distintas de sujeitos, baseou-se na ideia de complementar os dados, já que a instituição bilíngue na qual a criança estuda, não nos permitiu a realização da coleta dos dados para a pesquisa (gravação em áudio e vídeo) em interação com outras crianças, nas aulas de língua espanhola.<sup>56</sup>

Além disso, avaliamos que lançar mão de dados oriundos de contextos distintos, poderia nos permitir uma análise mais completa ou, ainda, com maior propriedade, acerca da aquisição/aprendizagem da língua espanhola pela criança (estudante do colégio bilíngue), devido ao caráter dinâmico e interativo da sala de aula que possibilita a emergência de elementos próprios, exclusivos, perceptíveis apenas dentro desse contexto. Por fim, a obtenção de dados em contexto formal possibilitaria vislumbrar e comparar os elementos lingüísticos comuns e distintos presentes na fala infantil em contexto informal, ambiente no qual a criança utiliza com maior frequência a língua espanhola.

Por outro lado, o levantamento de possibilidade de dados oriundos de uma maior quantidade de crianças como, no caso, das crianças em contexto escolar anteriormente mencionadas, deve-se também à hipótese de que esses dados poderiam facilitar, ampliar as possibilidades de encontrarmos elementos relacionados à subjetividade e identidade do sujeito-criança a partir da aquisição/aprendizagem de uma língua, principalmente no que tange às marcas não-verbais, como citado em nosso apartado teórico, considerando que na etapa inicial de aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira os sujeitos que a adquirem/aprendem podem se expressar mais facilmente através de gestos, olhares e outras formas de linguagem que por elementos propriamente verbais.

---

<sup>54</sup> Entende-se por momento inicial, a etapa de elaboração do projeto de pesquisa.

<sup>55</sup> Sobre essa criança, já havíamos, nesse momento, obtido o consentimento dos pais para a realização da pesquisa.

<sup>56</sup> A escola bilíngue onde estuda a criança asseverou que consiste em uma regra interna a proibição da obtenção de fotos, filmagens ou qualquer outro tipo de imagem das crianças nas dependências da instituição.

Ainda que estivéssemos pensando na constituição de dados compostos por, de um lado, crianças em contexto de aprendizagem (formal), seja pela sua participação em oficinas, seja pela frequência em escolas de idiomas e, de outro, uma criança estudante de um colégio bilíngue, não compararíamos as escolas, mas os *dados*, os resultados, haja vista a natureza e propósitos diferentes que as instituições de ensino apresentam.

Havíamos também cogitado a possibilidade de obter dados a partir apenas de duas crianças, falantes de língua portuguesa do Brasil (PB) e de língua espanhola. Uma das crianças, filha de pai argentino e mãe brasileira e a outra criança, estudante desde os 4 (quatro) anos de idade em um colégio bilíngue (Português/Espanhol) na cidade de São Paulo. Com esta possibilidade, a observação das comuns, mas também diversas, únicas, singulares relações que as crianças bilíngues estabelecem em suas interações com ambas as línguas, principalmente o espanhol, foco de nossa investigação, nos proporcionaria um terreno fértil na compreensão do funcionamento da língua(gem) por elas empregada e, por conseguinte, na constituição de suas subjetividades e identidades.

Considerando, em um segundo momento, esses últimos *corpora* para o desenvolvimento da pesquisa, iniciamos a coleta dos dados de ambas as crianças em visitas mensais, por um período de 1 hora de gravação em áudio e vídeo, como caracteriza o estudo longitudinal que adotamos.<sup>57</sup> Entretanto, pelas restrições de tempo para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, haja vista a grande quantidade de dados a serem transcritos (total de 20 sessões ou 20 horas de gravação, pois faríamos 10 meses de coleta), optamos apenas pela criança que aprende a língua em um colégio bilíngue devido ao fato de sua aprendizagem ser genuinamente distinta da de muitas crianças pequenas que aprendem idiomas estrangeiros, como explicitaremos adiante, e de, assim, nos poder possibilitar reflexões interessantes acerca dos processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem.

Optando pelo estudo em contexto escolar, buscamos, então, instituições particulares e/ou públicas que oferecessem o ensino de língua espanhola para crianças pequenas, ou seja, entre 3 (três) e 5 (cinco) anos, nas cidades de Araraquara, São Carlos, Americana, Campinas e Ribeirão Preto, localizadas no interior do Estado de São Paulo, e São Paulo, cidades de acesso facilitado ao pesquisador que coletaria os dados. Nessas cidades, porém, encontramos pouquíssimas instituições que ofereciam aulas de língua espanhola para a faixa etária solicitada, sendo que, na cidade de Campinas, apenas uma das escolas de idiomas visitadas afirmou oferecer espanhol para crianças, porém em parceria com uma instituição de ensino

---

<sup>57</sup> Mais adiante explicitaremos o método de pesquisa aqui utilizado.

particular (regular) na cidade. As aulas eram semanais e extracurriculares, ou seja, as crianças aprendiam a língua fora do período regular de aulas.

Na cidade de Ribeirão Preto houve uma escola de idiomas que afirmou ter apenas duas crianças da faixa solicitada (uma criança de 3 (três) anos e outra de 4 (quatro) anos) que aprendiam espanhol. No entanto, alegou-se que não se autorizaria o desenvolvimento de pesquisa em suas dependências devido a necessidade de gravá-las em áudio e vídeo, condição solicitada para esse trabalho.

Por fim, encontramos na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na cidade de São Carlos, a Unidade de Atendimento à Criança (UAC) que oferece oficinas de língua espanhola para as crianças de 3 (três), 4(quatro) e 5(anos) em um período de 30 (trinta) minutos semanal para cada faixa etária, através de um projeto do curso de Letras/Espanhol da universidade, coordenado pela Profa. Dra. Fernanda Castelano e ministrado por alunos da graduação.

Como se trata de uma instituição que incentiva o desenvolvimento de trabalhos científicos, tanto a UAC quanto a coordenação do projeto de espanhol autorizaram-nos a realização da coleta dos dados. Para tal, ambas as partes solicitaram que o pesquisador se dispusesse a um primeiro período de contato com as crianças das quais se obteriam os dados de filmagem a partir do auxílio didático<sup>58</sup> nas oficinas. No segundo semestre do ano letivo de 2011, o pesquisador pôde iniciar as gravações, participando apenas como observador.

Desse modo, optamos pela gravação em áudio e vídeo das oficinas de espanhol compostas por crianças de 4 (quatro) anos da UAC (UFSCar),- grupo 4 - para a constituição de parte de nosso *corpora* (formal). A escolha pelo grupo de crianças de 4 (quatro) anos deve-se, em comparação com os grupos de crianças de 3 (três) – grupo 3 - e 5 (cinco) anos – grupo 5 – que também participam das oficinas, aos seguintes fatores:

- 1) A menor quantidade de crianças poderia facilitar no trabalho com os dados, (havia 8 (oito) crianças no grupo 4 e 15 crianças no grupo 5);
- 2) As crianças do grupo 4 apresentaram uma maior participação nas oficinas que as crianças do grupo 5 (no primeiro semestre de 2011, período no qual houve a observação dos grupos pelo pesquisador);
- 3) O pesquisador não teve contato com o grupo 3, uma vez que não lhe era possível assistir às oficinas no horário oferecido pela UAC;

---

<sup>58</sup> Coube ao observador auxiliar na elaboração, preparação e execução das aulas da oficina.

As crianças de 4 (quatro) anos – grupo 4 - foram gravadas ao longo do segundo semestre de 2011, totalizando 8 sessões de 30 minutos cada. Infelizmente, ao visualizarmos os dados, notamos deficiências no sistema de áudio das gravações, que danificaram os dados, impossibilitando-nos de selecioná-los para o desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, após as tentativas e coletas realizadas, avaliamos o levantamento do *corpora* (macro-análise quantitativa) e decidimos apenas pela criança que estuda em um colégio bilíngue (micro-análise qualitativa) como objeto de investigação desse trabalho.

### 3.2 O sujeito da pesquisa

O corpus que elegemos para esta pesquisa, consiste em dados de fala de uma criança F. (5;3-6;0), aprendiz de língua espanhola em um colégio bilíngue, em período integral, na cidade de São Paulo. Conforme os relatos da mãe da criança, professora no Ensino Fundamental I<sup>59</sup> desse mesmo colégio, as crianças da Educação Infantil tem aulas de espanhol, ministradas unicamente por professores nativos, durante 50 (cinquenta) minutos do dia letivo, período correspondente a 1 (uma) aula num total de 7 (sete) aulas, de outras disciplinas.

Além do contato diário com o espanhol na escola, a criança pratica a língua com os pais e tios<sup>60</sup> que a falam como L2/LE. Os pais e, principalmente, os tios da criança utilizam o espanhol como língua em momentos de interação cotidiana devido a uma demanda da própria criança.

Filha de mãe professora e de pai corretor de imóveis; sobrinha de tio médico e de tia tradutora, a criança analisada nesse estudo conta com a oportunidade de estudo em um colégio de classe média alta na cidade de São Paulo. Ademais das favoráveis condições financeiras que a família apresenta para a formação intelectual e social dessa criança, há um contato com a cultura espanhola de modo diferenciado, haja vista a alta frequência com que os pais e familiares escutam música de origem espanhola, dão livros infantis na língua à criança, promovem jantares com comida típica, entre outros.<sup>61</sup> Consideramos que o estímulo e atenção por parte da família em relação ao processo de aquisição/aprendizagem da língua pela

---

<sup>59</sup> Além de ser professora na Educação Infantil, a mãe de F. é graduada em Letras (Português/Espanhol) e fala espanhol como (L2)/LE.

<sup>60</sup>A tia de F. é estudante de E/(L2/LE) desde 2010. O tio teve contato com a língua desde criança através dos avós que são espanhóis e continua estudando a língua, bem como outras.

<sup>61</sup> Essas informações foram obtidas através de conversas informais com a mãe da criança e dos resultados do questionário que aplicamos.



criança é de fundamental relevância. Como afirma Del Ré (2008, p.93), sobre a família de uma criança com características similares a desse estudo, temos que:

Em termos de práticas parentais educativas, a família aqui estudada pode ser descrita enquanto ambiente estruturado de maneira relativamente flexível, que propõe regularidades, regras, em função da presença de certos acontecimentos. [...], esse tipo de estruturação é encontrada na maior parte das famílias de classe social mais alta e pode ser considerado o mais favorável para o desenvolvimento cognitivo da criança.

### 3.3 Os questionários

No intuito de apreender o processo de aquisição/aprendizagem da língua espanhola por essa criança, bem como o seu desenvolvimento lingüístico e social, como empreendemos com essa pesquisa, elaboramos dois questionários para serem respondidos pelos pais/tios da criança e pelo professor do colégio bilíngue que, no momento de coleta, ministrava as aulas diárias de língua espanhola.

A coleta desse material visa, para os nossos estudos, uma aproximação aos dados da criança, podendo ser utilizado de forma a complementá-los ou, ainda, de validá-los; ou seja, tem-se a ideia de comparar os resultados obtidos através da análise da fala infantil com as respostas dos questionários a fim de verificar se as respostas endossam ou não as conclusões do estudo. “Esse tipo de questionário tem se tornado uma espécie de prática nas pesquisas recentes realizadas no âmbito da aquisição como forma de dar credibilidade aos dados”. (VANZO, 2011, *apud*, BILLIGI & FREDERES, 2008).

Os dados obtidos através dos questionários que traremos para essa pesquisa se reportam apenas às informações dos pais e tios sobre a aquisição/aprendizagem da língua pela criança, devido a ausência de receptividade dos funcionários do colégio bilíngue para a realização dessa pesquisa. O professor da criança, para o qual solicitamos participação, se negou a responder às questões, alegando que essa ação poderia romper o sigilo das informações sobre a instituição escolar onde trabalhava.

### 3.4 Teste de reconhecimento

Boysson *et al* (1984) realizaram uma pesquisa cujo objetivo consistia em verificar se falantes adultos eram capazes de reconhecer o balbucio<sup>62</sup> correspondente a sua língua

---

<sup>62</sup> As amostras de balbucio utilizadas no teste correspondem a produção de bebês de 6 (seis), 8(oito) e 10(dez) meses.

materna, neste caso, inglês, francês, árabe e chinês. Nas conclusões do estudo os autores afirmaram que os adultos distinguiram corretamente os bebês que pertenciam a mesma comunidade linguística, sustentando a hipótese de que há uma influência precoce nas características meta-fonológicas no balbucio da língua. Mediante o resultado dessa investigação, surgiu a ideia de desenvolvermos um teste a falantes adultos, cuja língua materna fosse o espanhol, a fim de que os resultados obtidos pudessem nos auxiliar com as reflexões sobre os processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem, de modo análogo ao que propusemos com a aplicação dos questionários aos pais.

Para tanto, selecionamos trechos do corpus de F. nos quais verificamos uma produção interessante da criança estudada como, por exemplo, momentos em que ela canta ou responde e/ou questiona à mãe e/ou observadora. Os fragmentos de fala que compõem o teste foram isolados dos enunciados dos outros interlocutores da sessão em questão para que não houvesse nenhum modo de influenciar as respostas dos sujeitos durante a sua realização.

Considerando as conclusões a que Boysson et al (1984) chegaram para que os participantes da pesquisa pudessem identificar os balbucios, procuramos enunciados de F. que não tivessem uma extensão muito curta, com o intuito de facilitar a compreensão dos dados pelos ouvintes. “The results show that certain language-specific metaphonological cues render this identification possible when the samples exhibit long and coherent intonation patterns.” (BOYSSON-BARDIES et al, 1982)<sup>63</sup>

Após a apresentação dos dados de F., pedimos aos participantes que completassem uma ficha com informações pessoais (nacionalidade, data de nascimento, sexo, curso/profissão) e informações relacionadas à experiência linguística dos sujeitos, tais como, línguas estrangeiras que falam, nível dessas línguas e conhecimento/contato com o português brasileiro (PB). Abaixo dessas informações pedimos que respondessem por escrito a seguinte pergunta: Qual é a língua materna da criança?

Com essa única questão, buscamos saber se os falantes adultos de espanhol (LM) poderiam reconhecer a criança como falante de espanhol (LM), falante de português (LM) ou falante de português e espanhol (LMs).

Dos dez sujeitos que participaram deste teste – 7 (sete) homens e 3 (três) mulheres - 5 (cinco) são alunos de cursos da graduação e 5 (cinco) do curso de pós-graduação da UNESP, Campus de Araraquara.

---

<sup>63</sup> Os resultados mostram que certa linguagem meta-fonológica fornece essa identificação possível quando as amostras exibem longo e coerente padrões de entonação. (tradução nossa)

Provenientes do México, Colômbia, Peru, El salvador e Chile, com idade entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) anos, 90% afirmaram falar mais de uma língua estrangeira (francês e preponderantemente o inglês) além do português. Do total dos participantes, 5 (cinco) deles descreveram que estão entre 3 (três) e 24 (vinte e quatro) meses no Brasil.<sup>64</sup>

### 3.5. A abordagem qualitativa de pesquisa

Quanto à natureza deste trabalho, sabe-se que, devido às comparações com outras áreas de conhecimento, vem se exigindo das pesquisas da área de Ciências Humanas, bem como os estudos em Aquisição de Linguagem, a utilização de análises quantitativas e dados experimentais, buscando possibilidades de generalização dos mesmos (Del Ré, no prelo). No entanto, uma vez que, para nós, “em termos de processo de aquisição da linguagem duas crianças não entram na língua(gem) da mesma forma” (Del Ré, p.14, no prelo) nosso foco se volta para as produções *singulares* da criança, coletadas a partir de um estudo longitudinal e de uma análise qualitativa.

Considerando o vínculo indissociável entre teoria e método empregado, elegemos uma abordagem qualitativa para a apreensão dos dados (singulares) através dos quais testaremos a teoria<sup>65</sup> que utilizamos como base:

As reflexões feitas a partir dos dados empíricos reais (...) caberá ao pesquisador aliá-los ao seu ponto de vista, à sua corrente teórica. Nesse caso sua hipótese é construída a partir da intuição provável a respeito de algumas relações. O intuito desse método também é explicar os fatos lingüísticos e, embora não permita ao pesquisador ilimitadas possibilidades, tem a vantagem de estar próximo aos dados, do que de fato acontece na língua. (DEL RÉ, no prelo, p.8)

A eleição por um estudo longitudinal também se justifica pelo fato de o sujeito poder apresentar produções linguísticas variáveis em diversas ocasiões de seu desenvolvimento. Impossibilitando-nos, desse modo, flagrar e apenas nos deter em um único momento de sua produção ou, ainda, desconsiderar as relações que uma produção em um momento específico estabelece com produções de outros momentos.

Dessa forma, os dados da criança foram registrados em áudio e vídeo em sessões de 1 (uma) hora/mês em um período total de 10 (dez) meses, tempo considerado possível para a

---

<sup>64</sup> Anexo tabela com perfil dos participantes da pesquisa.

<sup>65</sup> Referimo-nos aqui à subjetividade, questão central de nosso trabalho.

análise do desenvolvimento da linguagem da criança. Nesse trabalho, selecionamos fragmentos das 10 (dez) sessões em ambiente familiar (corpus (F. 5;3 a 6;0)).

Todas as sessões foram gravadas em contexto familiar, em interação com os pais, principalmente com a mãe e com a pesquisadora-observadora. É relevante mencionar que há, devido à natureza qualitativa desse estudo, uma busca por registrar situações cotidianas que contemplam uma realidade dinâmica, não-controlável e “naturalista”. E ainda como afirma Del Ré (2006, p.17), “o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva.”

Nessa pesquisa, procuramos ao longo da etapa de coleta, gravar momentos da criança que se aproximam da dinâmica real na qual a língua espanhola é por ela empregada. Para tanto, os registros que constituem o nosso *corpus* mostram a criança em interação com a mãe, conversando acerca de temas do cotidiano de ambos, já que, segundo o que os questionários<sup>66</sup> nos apontam, caracterizam uma parcela das atividades nas quais o espanhol se faz presente na família.

Devido ao grau de proximidade e confiabilidade entre mãe, criança e pesquisador (observador) que foi se construindo durante as visitas domiciliares, muitos dos dados que traremos para a pesquisa se configuram pela interação criança-pesquisador. Logo, temos um estudo de caso no qual há a intervenção máxima do pesquisador, haja vista que ele realiza a coleta e, simultaneamente, participa dela.

O pesquisador intervém, muitas vezes, mediante atividades por ele elaboradas. Nelas, e é relevante que explicitemos o modo como se construiu esse *corpus*, o pesquisador busca interagir com a criança a partir de jogos, brincadeiras, entre outras atividades ligadas ao universo infantil, unicamente a fim de incentivar a criança a utilizar o espanhol. Os exercícios aplicados não tiveram, em nenhum momento, a intenção de verificar, por exemplo, o conhecimento e/ou uso de alguma estrutura lingüística da língua pela criança.

### **3.6 A transcrição dos dados e as categorias de análise**

Para a transcrição dos dados de fala da criança, utilizamos o programa CLAN (MACWHINNEY, 2000) que possibilita o alinhamento entre imagem e áudio. Uma das maiores valias desse recurso para as pesquisas em Aquisição da Linguagem que nos faz adotá-lo na construção de nossos dados é a visualização de elementos verbais e, também, não-

---

<sup>66</sup> Vide em anexo (seção 7.3 – Questionário (aplicado aos pais e aos tios da criança))

verbais como, por exemplo, as expressões faciais e corporais produzidas pela criança. Como explicitamos a partir de nosso lugar teórico, ambos os elementos são fundamentais para a compreensão do processo da aquisição/aprendizagem da língua pela criança e da constituição de sua subjetividade.

O formato que nos permite trabalhar com o CLAN é o CHAT (PARISSE, C. et LE NORMAND, M.T. 2007), de acordo com o projeto CHILDES - “Child Language Data Exchange System” (Sistema de troca de dados da linguagem da criança). Através de seus comandos, o programa torna possível uma busca rápida dos elementos de análise, facilitando, ao investigador, o manejo com os dados. Em seguida, os símbolos do CLAN utilizados em nossas transcrições.

*CHI	Criança
*MOT	Mãe
*OBS	Pesquisadora-observadora
%act	ação realizada pela criança durante sua fala
[/]	Repetição ou retomada do enunciado sem correção
[//]	Repetição ou retomada do enunciado com correção
[///]	Repetição com reformulação
< enunciado > [>]	sobreposição da fala dos participantes
< enunciado > [<]	
()	elisão (supressão de segmentos não realizados na produção oral)
+//?	interrupção (pelo próprio falante) de um enunciado interrogativo.
+/	Interrupção pelo interlocutor
#	Pausa pequena
@i	Interjeição
:	alongamento de sílaba
::	alongamento maior de sílaba
^	pausa entre sílabas
< > [?]	Quando não se tem certeza a respeito de uma palavra transcrita.
0 [=! ri]	Risos (evento extralingüístico)
Xx	Palavra ininteligível e não transcrita foneticamente
[*] [:]	Palavra modificada pela criança e sua correspondente em

	determinada língua
@s:i	Palavra em inglês

Ao examinarmos as dez sessões do corpus de F. (5;3-5;12), buscamos estabelecer categorias que nos permitam selecionar os elementos verbais de suas produções, elementos que evidenciam a singularidade de seus enunciados, que explicitam o processo que o constitui como sujeito no mundo e que nos levam a refletir sobre a complementariedade entre os processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem.

Entendemos que as modificações linguísticas que a criança realiza no curso do diálogo com a mãe e com a observadora permitem-nos verificar uma produção de línguas em contato, à medida que os enunciados de F. emergem na intersecção do espanhol com o PB. Devido às divergências de natureza linguística dessas *modificações*, propomos que elas sejam divididas em fonético-fonológica, morfológica, morfossintática e léxico-semântica.

Além dessas modificações, que nos remetem, de certa forma, às interferências linguísticas e ao processo de aprendizagem de espanhol como L2/LE, os enunciados da criança também se caracterizam por mudanças de língua (*code-switching*), ora do PB ao espanhol, ora do espanhol ao PB. Como indicam outra característica da fala infantil e nos levam a pensar no fenômeno do bilinguismo, propomos a categoria *code-switching*. Nela, utilizaremos duas das três propostas de classificação realizada por Poplack (1980): *code-switching* inter-sentencial (troca de língua entre sentenças) e intra-sentencial (troca de língua em uma mesma sentença). *Tag-switching* (emprego de marcadores discursivos da outra língua), também proposta pela autora, não será utilizada, uma vez que não encontramos esse tipo de mudança de língua nos enunciados de F.

A interdependência dos processos de aquisição e aprendizagem também se observa na presença de enunciados que nos levam a constatar a ausência de limites claros entre interferência e *code-switching*. Vale, pois, afirmar que por não se tratar de enunciados referentes apenas ao *code-switching* ou à interferência, mas sim, como postulamos, aos dois, consideramos *code-switching e interferência* como a última categoria. Em suma, as categorias de análise que propomos para esse trabalho são:

**1. Modificações na L2/LE:**

- a. Fonético-fonológicas
- b. morfológicas
- c. morfossintáticas
- d. léxico-semânticas

**2. Code- switching**

- a. intra-sentencial
- b. inter-sentencial

**3. Code-switching e interferência**

## 4 ANÁLISES DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 1. Modificações na L2/LE

#### a. modificações fonético-fonológicas

##### **Fragmento 10 (F.5;3)<sup>67</sup>**

- (560) %act<sup>68</sup>: CHI começa a cantar  
(561) \*CHI: campanas sobre campanas  
(562) \*CHI: y sobre campana una  
(563) \*CHI: não lembro  
(564) \*MOT: não lembra ?  
(565) \*CHI: assim  
(566) \*MOT: y un vilancico ?  
(567) \*MOT: has [/] has aprendido <un vilancico> [>] hoy ?  
(568) \*CHI: <vilancico> [<] .  
(569) \*CHI: **villanfico**  
(570) \*MOT: sí !  
(571) \*MOT: qué son vilanci(cos) +//?  
(572) \*MOT: cómo se dice ?  
(573) \*MOT: &vi # vilancicos ?  
(574) \*CHI: **villanfi:cos**  
(575) \*MOT: ah::@i sí .  
(576) \*MOT: qué son vilancicos ?  
(577) \*MOT: canciones ?  
(578) \*MOT: canciones de qué ?  
(579) \*MOT: de:: fútbol ?  
(580) \*MOT: canciones de fútbol ?  
(581) \*CHI: ma^mãe

Neste fragmento, a mãe (MOT) da criança (CHI) a incentiva a interagir em língua espanhola, buscando recuperar o conhecimento que a criança tem de canções natalinas em espanhol (vilancicos). É interessante notar, primeiramente, que as canções, exercício que integra com recorrência o universo da criança tanto em ambiente familiar<sup>69</sup> quanto escolar, podem construir significados para ela que, como palavras, neste caso oriundas de uma outra língua, irão alimentar a sua consciência a partir de um conteúdo social, cultural e ideológico distintos, constituindo-a também como sujeito falante de língua espanhola. Vejamos, antes

---

<sup>67</sup> As traduções dos fragmentos que se apresentarão durante esta seção e a próxima encontram-se no item 8.1 deste trabalho.

<sup>68</sup> Vide quadro de símbolos utilizado para transcrição na subseção 3.6 deste trabalho.

<sup>69</sup> As canções, como aparecem neste dado de fala da criança, parecem exercer um papel muito significativo no seu processo de aquisição/aprendizagem, pois, como consta no questionário aplicado aos familiares, respostas como “F. se sente à vontade para falar, **cantar...**”, bem como “F. gosta de ouvir **músicas** por estímulo” remetem justamente ao juízo de seus pais sobre a seguinte pergunta: “F. fala espanhol? Por quê?”



que nos voltamos atentamente às questões que concernem ao fragmento 10, que após dois meses, F. canta, em interação com a mãe, um vilancico.

### Fragmento 11 (F. 5;5)

- 1350 \*CHI: <campanas sobre campa:nas> [=! canta]  
1351 \*CHI: <y sobre campana una:> [=! canta]  
1352 \*CHI: <asómate a la ventana> [=! canta]  
1353 \*CHI: <verás al niño a la cuna> [=! canta]  
1354 \*CHI: <Belén campanas de Belén> [=! canta]  
1355 \*CHI: <que los ángeles tocan> [=! canta]  
1356 \*CHI: <qué nueva va a traer> [=! canta]  
1357 \*CHI: <recogido su rebaño> [=! canta]  
1358 \*CHI: <a donde va patortito [: pastorcito ou pastorcillo]> [=! canta]  
1359 \*CHI: <Belén campanas de Belén> [=! canta]  
1360 \*CHI: <que los ángeles to:can> [=! canta]  
1361 \*CHI: <qué nueva va a traer> [=! canta]  
1362 \*MOT: <muy bie::n !> [>]  
1363 \*OBS: <qué lindo: !> [<]  
1364 %act: MOT e OBS batem palmas  
1365 \*MOT: palmas !  
1366 \*OBS: muy bien Fer !

Neste fragmento, não é possível só verificar que a criança detém o conhecimento de canções em espanhol, mas que elas participam de um saber que a criança tem da língua e de sua cultura. Todo discurso é diretamente ligado à vida em si e estabelece a relação mais próxima possível com a situação da qual ele nasce. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976). Neste sentido, constata-se nos testes de reconhecimento de falantes nativos sobre a produção linguística de F., nos quais apresentamos o fragmento 11, que três participantes justificam, de certo modo, que a criança apresenta o espanhol como LM, devido à relevância desta canção no seio da cultura hispânica e de seu universo infantil. A saber:

(N., f., colombiana)<sup>70</sup>

“la lengua materna del niño es español, logro identificar un acento español (De España) (...) en lo hace (él lo hace) de reconocimiento de los colores y los detalles y *sabe canciones típicas de los hispanoparlantes, como canciones infantiles y de la época de la navidad*”<sup>71</sup>.

(J., m., colombiana)

<sup>70</sup> Essas informações correspondem à inicial fictícia do nome do participante, sexo e país de procedência, respectivamente.

<sup>71</sup> a língua materna da criança é o espanhol, consigo identificar um sotaque espanhol (Da Espanha) (...) e ele faz o reconhecimento das cores e dos detalhes e sabe canções típicas dos hispano-falantes, como canções infantis e da época natalina. (tradução nossa)

“se detecta facilmente a pronuncia do castellano (Espanhol) (...) as *actividades que se apresentam no exercício são as mismas que nos ensinam cuando somos crianças.*”<sup>72</sup>

(K., m., peruana)

“espanhol, porque a criança esta aprendendo, acho que *está cantando para mãe ou para professora. Ele é de um país hispano-americano*”.<sup>73</sup>

No fragmento 10, na interação entre a mãe e a criança, o diálogo que liga uma a outra, introduz relações com um conteúdo, no caso, os vilancicos, ou, o “cantar vilancicos” que subjaz a tomada do discurso do outro, isto é, da escola bilíngue onde essa prática é bastante comum à criança. Observemos que a mãe faz referência ao professor (Manolo) da escola onde F. estuda quando lhe pede para cantar tal música.

**(F., 5;5)**

317 \*MOT: Fernando ?

318 \*MOT: canta para Rafaela un vilancico que Manolo te ha enseñado.<sup>74</sup>

Consequentemente, esse movimento traz à tona o falar, o fazer uso do espanhol. Visualizamos neste fragmento, portanto, as dimensões implícitas e explícitas que configuram os encadeamentos discursivos e que, por sua vez, estruturam os movimentos *eu-outro*. O explícito do ato da comunicação verbal entre a mãe e a criança, evidencia o que lhes é comum, contínuo, isto é, as canções e, por outro lado, abriga uma dimensão implícita na qual há a entrada da língua espanhola (via “vilancicos”), da “língua outra”, que gera uma certa descontinuidade no discurso, haja vista a predominância da utilização da língua portuguesa na maior parte da interação de ambos os participantes no entorno familiar.<sup>75</sup>

As diferentes dimensões que François (1994) atribui aos enunciados (e aos movimentos discursivos) ao estabelecer que o ato de significação, a negociação de sentidos, coloca-se entre o dito (explícito) e o não-dito (implícito), nos remete também, como sustenta Bakhtin/Voloshinov (1976), à relação de todo e qualquer enunciado com a situação extraverbal que o origina. A situação, o contexto, o não-dito, não age no enunciado de fora, ela “se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua

---

<sup>72</sup> se detecta facilmente a pronúncia do castelhano (Espanhol) (...) as atividades do exercício são as mesmas que nos ensinam quando somos crianças. (tradução nossa)

<sup>73</sup> Espanhol, porque a criança está aprendendo, acho que está cantando para mãe ou para a professora. Ele é de um país latino-americano. (tradução nossa)

<sup>74</sup> canta para a Rafaela um vilancico que o Manolo te ensinou. (tradução nossa)

<sup>75</sup> A partir do acesso ao questionário respondido pela mãe, com respeito à utilização do espanhol com a criança, temos, como dado: “em casa, falamos pouco com ele”.

significação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p. 6). No fragmento de fala da criança e de sua mãe, podemos inferir que a canção, mais especificamente, o vilancico e, portanto, o explícito, funde-se com o “falar em língua espanhola”, intenção implícita da mãe, resultando em uma unidade indissolúvel.

A atividade metalingüística, pois, que a mãe lança mão para estimular a interação em outra língua (no caso, o espanhol) com a criança, leva-nos também a refletir acerca da relação imanente entre forma e conteúdo. O objeto (conteúdo) do qual se fala e a maneira (forma) de se falar dele permite que os sujeitos circulem de um discurso a outro e, por conseguinte, entrem em contato com diferentes conteúdos ideológicos: “a forma é realizada com a ajuda do material: mas, em virtude de sua significação, ela ultrapassa o material. O significado, a significação da forma tem relação não com o material, mas com o conteúdo.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p.11)

Ainda, a mãe ao questionar a criança do turno 571 ao 573 acerca do emprego correto da palavra “*villancico*” (qué son vilanci(cos) +//?, cómo se dice ? , &vi # vilancicos ? )<sup>76</sup> estimulando-a a responder sua questão, favorece e auxilia sua participação na construção, elaboração e/ ou produção de um enunciado específico (*villancicos*), atuando no que Vygotsky denomina por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e solicitando-lhe o que já é conhecido, familiar. Como mencionado anteriormente, em função do discurso dirigido à criança, tem-se a recuperação do conhecimento construído essencialmente, no caso dela, na e pela escola, uma vez que na relação dialógica que se estabelece: “o dito está dentro do universo do já-dito, dentro do fluxo da comunicação, como réplica do já-dito e, ao mesmo tempo, pela réplica ainda não dita, todavia solicitada e já prevista. (FARACO, 2009, p. 24)

Quanto à resposta dirigida à mãe, nota-se que a criança opta por reelaborar o seu enunciado. Nessa retomada, há duas modificações significativas na produção fonética do enunciado da criança que também suscitam reflexões a partir do olhar dialógico-discursivo que empreendemos na análise desses dados. No turno 568, a criança repete a palavra dita pela mãe “vilancico”, mas no turno 569 e no turno 574, aparece “*villanfico*”, em contraste com o que a mãe diz.

(572) \*MOT: cómo se dice ?

(573) \*MOT: &vi # vilancicos ?

(574) \*CHI: **villanfi:cos**

A primeira mudança observada nos turnos 569 e 574 refere-se à substituição da lateral alveolar sonora [l] em “*vilancicos*” (enunciado da mãe) pelo glide [j] em “*villanficos*”

---

<sup>76</sup> O que são vilanci(cos) +//?, como se diz ?, &vi # vilancicos ? (Tradução nossa)

(enunciado da criança). Aparece também, nos mesmos turnos, outra mudança no nível fonético-fonológico na qual há a incorporação de uma fricativa *labiodental* surda [f] em detrimento da produção de uma fricativa *alveolar* surda [s], como verificado na produção do enunciado da mãe, “vilancicos”, alterando o ponto ou lugar de articulação fonética (de alveolar a labiodental). É por esta alteração que podemos encontrar uma marca de dialogia nos enunciados de F., haja vista que a criança “convida” a mãe a participar de seu mundo, de um outro gênero. É, pois, “villanfico”, que se diz, não “villancico”. A observação dos enunciados assinalados neste fragmento permite-nos compreender a natureza dos movimentos discursivos que caracteriza a linguagem como o lugar não apenas do previsto, mas da surpresa, do conflito e, como focamos neste trabalho, da singularidade, do descontínuo, das diferenças:

descrever esse movimento discursivo significa mostrar o que se passa quando se fala, **em segunda posição**, de algo que acaba de ser dito pelo próprio locutor ou interlocutor, seja ele criança ou adulto. Qualquer que seja sua forma, esse segundo enunciado constitui uma verbalização (*mise en mots*), ou seja, uma esquematização que *opera uma modificação* no pré-dado (*pré-donné*), no primeiro enunciado. (DEL RÉ, 2006, p. 2, grifo nosso).

Em última instância, é relevante afirmar que a criança, no enunciado 574, “villanfi:cos”, reproduz o enunciado 569 e, principalmente, reforça a sua correção com relação aos enunciados da mãe (turnos 567, 571 e 573), haja vista a ênfase que a criança atribui à produção da fricativa labiodental surda [f] em resposta ao enunciado do turno 572: “cómo se dice?”.

Ambas as retomadas e modificações, bem como o reforço dado pela criança na produção fonética de seus enunciados assinalam, uma vez mais, a circulação de distintos discursos ou vozes, como sustenta Bakhtin, que caracterizam a essência dialógica da linguagem. As construções dos encadeamentos discursivos, entre a mãe e a criança, se impregnam de uma relação forte e viva com o mundo externo e o meio social desses sujeitos que assumem “uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social” (BAKHTIN, 1976, p. 9).

Os enunciados nos revelam a subjetividade e identidade da criança em permanente construção e transformação mediadas por discursos que perpassam duas línguas distintas e que compõem o seu meio social. Quando a criança enuncia em língua espanhola e retifica os enunciados da mãe, há uma orientação de seu discurso ao interlocutor, no caso, a mãe que exerce o papel de mediadora na construção de sua língua(gem) e, ao mesmo tempo, dirige-se

ao próprio objeto do enunciado, ou seja, ao discurso em língua espanhola que se faz na e pela escola onde ela a aprende.

Acreditamos assim, que, no caso desta criança, o ambiente escolar bilíngue (Português/Espanhol), espaço também responsável por sua formação social e intelectual, promove constantes interações nas línguas que se propõe ensinar e é por meio delas que difunde um conjunto de valores. A partir desta consideração, podemos pensar, no tocante principalmente à segunda modificação realizada pela criança, que ela pode estar adquirindo/aprendendo uma variedade do Espanhol Peninsular, veiculado pela escola, já que o emprego da fricativa labiodental surda [f] aproxima-se – apresenta propriedades perceptuais comuns - mais da produção da fricativa interdental surda [θ] “[βiλaŋ'θiko]”<sup>77</sup> que da fricativa alveolar surda [s], produzida no enunciado da mãe. Logo, afirmamos que a criança faz uso de [f] no enunciado “villanfíco” a fim de se aproximar da produção de [θ], pois essa última está mais comumente associada a uma variante utilizada no espanhol da Espanha.

Vale lembrar, conforme colocamos no quadro teórico deste estudo, que o colégio onde F. estuda é “um dos maiores instrumentos de propagação da cultura espanhola”, “centro de ensino da língua mais importante do país.”, o que também nos motiva a relacionar a modificação do discurso de F. acima analisada à variedade peninsular da língua espanhola.

Logo, entre as vozes, discursos que perpassam o espanhol, consideramos imprescindível o vínculo que se estabelece entre as produções linguísticas da criança e o colégio onde ela o adquire/aprende. Vejamos a seguir, a partir das respostas dos questionários aplicados aos pais e tio de F., que a relevância atribuída a sua formação escolar bilíngue se baseia na relação entre língua e cultura (espanhola), ou seja, a “naturalidade” de se aprender o idioma nessa escola é vista principalmente a partir do contato com o seu falante nativo.

“Por estar numa escola bilíngue, onde professores nativos e outros não nativos, mas conhecedores profundos do idioma facilita o aprendizado de forma natural, se posso assim dizer”. (*Pai de F.*)

“a exposição a outra cultura, com organização diferente da brasileira” (*Tio de F.*)

---

<sup>77</sup> Trata-se da transcrição fonética do enunciado “villancico”.

“Eu acredito que há vantagens porque isso lhe propicia ouvir e falar o idioma diariamente, com pessoas de língua nativa e conviver com amigos que se comunicam somente em espanhol.” (*Mãe de F.*)

Há, ainda, ao longo das cinco sessões observadas para esta análise, outros enunciados da criança nos quais também podemos confirmar essa tentativa de produção de [θ] através do uso de [f] a partir da qual também entendemos, neste trabalho, como a configuração de um deslocamento que emerge na fala infantil na busca de aproximar-se com a outra língua que faz parte de seu repertório e com a qual, como vemos, identifica-se. O fragmento abaixo no qual encontramos, mais uma vez, essa modificação (turno 152, especificamente), origina-se de uma situação na qual a observadora (OBS) pede à F. que cante uma outra música em espanhol que ela conheça. Nela, para se referir ao número cinco, a criança diz (ou canta) “finco”.

#### **Fragmento 12 (F. 5;3)**

- 128 \*OBS: qué música te gusta ?  
129 \*OBS: de la escuela ?  
130 \*OBS: que te [l] que te [l] enseñaron en español ?  
131 \*OBS: además de esas del hipo+/  
132 \*OBS: cuál otra ?  
133 %act: CHI fecha o livro  
134 \*OBS: te acuerdas ?  
135 \*CHI: sí !  
136 \*OBS: cuál ?  
137 \*OBS: una que sea muy fácil !  
138 \*OBS: y muy buena !  
139 \*CHI: cinco lobitos !  
140 \*OBS: me puedes cantar poquito ?  
141 \*CHI: sí !  
142 \*OBS: hum:@i a ver  
143 \*OBS: a ver si sabe(s)  
144 \*OBS: aí yo después canto contigo sí ?  
145 \*CHI: <cinco lobitos tenía la loba> [=! canta]  
146 \*CHI: <cinco+/>  
147 \*OBS: <tenían qué ?>  
148 \*CHI: <cinco lobitos tenía la loba> [=! canta]  
149 \*CHI: <cinco lobitos detrás de la escoba> [=! canta]  
150 \*CHI: <cinco parió> [=! canta]  
151 \*CHI: <cinco crió> [=! canta]  
**152 \*CHI: <y a todos finco los alimentó> [=! canta]**  
153 \*OBS: muy bien

O registro desse deslocamento pôde também ser verificado, além das canções, no curso da interação com a mãe, enquanto ambos viam um livrinho de figuras e F. descrevia, em espanhol, o que os desenhos traziam (fragmentos 12 e 1). Flagra-se, de modo interessante, como a criança busca marcar em seus enunciados a diferença entre a fricativa alveolar surda [s] e a fricativa labiodental surda [ʃ], escolhendo essa última, em ambientes fonéticos nos quais, para ela, acreditamos que seja solicitada a presença da interdental surda [θ]. Assim, no fragmento abaixo (turnos 928 e 929), notamos que ela se utiliza da primeira [s] – *descalzo* /*descalso*/, mas rapidamente se auto-corrige, empregando a segunda [ʃ] - /*descalfo*/.

### **Fragmento 13 (F.5;3)**

- 924 %act: MOT aponta e gesticula para remeter aos óculos de mergulho do  
925 personagem do desenho.  
926 \*MOT: <y el niño: tiene [/] <tiene [/] algo> [>]  
927 \*CHI: <una máscara> [<]  
**928 \*CHI: una bola y descalzo !**  
**929 \*CHI: y descalfo !**  
930 \*OBS: y el otro ?  
931 \*MOT: y el otro ?  
932 %act: MOT muda a página do livrinho.

Como dito, notamos que o aparecimento do mesmo fenômeno estende-se em fragmentos de outra sessão de nosso corpus de análise como, por exemplo, no turno 1137, do fragmento 1, abaixo. Nesse excerto, acreditamos que a mãe, ao dizer atenciosamente à criança a palavra correspondente a “meias”, em espanhol, provoca uma resposta da criança na qual se tem uma tomada de consciência, neste caso, em relação à mudança lexical entre português e espanhol, já que a criança toma para si o que fora enunciado pela mãe. Explicita-se, pois, que é na interação, nas quais encontramos essas modificações, que as “palavras-alheias” (escutadas anteriormente), à medida que são retomadas, tornam-se palavras-próprias (ou minhas) e adquirem um caráter criativo (BAKHTIN, 2000). Vejamos, novamente, no enunciado em destaque, a incorporação de [ʃ] no lugar de [s] (ou [θ]):

### **Fragmento 1 – CHI (5:0; 27)**

- (1132) %act: MOT aponta para os desenhos do livro.  
(1133) \*MOT: qué son diferentes ?  
(1134) \*CHI: <meias> [>]  
(1135) \*MOT: <qué es ?> [<]  
(1136) \*MOT: meias # son los calce<sup>ti</sup>nes !  
**(1137) \*CHI: los calfetines[\*] [:calcetines] es diferentes !**  
(1138) \*MOT: sí:!  
(1139) %act: CHI e MOT viram o livro.

Ao longo da observação dos fragmentos, das interações da criança com a mãe e da criança com a observadora, emergem outras realizações/modificações/deslocamentos no nível fonético-fonológico da língua pela criança. Como apresentaremos a seguir, uma delas se refere à inserção ou substituição da fricativa velar surda [x] em ambientes que, na maioria dos enunciados, de acordo com o que aqui entendemos por “modificações”, caberiam outros fonemas.

Os turnos 989, 672 e 1662 dos fragmentos 14, 15 e 16, respectivamente, evidenciamos que a criança se utiliza de palavras do léxico da língua portuguesa como, respectivamente, “dinossauro”, “aniversário” e “vermelha” e as modifica foneticamente, adaptando-as, modulando-as, arriscando-se em uma possibilidade de pronunciar-las em língua espanhola. Vejamos:

#### **Fragmento 14 (F. 5;3)**

- (986) \*MOT: qué más ?  
(987) \*MOT: jirafa !  
(988) \*MOT: yo sé# uno que hace#  
**989 \*CHI: dinojauro**  
990 \*MOT: dinojauro ?  
991 %act: MOT olha para OBS  
992 \*MOT: 0[= ri!]  
993 \*CHI: dinosauro !  
994 \*MOT: sí !  
995 \*MOT: y aquel que hace así  
996 \*MOT: no me acuerdo del nombre# aquel que hace así  
997 %act: MOT faz gestos com as mãos

#### **Fragmento 15 (F.5;4)**

- 665 \*MOT: comendo o quê ?  
666 \*CHI: pipoca  
667 \*MOT: pa^lo# ?  
668 \*CHI: palomitas  
669 \*MOT: palomitas de maiz  
670 \*MOT: estaba(s) en el cine  
671 \*MOT: y aquí ?  
**672 \*CHI: mi aniversario**  
673 \*MOT: su cumpleaños ?  
674 \*MOT: cuántos años ?  
675 \*CHI: cinco

#### **Fragmento 16 (F.5;7)**

- 1656 OBS: es un animal o un hombre ? o una mujer una chica ?  
1657 \*OBS: un niño ?



- 1658 \*CHI: es un <tranco> [?]  
 1659 \*CHI: tiene [ʎ] tiene [ʎ] un diente só  
 1660 \*OBS: sólo un diente !  
 1661 \*OBS: hum hum@i  
**1662 \*CHI: língua vermeja**  
 1663 \*CHI: língua roja  
 1664 \*OBS: aham@i  
 1665 \*CHI: él e marrón  
 1666 \*OBS: marrón !

Verifica-se que, nos turnos destacados, a fricativa velar surda [x] incorporada aos enunciados “dinossauro”, “aniversário” e “vermelha”, como aparecem em [dinoxauro] (dinojauro), [aniβerxario] (aniverjario) e [βermexa] (vermeja), pertence à língua portuguesa, mas, não cabendo ao seu ambiente fonético nessas produções e no enunciado como um todo, faz-nos aludir à língua espanhola, como se pertencessem a última. Ainda, a troca de palavras nos turnos 1662 e 1663, de “vermeja” para “roja”, que evidencia uma auto-correção, haja vista que “roja” significa “vermelha”, confirma a tentativa constante de uso efetivo da língua espanhola em suas interações, tanto com a mãe, quanto com a pesquisadora-observadora. Além disso, podemos pensar, a partir dos fatos linguísticos apresentados, a relevância da presença do PB na produção da criança e o que lhe solicita, com e através dele, um novo modo de posicionar-se, ou seja, enunciar em espanhol, na outra língua que faz parte do seu repertório (CORACINI, 2003; CELADA, 2002).

É interessante mencionar também, sobre o uso da palavra “vermeja”, pela criança, de que existe, em espanhol, a palavra “bermeja”, como sinônima de “roja”, porém a primeira é restrita à contextos formais de escrita. Como a criança se insere em um contexto de aquisição/aprendizagem que se caracteriza, principalmente, pelo uso oral da língua, vê-se que o que ela sabe é que “roja” corresponde à “vermelha” (do PB) e é nesse sentido, como admite Bakhtin, que o que mais nos vale à análise da essência do discurso verbal consiste justamente na conexão entre o enunciado e o meio social circundante. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976).

Nota-se, de modo distinto do que até aqui explicitamos, que a criança emprega, tanto nos diálogos com a mãe e/ou observadora, quanto nos seus momentos de leitura de livros infantis com a mãe, o glide [j] no lugar da fricativa velar surda [x], implicando em um novo deslocamento. No fragmento a seguir, quando a mãe e a observadora pedem à criança que fale sobre as características físicas de seu amigo Pedro, temos:

### **Fragmento 17 (F. 5;3)**

- 585 \*MOT: e o qué más ?  
 586 \*OBS: y tiene ojos [/] ojos [/] azules # ojos negro:s # te acuerdas ?  
**587 \*CHI: oyo [\*] [: ojo]**  
 588 \*MOT: ojos ?  
 589 \*MOT: negros ?  
 590 \*MOT: es rubio ?  
 591 \*MOT: Pedro es rubio ?  
 592 \*OBS: o es moreno ?  
 593 \*CHI: <moreno> [=! sussura]

O deslocamento que aparece no turno 587, com o enunciado “oyo”<sup>78</sup>- /ojo/, no lugar de “ojo”- /oxo/, evidencia, em concordância com François (1993), que é através dos movimentos/encadeamentos discursivos nos quais emergem os fatos linguísticos que podemos compreender o funcionamento da linguagem e a construção de sentidos que se dá nela e por ela.

Ainda que esteja clara a presença dessa modificação na fala infantil no turno anterior ao da fala da mãe, é também pelo estranhamento que se revela em forma de questionamento da última (558: \*MOT: *ojos?*) que se confirma uma ruptura com o esperado, com o previsível, isto é, com a forma linguística “ojo”. É por meio, pois, do descontínuo em “oyo” /ojo/ que também nos remetemos à operação de um deslocamento no nível fonético-fonológico do espanhol pela criança. O mesmo se nota no fragmento abaixo, nos turnos 1381 a 1383, dois meses após a sessão do fragmento 17.

### **Fragmento 18 (F. 5;7)**

- 1379 \*CHI: tem ele tem olho vermelho ?  
 1380 \*OBS: cómo se dice en español ?  
**1381 \*CHI: tiene ojo verde ?**  
**1382 CHI: tiene oyo:# [\*] [: ojo]**  
**1383 CHI: tiene oyo [\*] [ojo] rojo ?**  
 1384 \*OBS: no tiene ojo rojo !

Neste fragmento, enquanto F. busca adivinhar a personagem escolhida pela observadora enquanto jogam o “jogo das caras”, observa-se que a criança questiona a observadora em espanhol no turno 1381. Nos dois turnos seguintes há uma reelaboração de seus enunciados nos quais o glide [j] volta a tomar o lugar da fricativa velar surda [x]. Soma-se, no turno 1382, ao alongamento da vogal –o final da palavra “oyo”, uma pausa e um olhar

<sup>78</sup> Ainda que possamos representar o glide [j] pelo dígrafo ‘ll’, do espanhol, optamos ao longo desta análise pelo grafema ‘y’. Reconhecemos a importância de uma linha fonológica para este trabalho, já que nos preocupamos com estas questões na fala da criança. Devido à grande quantidade de dados para serem transcritos, não nos foi possível inseri-la, abaixo da linha ortográfica.

genuíno à pesquisadora-observadora que, como marcas não-verbais, levam-nos a pensar que a criança parece refletir sobre a pronúncia correta da palavra. Como afirma Bakhtin/Voloshinov (1976, p.9) sobre as marcas não verbais, “a entoação e o gesto são ativos e objetivos por tendência.”

Análogo ao fragmento 19, encontramos abaixo um outro fato linguístico que corrobora as outras considerações acerca desta modificação em particular. Assim, vejamos F., ao olhar novamente o livrinho de figuras com a mãe, ler o oposto da palavra “seco”:

### **Fragmento 19 (F. 5;3)**

967 %act: MOT vira uma nova página do livro.  
968 \*MOT: ah@i !  
969 \*MOT: y aquí vamos a ver !  
970 \*CHI: seco !  
971 \*MOT: seco !  
972 \*MOT: e aqui ?  
**973 \*CHI: moyado** [\*] [: mojado]  
974 \*MOT: mo+/?  
**975 \*CHI: <moy&+/> [>]**  
976 \*MOT: <moja+/> [<]  
977 \*MOT: <es un+/> [>]  
**978 \*CHI: <mojado !> [<]**  
979 \*MOT: e:sto !

Com a ajuda da mãe, o enunciado de F. (turno 973, “moyado”), transforma-se e resulta em “mojado”. Entre “oyo” /ojo/, “ojo” /oxo/, “moyado”/mojado/ e “mojado”/moxado/, F. encontra-se em um embate constante no qual coexistem fonemas distintos da(s) língua(s) que adquire/aprende. Por eles, a criança testa sons [j] e [x] que, pelo contexto, também nos aludem ao espanhol e indicam uma possível interferência fonética intralingual, isto é, a convocação de sons de uma mesma língua, no caso, do espanhol. Por outro lado, embora este caso pareça distinto dos fatos linguísticos apresentados nos fragmentos anteriores, que nos indicaram a inserção de sons ([x], [f]) no *léxico* do PB e, considerando a proximidade lexical de “ojo”(espanhol) e “olho”(PB), “mojado” (espanhol) e “molhado” (PB) seria, de fato, um caso *apenas* de interferência intralingual?

Ainda que, como acreditamos, exista esta possibilidade, também podemos pensar que essa luta entre sons da(s) língua(s) perpassa novamente o PB, à medida que se considera que há uma maior aproximação, em termos sonoros, entre o glide [j] (“oyo”- /ojo/; “moyado”- /mojado/) e a lateral palatal sonora [ʎ] presente nas palavras em PB (“olho”/oʎo/; “molhado”/moʎado) que entre o glide e a fricativa velar surda [x] (“ojo”/oxo/,

“mojado”/moxado/) presentes nas palavras do espanhol. Segundo Cristóforo (2008), “o glide [j] tem propriedades do som vocálico [i], mas pode ocorrer no lugar do dígrafo ‘lh’, funcionando foneticamente como uma consoante.”<sup>79</sup>

Embora podendo ser uma interferência que envolva sons de ambas as línguas, isto é, interlingual, à medida que existem no quadro fonético do PB e do espanhol, bem como pelas questões acima assinaladas, não desconsideramos a possibilidade de ser uma interferência intralingual devido a outros enunciados infantis presentes no corpus de F.. Esses enunciados apontam novamente para a substituição da fricativa velar surda [x] pelo glide [j] e não nos permitem estabelecer analogias com o léxico do PB. Observemos:

### **Fragmento 20 (F. 5;3)**

859 %act: MOT vira a página do livro  
860 \*MOT: e aqui ?  
**861 \*CHI: boyo !**  
**862 \*CHI: bayo**  
863 \*MOT: ba+/?  
**864 \*CHI: ba:^yo !**  
865 %act: MOT aponta para o livro.  
866 \*MOT: es una [/] una [/] jota !  
867 \*MOT: ba^jo !  
**868 \*CHI: ba^jo**

Neste fragmento, a criança lê “bayo”/bajo/, ao invés de “bajo”/baxo/. Nota-se, inclusive, que a mãe, no decorrer dos enunciados, ao perceber a modificação na fala da criança, sinaliza a pronúncia correspondente ao espanhol, dizendo-lhe, no turno 866, “es una jota !”, ou seja, que o grafema “j” lê-se /x/. Nesta mesma atividade de ler os opostos por meio das figuras aparece, como vemos no fragmento 21, a troca dos sons citados em palavras derivadas de “bajo”, como “debajo” /debajo/ no lugar de “debajo” /debaxo/, e a reelaboração de seu enunciado, no turno 1109, pela mediação do interlocutor (da mãe) (turno 1108).

No excerto 22, a confusão entre esses sons presente em “abayó” /abajo/ (turno 1094), e “abajó” /abaxo/ (correspondente ao espanhol) e a auto-correção (reelaboração) subsequente pela própria criança verificada nos turnos 1094 e 1095 causam riso na observadora e nos levam a pensar, como consideramos ao longo desta análise, que a modificação realizada por F. caracteriza o seu desenvolvimento linguístico no qual há duas línguas envolvidas e consiste

---

<sup>79</sup> Estas informações estão disponíveis no site de fonética e fonologia da autora: [http://www.fonologia.org/fonetica\\_consoantes.php](http://www.fonologia.org/fonetica_consoantes.php)

em um exercício constante de se colocar como sujeito falante de espanhol no diálogo travado com seus interlocutores.

#### **Fragmento 21 (F. 5;3)**

1102 \*CHI: <delante !> [=! lê]  
1103 \*CHI: delante !  
1104 \*CHI: delante !  
1105 \*MOT: delante !  
1106 %act: CHI vira a página do livro.  
1107 \*CHI: <de^ba^yo !> [=! lê]  
1108 \*MOT: <deba+/?> [>]  
1109 \*CHI: <debajo> [<]

#### **Fragmento 22 (F. 5;3)**

1091 \*CHI: <a^ri^ba [\*] [: arriba]> [=! lê]  
1092 \*CHI: <ariba !> [=! lê]  
1093 \*MOT: arriba !  
1094 \*CHI: <abayo [\*] [:abajo]> [=! lê]  
1095 \*CHI: <abajo !> [=! lê]  
1096 \*MOT: abajo:: !  
1097 \*OBS: [=! ri]

Ainda em relação às alterações fonéticas que envolvem o glide [j], temos, ao longo do corpus, dois fatos linguísticos que nos remetem ao léxico do PB e mostram, nos próximos excertos, sua inserção ao invés da fricativa alveopalatal surda [ʃ].

#### **Fragmento 23 (F. 5;4)**

951 \*MOT: yo hablo un país y tú hablas otro  
952 \*CHI: mamãe ? # un  
953 \*CHI: un biyo  
954 \*MOT: um o que ?  
955 \*CHI: un biyo  
956 \*MOT: biyo ?  
957 \*CHI: bi^cho !  
958 \*MOT: ah un bi# un animal# sí!  
959 \*MOT: entonces# perro

#### **Fragmento 5 (F. 5;4)**

769 \*CHI: mamãe ?  
770 %act: CHI levanta o pé para MOT  
771 \*CHI: yera !  
772 \*MOT: hum !  
773 %act: MOT balança mão direita na altura do nariz  
774 %act: CHI volta a levantar o seu pé para MOT  
775 \*CHI: yera !  
776 \*MOT: muy malo!

777 \*CHI: perai  
 778 %act: CHI passa as mãos nos seus pés  
 779 \*MOT: este olor es muy malo !  
 780 %act: CHI levanta o seu pé para MOT  
**781 \*CHI: yera**  
 782 %act: CHI levanta o seu pé e MOT balança a mão direita na altura do nariz  
 783 \*MOT: hum !  
 784 %act: CHI levanta o seu pé  
**785 \*CHI: yera !**  
 786 %act: MOT segura o pé de CHI  
 787 \*MOT: los pies

No excerto 23, o enunciado do turno 953, “biyo”/bijo/, surge de uma interação na qual a mãe sugere que ambos falem, alternadamente, nomes de países, estabelecendo uma brincadeira entre os dois. Como F. não a aceita, propõe que ambos falem, no lugar, nomes de animais ou, como afirma a criança, “bichos”. É evidente aos nossos olhos que em ambos os fragmentos, nota-se, essencialmente, a busca pelo afastar-se do PB e, em decorrência disso, aproximar-se do espanhol.

No turno 957, esse deslocamento se esclarece à medida que a criança enuncia em PB “bicho” (\*CHI: bi^cho !) com veemência e, de certo modo, com incredulidade em relação aos questionamentos da mãe (954 \*MOT: um o que ?/ 956 \*MOT: biyo ?). Também descontente pela interrupção do jogo que os últimos causam, podemos pensar que a própria troca de língua (do espanhol ao PB) que caracteriza este enunciado funciona como uma estratégia utilizada pela criança para sanar a dúvida da mãe e, rapidamente, dar continuidade à brincadeira.

No fragmento 5, a criança diz “yera”/jera/ no lugar de “cheira”/ fejra/, isto é, pede que a mãe sinta o odor de seus pés. Nesta alteração vê-se uma nova convocação do PB que subjaz a uma necessidade da criança de assegurar-se da manutenção da atenção materna. Nota-se que a interferência emerge junto com uma mudança de língua, já que o enunciado anterior da criança realiza-se em PB (769 \*CHI: mamãe?). O mesmo podemos observar no fragmento 23, quando “un biyo”, isto é a mudança de língua/modificação-interferência, aparece após, inclusive, um enunciado muito próximo: 952 \*CHI: mamãe ? # un.

Ora, se a criança lança mão do espanhol para suprir suas necessidades momentâneas – como aponta uma das razões do uso bilíngue infantil - e se elas, além de emergirem pela mudança de língua (*code-switching*)- como ocorre em ambos os fragmentos -, caracterizem-se por interferências do PB, da outra língua pela qual se expressa, não poderíamos afirmar que elas participam da aquisição do espanhol e, que no caso desta criança, trata-se também de bilinguismo?

É interessante que há, inclusive, na fala infantil, modificações que ocorrem em mão dupla. No primeiro caso, como apresentamos no fragmento 24, abaixo, aparece o uso do glide [j] no lugar da lateral palatal sonora [ʎ] em uma palavra do PB e, inversamente, no fragmento 25, de [ʎ] no lugar de [j] em uma palavra que, de certo modo, nos remete mais ao espanhol que ao PB.

#### **Fragmento 24 (F. 5;4)**

- 377 \*OBS: y Fer # tú tienes que separar cuál es la # una historia y cuál es la otra  
379 \*MOT: vamos a separar ?  
380 \*CHI: sí !  
381 %act: entrega o cartão e fala baixinho à CHI  
382 \*MOT: segura pra mim .  
383 %act:CHI responde baixinho à MOT .  
**384 \*CHI: embaralhar ?**  
385 \*MOT: hum@i ?  
386 %act: CHI olha para as figuras .  
**387 \*CHI: embarayar ?**  
388 \*MOT: não # tienes [///] tenemos que separar .  
389 \*MOT: vamos a poner aquí # en el suelo ?  
390 %act: MOT aponta o chão à CHI .  
391 \*MOT: es más fácil !  
392 \*MOT: pones aquí también !  
393 \*MOT: puedes sentarte aquí !

A observadora, no excerto 24, pede à criança, junto à mãe, que separem os cartões que, em figuras, apresentam duas histórias sequenciais. A tarefa de ambos era, portanto, encontrar quais cartões correspondiam a cada história e qual era a sequência de ação das imagens ali contidas. Quando a mãe lhe passa os cartões e pede à criança que os segure (turno 382), F. parece não entender a atividade proposta pela observadora, questionando a mãe em PB, em baixo tom de voz, se lhe estava incumbida a tarefa de misturar, embaralhar os cartões (384 *CHI: embaralhar ?*). A mãe, por sua vez, não o compreende ( 385 *MOT: hum@i ?*) e é neste momento, olhando para as figuras, que F. faz uso do espanhol, modificando, adaptando uma palavra do léxico do PB através da introdução do glide [j] e da alteração da pronúncia da palavra em sua totalidade (considerando o contraste com o enunciado 384, em PB):

387 \**CHI: embarayar ?*

De modo contrário, no fragmento 25, a mãe pergunta à criança no turno 1203 como se diz “tênis” em espanhol, aproveitando o momento de leitura das figuras nas quais os opostos

eram identificados, i.e, por exemplo, *calzado* (calçado) x *descalzo* (descalço). Na resposta de F., “zapatilha”/ *sapati ka*/, há o emprego de [k], o que nos remete imediatamente ao PB. Em PB, “zapatilha” se refere a um outro tipo de calçado, o que nos pode levar a pensar que a criança, quando a enuncia, apresenta o conhecimento lexical correspondente em espanhol e que a introdução de um fonema que nos alude ao PB é resultado das línguas que, não só pelas suas semelhanças, mas também pelas suas diferenças, se encontram. Como nos afirma Celada (2002, p.42), a configuração mais próxima entre o PB e o espanhol, para o sujeito brasileiro de espanhol, é justamente o entremeio onde elas “se rozan, se atraviesan, se traspasan, se entrelazan, se separan, se distinguen”.<sup>80</sup>

### **Fragmento 25 (F. 5;3)**

- 1192 \*OBS: y tú estás calzado o descalzo ?  
 1193 \*CHI: calçado !  
 1194 \*OBS: calzado ?  
 1195 \*MOT: está(s) desnudo ?  
 1196 %com: MOT filma os tênis de CHI  
 1197 \*OBS: a ver si estás calzado !  
 1198 \*OBS: hum:@i !  
 1199 \*OBS: y cómo se llaman estos ahí ?  
 1200 \*OBS: cómo estás calzado ?  
 1201 %act: MOT aponta para o tênis de CHI  
 1202 \*MOT: cómo se llama esto ?  
**1203 \*CHI: zapatilha !**  
 1204 \*OBS: zapatilla !  
 1205 \*OBS: muy bien !  
 1206 %act: MOT e CHI viram a página do livro.

Analisando as sessões consecutivas de F. e, conseqüentemente, o avanço de sua idade e de parte do processo de aquisição/aprendizagem do espanhol, nos deparamos com produções linguísticas nas quais há a substituição do glide [j] pela lateral alveolar sonora [l], remetendo-nos a uma nova interferência do PB. O mais relevante, que queremos destacar, é a oscilação dessa troca ao longo dos enunciados infantis que nos conduz a distintas questões. Vejamos que, no enunciado 742 (fragmento 26), F. (5;3), pronuncia a palavra “caballo” /kabajo/, como correspondente ao espanhol, antecedida por uma oração em PB; o enunciado constrói-se por uma troca de língua (*code-switching intra-sentencial*), haja vista que a oração se inicia com o PB e termina com uma palavra em espanhol.

### **Fragmento 26 F. (5;4)**

<sup>80</sup> se roçam, se atravessam, se transpassam, se entrelaçam, se separam, se distinguem. (tradução nossa)



- 736 \*MOT: fuiste el príncipe y quién era la princesa ?  
 737 \*OBS: hum:  
 738 \*CHI: a Angelina  
 739 \*MOT: a Angelina  
 740 \*MOT: y cómo el príncipe llegó al castelo de la # al castillo de la princesa ?  
**742 \*CHI: ele tinha ido un caballo !**  
 743 \*MOT: un caballo !

Nos enunciados a seguir, diferentemente, a troca realiza-se na e pela palavra “cabalo”/kabaló/, ora em situação de leitura, ora no jogo entre a criança e a observadora. Mais uma vez, a proximidade lexical entre as duas línguas conduz-nos à possibilidade de que as modificações configuradas nos enunciados infantis remeta-nos tanto a uma interferência do PB no espanhol, quanto a uma interferência do espanhol no PB, o que nos indica que elas podem funcionar em mão dupla.

No fragmento 27, turno 1301, podemos pensar, por exemplo, que em “cabalo”-/kabaló/ ou a fricativa bilabial sonora [b] do espanhol insere-se no léxico correspondente ao PB ou, ao contrário, de que a lateral alveolar sonora [l] do PB se introduz no léxico correspondente ao espanhol. O mesmo ocorre nos enunciados dos fragmentos 28 e 29. Observemos:

#### **Fragmento 27 F. (5;4)**

- 1297 %act: MOT vira a página do livro e começa a ler outra atividade.  
 1298 \*MOT: <los tres animalitos más rápidos son> [=! lê]  
 1299 \*CHI: fi:: tigre !  
 1300 \*CHI: león:  
**1301 \*CHI: cabalo**  
 1302 \*MOT: caba+/?  
 1303 \*MOT: llo !  
 1304 \*CHI: llo !

#### **Fragmento 28 F. (5;7)**

- 1557 \*CHI: él está pescando  
 1558 \*CHI: está pescando  
 1559 \*OBS: pescando?  
 1560 \*CHI: ele (es)tá  
 1561 \*CHI: ele (es)tá piscando  
 1562 \*OBS: ah:@i  
 1563 %act: CHI pisca  
 1564 \*CHI: assim !  
 1565 \*CHI: em um olho só !  
 1566 \*OBS: en español ?  
**1567 \*CHI: ele é um cabalo**  
 1568 \*OBS: un caballo ?  
 1569 \*CHI: tiene ca [///] tiene pelo # naranja

### **Fragmento 29 F. (5;7)**

1585 %act: OBS continua abaixando as personagens  
1586 \*OBS: hum:@i  
1587 \*OBS: comienza con jota ?  
1588 \*CHI: começa com a !  
1589 \*OBS: con a ?  
1590 \*CHI: é um:  
1591 \*CHI: é um **cabalo**

Quando a criança faz uso da fricativa bilabial sonora [b] no decorrer dos enunciados acima, faz-nos considerar que há uma percepção por parte da criança de que existe, ao menos, uma diferença em relação à pronúncia da mesma palavra em PB. Esse uso nos permite pensar no apagamento da diferença entre [v] e [b] no espanhol e na sua manutenção em PB (DURÃO, 2004). Como afirmamos no item sobre as interferências do PB na aprendizagem de espanhol como L2/LE, há aprendizes que trazem aos seus enunciados em espanhol a oposição entre os fonemas [v] e [b] que existem apenas em PB. Os enunciados de F. também nos revelam, via leitura, o emprego de [v] - /nuevo/ no lugar de [b] - /nuebo/, como corresponde à pronúncia da palavra em espanhol, corrigida pela mãe no enunciado 1245 e retomada no enunciado de F. no turno 1246.

### **Fragmento 30 (F. 5;3)**

1242 \*MOT: esto !  
**1243 \*CHI: <<nu> [>] # nu^e^vo !> [=! lê]**  
1244 \*MOT: <hum:@i !> [<]  
1245 \*MOT: <nuevo !> [<]  
1246 \*CHI: nuevo !  
1247 %act: MOT vira o livro.

Por fim, buscamos afirmar que a criança, quando busca construir os seus enunciados em espanhol testa sons que, para ela, podem ter sido assimilados como “mais estáveis” no ambiente fonético de seu repertório lexical dessa língua e que, para ela, nos contextos nos quais os utiliza, não corresponderiam ao PB, como verificamos ao longo de nossa análise. No quadro abaixo apresentamos, para fins ilustrativos, os fonemas “esperados”, isto é, os fonemas que no contexto de fala da criança se adequariam e, ao lado, as modificações fonético-fonológicas por ela realizadas correspondentes a cada um deles.

<i>Fonemas “esperados”</i>	<i>Modificações fonético-fonológicas da fala infantil</i>
[θ] fricativa interdental surda ou [s] fricativa alveolar surda	[f] fricativa labiodental surda
[s] fricativa alveolar surda	[x] fricativa velar surda
[x] fricativa velar surda	[j] glide
[ʃ] fricativa alveopalatal surda	[j] glide
[ʎ] lateral palatal sonora	[j] glide
[j] glide	[ʎ] lateral palatal sonora
[ʎ] lateral palatal sonora	[x] fricativa velar surda
[j] glide	[l] lateral alveolar sonora
[b] oclusiva bilabial sonora	[v] fricativa

*b. Modificações morfológicas*

**Fragmento 31 (F. 5;3)**

1576 \*MOT: este es caliente o frío ?

1577 \*MOT: la masa

1578 \*CHI: caliente !

1579 \*MOT: caliente !

1580 \*MOT: y ésto ?

1581 \*MOT: la carne

**1582 \*CHI: calie# calienta !**

1583 \*MOT: caliente !

Aparece no corpus de F. dois tipos de modificação morfológica. O primeiro deles, correspondente ao fragmento 31, refere-se a uma tentativa de concordância no sintagma nominal no qual há substantivo e artigo femininos (la carne). Durante a leitura do livrinho de figuras, F. fazia uma atividade na qual deveria dizer, conforme os desenhos, se geralmente eram quente (*caliente*) ou frio (*frío*). À imagem “sopa”, por exemplo, deveria se dizer “caliente” e à imagem “helado” (sorvete em PB), deveria se dizer “frío”. É nesse jogo de palavras que vemos uma oscilação entre “caliente”, turno 1578, e “calienta”, turno 1582, cuja modificação também leva à ruptura da resposta esperada, haja vista a correção pela mãe no turno seguinte: “1583: \*MOT: caliente!”

Verificamos uma segunda modificação quando mãe e F. leem a história infantil “Pinóquio” e, nesse momento, a mãe pergunta à criança o que Pinóquio estava fazendo em um determinada figura (ao lado da página do texto lido).

### Fragmento 32 (F. 5;4)

- 80 MOT: y aquí # qué está haciendo Gepeto ?  
81 %act: CHI corrige MOT  
82 \*CHI: Pinocchio !  
83 \*MOT: Pinocchio # perdón !  
84 \*OBS: 0[=! ri] !  
85 \*CHI: Pinocchio estaba **puendo** lo pie # lo fuego  
86 \*MOT: oh@i # ai@i # vas a quemar # no se puede jugar con el fuego # es peligroso !

No turno 85, observa-se que a criança, ao dizer à mãe que Pinóquio colocava o pé no fogo, aparece uma modificação no verbo “por”, em espanhol, “poner”. Como apresentamos no apartado teórico sobre as interferências, ocorre, neste caso, uma interferência *intralingual* e *interlingual*, como constatamos também nas modificações fonético-fonológicas. Trata-se de uma interferência intralingual à medida que F. parece se confundir com o tipo de ditongação (em espanhol) que exige o verbo “poner” no gerúndio. Entre –ie e –ue, F. emprega a última opção. A primeira modificação aparece em sua escolha e, a segunda, em seu emprego, implicando no que denominamos por interferência interlingual. Nela, temos que F. utiliza a ditongação -ue, do espanhol, no lugar onde em PB se realiza a forma do gerúndio: “**pondo** (PB) > **puendo** (forma linguística modificada no enunciado infantil)”. Em espanhol, a forma no gerúndio corresponde a “**poniendo**”.

Devido à recorrência de produções linguísticas dessas naturezas na fala infantil, ou seja, de inadequação de concordância no sintagma nominal e de ditongação verbal, inclusive, no primeiro caso, em crianças adquirindo o PB como LM; como também, de modo geral, a “categoria” *verbos*, como a que mais revela dificuldades aos aprendizes de E/(L2)LE (DURÃO, 2004), consideramos relevante explicitar os dados encontrados à medida que elas contribuem para a apreensão de parte do desenvolvimento linguístico desta criança e, em consequência, para a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem do espanhol e de sua constituição como falante desta língua.

#### c. Modificações morfossintáticas

Retomando o fragmento 31, além da visualização de uma modificação morfológica, devido à mudança encontrada no verbo “poner” no enunciado infantil, encontramos, ainda no turno 85, modificações no nível morfossintático. Observemos novamente o enunciado:

- 85 \*CHI: Pinocchio estaba puendo **lo** pie # **lo** fuego

Sabe-se que, em espanhol, o uso do artigo neutro “lo”, *grosso modo*, restringe-se a casos de substantivação de adjetivos como, por exemplo, “**lo diferente** es la cortesía”. Como adjunto de substantivos, em espanhol, emprega-se o artigo definido “el” sendo, deste modo, “el pie” e “el fuego”, os enunciados de F., em espanhol. Em PB, utiliza-se tanto em um caso como no outro, o artigo definido “o” (“o diferente é a cortesía”.) Vemos, pois, na fala de F., quando utiliza a forma neutra “lo” no lugar do artigo definido “el”, uma interferência de base intralinguística, mas que também apresenta influência do PB .

Neste sentido, a substituição “el” por “lo” caracteriza uma produção típica de sujeitos que adquirem/ aprendem o espanhol como L2/LE, pois, como afirma Durão (2004), parte-se da forma do plural “los” para inferir a forma referente ao singular (lo\*), resultando, neste estudo, em uma modificação.

No exame das sessões que nos propomos trazer para esta análise, verificamos que F., utiliza constantemente o artigo definido “el” com substantivos como, por exemplo, “**el lobo mal**”(F. 5;7), e que a única produção com o artigo neutro é a que destacamos no fragmento 31. Consideramos, no entanto, pertinente a explicitação de tal caso porque, ainda que não haja oscilações entre o uso do artigo neutro “lo” e o artigo definido “el” pela criança, volta-nos ao deslocamento que o espanhol pede à criança no caminho entre essa língua e o PB e, por outro lado, que o seu uso constante do artigo definido “el” indica uma possibilidade de domínio de uma forma linguística que implica muita dificuldade nos primeiros momentos de aprendizagem do espanhol como L2/LE.

No fragmento 32 abaixo, a interação entre a observadora e a criança se dá a partir de uma brincadeira. Nela, a observadora apresenta cartões com figuras de diversas atividades como, por exemplo, personagens dançando, crianças indo à escola, assistindo televisão, etc. Após discutir com F. quais dessas atividades ela gostava e não de fazer, a observadora pede que a criança utilize um desses cartões e monte uma sentença a partir de outros três nos quais, estava escrito, separadamente “a mí”; “me”; “gusta”. Logo, o objetivo da tarefa era rearranjar os cartões, formar a sentença “A mí me gusta” e, ao lado dela, colocar o cartão da atividade que, no caso de F., correspondia à figura de uma criança brincando com trenzinhos. A organização da sentença referente à mãe, como veremos adiante, “a mí mamá le gusta” e o cartão, ao lado, “bailar”, também foi solicitada à criança.

### **Fragmento 33 (F. 5;6)**

804 %act: CHI coloca o cartão "a mí" antes dos cartões "gusta" e a figura "jugar a los trenes"

805 \*CHI: **a mí gusta de jugar a trenes**

806 \*OBS: a mí  
 807 \*OBS: perfecto  
 808 %act: OBS faz um "jóia"  
 809 \*OBS: acá está faltando una palabrita  
 810 %act: OBS aponta a um espaço entre os cartões "a mí" e "gusta"  
 811 \*OBS: sí ?  
 812 \*OBS: y esta palabrita es esta# ? o esta ?  
 813 \*OBS: a mí me gusta o a mí le gusta ?  
 814 %act: OBS aponta aos cartões "me" e "le"  
 815 \*OBS: qué te parece ?  
**816 %act: CHI pega o cartão "me" e o coloca entre os cartões "a mí" e "jugar a los trenes"**  
 817 \*OBS: ah:  
**818 \*CHI: a mí me gusta# de jugar a los trenes**  
 819 \*OBS: perfecto !  
 820 %act: CHI olha e aponta o desenho "jugar a los trenes"  
 821 \*CHI: olha isso aqui  
 822 \*CHI: olha esse trem  
 823 \*OBS: buenísimo# no?  
 824 \*CHI: hum hum  
 825 \*OBS: y este es de mamá  
 826 %act: CHI se levanta e vai em direção à MOT  
 827 \*OBS: sólo un minutito# Fer ?  
 828 %act: CHI volta a estar perto de OBS  
 829 \*OBS: sólo un minutito  
 830 \*OBS: esta es de mamá# no ? #que le gusta a bailar  
 831 %act: OBS aponta o desenho "bailar"  
 832 \*OBS: entonces# esta palabra es dónde ?  
 833 %act: OBS aponta o cartão "a mamá"  
**834 %act: CHI pega os cartão "le" e o posiciona antes de "a mamá"**  
 835 \*OBS: a mamá  
 836 %act: OBS aponta o cartão "a mamá"  
**837 \*CHI: a mamá gusta de bailar**

Observamos, já no enunciado de número 805, que a criança, ao juntar os cartões, afirma “a mí gusta *de* jugar a trenes”. Em espanhol, como vimos no item 2.1.2, é comum na fala de aprendizes brasileiros de E/(L2/LE) a utilização do verbo “gustar” do mesmo modo que o verbo “gostar”, em PB. Assim, encontramos no enunciado de F. o uso da preposição “de” após o verbo “gustar”, como se este verbo também exigisse tal estrutura linguística. O mesmo ocorre no enunciado 837, quando a criança afirma “mamá gusta *de* bailar”. Em ambos os enunciados também podemos apontar a uma segunda modificação morfosintática, que se caracteriza pela omissão dos complementos indiretos de primeira e terceira pessoa, “me” e “le”, respectivamente. Em espanhol, as sentenças de F. a que nos referimos correspondem a “a mí **me** gusta jugar a trenes” e “a mamá **le** gusta bailar”. Trata-se, como se

faz relevante mencionar, de casos de simplificação de formas da L2/LE, como afirmam Baralo (1999) e Durão (2000).

É também pertinente destacar que a criança reelabora o seu enunciado, a partir da mediação da observadora, introduzindo o pronome complemento “me”, no enunciado 818, que é antecedido por uma marca não-verbal, já que nele F. posiciona o cartão “me” entre os cartões “a mí” e “(gusta) jugar a los trenes”. Quanto ao enunciado 837 (\* CHI: a mamá gusta de bailar), verificamos que, ainda com a sua tentativa de rearranjo, como se vê no enunciado não-verbal de número 834, não há a introdução do pronome complemento “le”.

Consideramos que as interferências do PB aqui colocadas como o uso inadequado do artigo neutro “lo”, a introdução da preposição “de” e a omissão dos complementos indiretos, revela-nos F. como um sujeito criança que adquire/aprende a língua e, mais relevante, que a sua subjetividade *brasileira* se coloca nestes enunciados, visto que, são modificações que caracterizam especificamente as produções de *brasileiros* adultos que aprendem E/LE(DURÃO, 2004).

#### *d. Modificações léxico-semânticas*

Essa subjetividade *brasileira* está também fortemente marcada nas modificações léxico-semânticas que ocorrem nos enunciados de F.. No fragmento a seguir, verifica-se que o discurso da criança remete, de certa forma, a sua condição de sujeito *brasileiro* que adquire/aprende a língua espanhola.

A mãe pergunta à criança quem lhe havia dado um chocolate que ele estava comendo naquele momento. Assim que a criança responde, enfatiza que “Pedro”, a quem ela se referia, não era o mesmo Pedro que estuda com ela, que vai a mesma escola (colégio bilíngue).

#### **Fragmento 34 (F. 5;1)**

696\*MOT: Fe # quién te ha dado ?  
697\*CHI: Pe& un Pedro que no es de mi escuela !  
698\*OBS: una persona llamada Pedro !  
699\*OBS: sí ?  
700\*CHI: es una **crianza** !  
701\*OBS: ah@i un niño !

Nota-se, em seguida, que quando a observadora intervém dizendo, no turno 698, “es una persona” (é uma pessoa), há uma nova tomada de posição da criança que nega o que a observadora diz a respeito de seu amigo Pedro. Nesse turno (700), ao corrigir a observadora, aparece na fala da criança uma palavra (“crianza” – /kriansa/) que imediatamente nos remete

ao PB, isto é, à criança, pessoa de pouca idade, que vive a infância, tanto pela sua proximidade fonética quanto pelo contexto no qual se insere.

Vale lembrar que este fragmento insere-se em uma sessão no qual tanto a observadora quanto a mãe incentivam F. a falar sobre suas atividades diárias e sua vida íntima, como os nomes dos familiares e, como vimos, os nomes de seus amigos. F. não parece, ao nosso ver, mais entusiasmado com tal atividade e, talvez, essa interferência do PB também se dê devido a uma provável falta de disposição da criança (BARALO, 1999) ou, por outro lado, por “criança” ser uma palavra muito mais recorrente em seu dia-a-dia que a correspondente em espanhol e, ainda, como aponta o uso bilíngue, pode ser a palavra mais apropriada ou mais disponível naquele momento.

Mais interessante que a constatação de uma possível interferência do PB na fala em espanhol da criança, ou, ainda, a questão do próprio signo “crianza”<sup>81</sup> referir-se a um heterossemântico ou falso cognato no contexto de aprendizagem de espanhol, é que o modo como a criança enuncia em espanhol revela a singularidade do processo de aquisição/aprendizagem dessa língua para o brasileiro, já que lhe demanda um esforço que lhe traz, de certo modo, uma dificuldade para se desaproximar do PB, considerando principalmente a proximidade tipológica das línguas que compõem esse espaço discursivo.

Isso se constata pela forma como a criança modula a sua fala, buscando uma aproximação, em termos sonoros, com uma outra língua que, no caso dela, participa também de sua infância e da constituição de sua subjetividade. Pode-se dizer que, no encadeamento de enunciados, a criança justamente modifica a sua fala, enunciando “crianza”, em contraposição ao que, no turno 698, a observadora afirma (\*OBS: una persona llamada Pedro !). O termo “crianza” parece ter sido empregado como o melhor contraste a “persona”.

A reelaboração, reinvenção dos signos, também se faz presente de forma recorrente em muitos outros enunciados da criança, apontando, mais especificamente, para o processo de aprendizagem do espanhol (L2/LE). No turno 849 abaixo, por exemplo, a criança diz “rato” (/rato/), palavra do PB que corresponderia a “ratón”, em espanhol, como afirma a mãe no turno seguinte. Em espanhol, “rato” se refere a um curto espaço de tempo.

#### **Fragmento 34 (F. 5;1)**

842 %sit: CHI está no sofá e junto a MOT leem um livrinho.

843 \*CHI: e^qui^to

844 \*MOT: pe+? es una p !

845 \*MOT: <pe+/?> [>]

---

<sup>81</sup> Em espanhol, “crianza” significa criação, isto é, a educação que se dá aos filhos.



- 846 \*CHI: <pe> [<] [=! lê]  
 847 \*CHI: pe^que^no  
 848 \*MOT: qué animal es este ?  
**849 \*CHI: rato !**  
 850 \*MOT: un ratón ?

Ainda no fragmento 34, ao considerarmos o fato de Pedro também não pertencer à escola onde a criança estuda pode-lhe convocar, dentro dos movimentos que operam o discurso infantil, a intervenção do PB como uma dimensão implícita permanecendo em um entremeio, em um embate de vozes no qual, de um lado, há a imagem de seu amigo Pedro que lhe traz outros contextos nos quais não se fala o espanhol e, por outro lado, a situação ali imediata que exige o posicionar-se nessa língua.

Por fim, apresentamos um último caso de modificação léxico-semântica que aparece no discurso oral infantil. Como os outros fatos linguísticos apresentados, que caracterizam este tipo de modificação, os enunciados a seguir mostram, de modo curioso, que a circulação dos sentidos na interação não perpassam apenas o PB e o espanhol, línguas que participam ativamente do repertório da criança, mas também outras vozes, outras línguas com as quais a criança tem contato como, no caso, o inglês. Vejamos:

**Fragmento 35 (F. 5;3)**

- 1035 \*MOT: e aqui ?  
 1036 \*CHI: su: # sucio !  
 1037 \*MOT: sucio:: !  
 1038 \*MOT: qué animal es este ?  
 1039 \*CHI: un **cachorro** !  
 1040 \*MOT: cómo se dice ## **cachorro** ?  
 1041 \*MOT: un pe+/?  
 1042 \*CHI: **dog@s:i** !  
 1043 \*MOT: un perro !  
 1044 \*CHI: un perro !

Como entendemos nesta pesquisa, todo sentido é dialógico e as modificações a ele relacionadas, nesta perspectiva, caracterizam-se fundamentalmente por esses discursos, vozes outras, que são compartilhados entre os sujeitos que estão inseridos em sociedade e que são, por eles, resgatadas, reelaboradas em seus próprios enunciados. “Cachorro”, em espanhol, refere-se ao animal filhote, em PB, enquanto “perro”, em espanhol, se refere a cachorro, em PB. Mais uma vez, o modo como a criança modifica foneticamente a palavra cachorro do português /ka'foxu/ ao espanhol /ka'tforo/, deixa-nos entrever a participação ativo-responsiva da criança no diálogo com a mãe no qual quer se posicionar como sujeito falante. A

interferência aparece como um recurso comum, natural entre as línguas em contato. Tal indício também se constata pelo uso de uma palavra em inglês, como mencionamos, em resposta ao enunciado da mãe, no turno 1041. É nessa circulação de discursos na qual a criança está inserida, haja vista que ela também tem aulas de inglês (L2/LE) no colégio bilíngue onde estuda, que emerge a palavra “dog” (cachorro, em PB), muito presente nos conteúdos programáticos no ensino da Educação Infantil de tal língua. Acreditamos também que o próprio uso do inglês seja também um modo de chamar atenção da mãe sobre esse seu conhecimento, mas, principalmente, poder expressar o que ela quer em contraposição do que a mãe quer.

Por fim, postulamos que as modificações léxico-semântica apresentadas remete-nos, inevitavelmente, ao sentido dialógico do discurso, à medida que nos trazem a circulação das diversas vozes que compõem o meio social onde estão inseridos os sujeitos.

### 3. Code-switching

#### a. code-switching intra-sentencial

#### **Fragmento 36 (F. 5;3)**

- 804 \*MOT: cómo es la canción para recoger las cosas ?  
 805 \*MOT: en la clase de Manolo !  
 806 \*OBS: hum:@i hay una canción # <para recoger ?> [>]  
 807 \*MOT: <hay una canción> [<]  
 808 \*OBS: cómo es # Fer ?  
 809 \*MOT: <a recoge:r> [>] [=! canta]  
 810 \*CHI: <a recoge:r> [<] [=! canta]  
 811 \*CHI: a recorre:r [=! canta]  
 812 \*CHI: cada [/] cada [/] cosa en su lugar ! [=! canta]  
 813 \*CHI: a recorre:r a recorre:r [=! canta]  
 814 \*CHI: agora a música de ir pro almoço ?  
 815 \*MOT: cuál es la canción de ir pro almoço ?  
**816 \*CHI: <come(r) come:(r) come(r) come:(r) é o melhor para poder crescer !>**  
**817 [=! canta]**  
**818 \*CHI: <a recorre:r come(r) come:(r) come(r) come:(r) é o melhor para**  
**819 poder crescer !> [=! canta]**  
**820 \*CHI: <a recorre:r a recorre:r é o melhor para poder crescer !> [=! canta]**  
**821 \*CHI: <a recorre:r a recorre:r é o melhor para poder crescer !> [=! canta]**  
 822 %act> CHI termina de encaixas os pedaços de pista no chão e olha para MOT  
 823 \*MOT: muy bien !  
 824 \*MOT: <palmas> [=! aplaude]  
 825 \*OBS: muy bie:en !

Neste fragmento, a mãe pede à criança que recolha os seus brinquedos porque eles estavam espalhados pela sala da casa. Para tanto, recorre à prática escolar, especificamente a aula de língua espanhola, a fim de que a criança cante a canção destinada a essa ação. Como pode se observar nos turnos 810 a 813, a criança o faz e, adiante, emprega o português perguntando à mãe se ele poderia cantar uma outra música, a música que se canta na escola quando as crianças vão almoçar. A música a que F. se refere é genuinamente brasileira, reconhecida por crianças e adultos que pertencem e/ou estão inseridos nessa cultura.

Ambas as canções fazem, pois, parte da rotina da escola bilíngue onde a criança estuda, porém se destinam a funções diferentes, em momentos diferentes. É necessário esclarecer que a escola possui uma dinâmica distinta da maior parte das escolas bilíngues de São Paulo, uma vez que, caracteriza-se por um regime parcial, isto é, somente a aula de espanhol é ministrada na língua, sendo as demais, portanto, em língua portuguesa<sup>82</sup>. Sendo assim, as músicas aparecem como menção e ilustração, de certo modo, dos contextos particulares nos quais há o uso do repertório linguístico que a criança detém. São os turnos 818 a 821 um exemplo claro de *code-switching intrasentencial* (POPLACK, 1980), visto que a criança mistura, em uma mesma sentença, as duas línguas que fazem parte de sua realidade sociocultural, influenciada também, como acreditamos, pela equivalência de melodia de ambas.

“A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-la ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva, de fazer-lhe expressar um ponto de vista diferente”. (PONZIO, 2009, p.101)

Outro fato linguístico no qual verificamos a presença do *code-switching intrasentencial*, porém na troca de apenas uma palavra dentro de uma mesma sentença, refere-se ao enunciado 252 do fragmento seguinte.

### **Fragmento 37 (F. 5;4)**

247 %act: CHI vira a página do livro .

248 \*MOT: yyy

249 \*MOT: la hada buena ha transformado Pinocchio es # en un niño .

250 \*MOT: no es más un muñeco .

251 \*MOT: es un niño !

**252 \*CHI: agora já é e # um muñeco .**

---

<sup>82</sup> Acreditamos que o programa bilíngue do Colégio Miguel de Cervantes, onde F. estuda, dá instrução em ambas as línguas na Educação Infantil, porém o faça em sua maior parte em PB, a fim de que quando as crianças atinjam o domínio que considerem necessário do espanhol, passem a empregá-lo para fins acadêmicos (nos níveis educacionais seguintes).

- 253 \*CHI: muñeco .  
254 \*MOT: muñeco !

Neste excerto, enquanto mãe e criança leem a história infantil de Pinóquio, emerge não na leitura, mas no comentário de F. do que está sendo visto na história, um sintagma nominal em espanhol “um muñeco” na sentença iniciada em PB “agora já é e#”. É nesta pausa (#) entre o uso de uma língua e do uso da outra que a criança reelabora o seu enunciado e entra na “corrente da comunicação verbal”, nos movimentos que, como acreditamos, ora trazem elementos de uma língua, ora de outra. É, inclusive, através de seu enunciado que a mãe segue a história, já que o retoma no enunciado 254 (muñeco!). O mesmo ocorre no fragmento a seguir, quando a criança diz à mãe e à observadora sobre um papel que interpretou no teatro da escola.

#### **Fragmento 26 (F. 5;4)**

- 736 \*MOT: fuiste el príncipe y quién era la princesa ?  
737 \*OBS: hum:  
738 \*CHI: a Angelina  
739 \*MOT: a Angelina !  
740 \*MOT: y cómo el príncipe llegó al **castelo** de la # al castillo de la  
741 princesa ?  
**742 \*CHI: ele tinha ido un caballo !**  
743 \*MOT: un caballo !

No turno 742, aparece na fala de F. metade da sentença em PB “ele tinha ido” e, a outra metade, em espanhol, “un caballo”, configurando novamente um caso de *interferência intra-sentencial*. Além do espanhol ser a própria língua utilizada no curso do diálogo pela mãe, que estimula a criança a lançar mão de seu uso para contar questões pessoais a ela e à observadora, podemos talvez pensar que o emprego tanto do PB quanto do espanhol também esteja associado, naquele momento, ao contexto ao qual a criança é dirigida, ou seja, à escola bilíngue, onde se deu a apresentação do teatro e é onde ela utiliza majoritariamente as duas línguas.

É relevante notar também que a mistura de línguas também ocorre no enunciado da mãe, com a introdução da palavra “castelo”, no turno 740, como destacamos. Ademais das questões acima apontadas, que nos levam ao bilinguismo, há, por outro lado, que a introdução de um único sintagma nominal, “un caballo”, e a facilidade com que ele se coloca dentro do discurso pela criança também pode estar relacionada ao contato recorrente que ela pode ter com o vocabulário de animais, muito comum ao ensino de espanhol ou de qualquer outra

segunda língua ou língua estrangeira para crianças. Vale mencionar, como observamos entre os objetos da criança, a grande quantidade de livros sobre o tema tanto em português quanto em espanhol que cercam o seu universo. E, como vimos, no fragmento 23, existe uma demanda da própria criança em dizer nomes de animais na brincadeira e jogo linguístico entre ela e a mãe.

*b. Code-switching inter-sentencial*

**Fragmento 7 (5;7)**

597 %act: CHI pega a tampa da caixa do jogo da memória e a fecha  
598 \*OBS: cuéntame !  
599 \*OBS: quiero escuchar porque yo no sé toda la historia  
600 \*OBS: yo sé que hay tres cerditos  
601 \*OBS: pero no sé qué pasa  
602 %act: CHI tira a tampa do jogo da memória  
603 \*OBS: qué pasa Fer ?  
604 %act: CHI tenta fechar a caixa com a tampa novamente  
605 \*CHI: eles tinham que fazer uma casa pra se proteger do lobo mau  
606 \*OBS: hum hum@i!  
607 \*CHI: aí o lobo mau veio e <disse>  
608 [?] porquinho porquinho abre a porta que eu quero entrar pra comer  
609 vocês  
610 \*CHI: não vo(u) não [/] não [/] abro  
**611 \*CHI: aí yyy hizo la casa de pared !**  
612 \*OBS: não entendi  
613 \*OBS: uma casa ?  
614 \*OBS: quem fez casa ?  
**615: \* CHI: casa !**  
616 \*OBS: quién [/] quién [/] ha hecho la casa ?  
**617 \*CHI: los tres cerditos**

Neste fragmento, F. conta à observadora a história dos três porquinhos, em espanhol, “*los tres cerditos*”. É importante afirmar que, a pedido da observadora, a mãe e o pai da criança leram essa história em espanhol e português, respectivamente, no dia anterior à visita da observadora e gravação da sessão na qual se insere este fragmento de fala. O objetivo de tal tarefa era observar, no decorrer do diálogo com a observadora, examinar como a criança construía essa narrativa.

Como vemos nos turnos 605 a 610, F. inicia a história em PB e muda para o espanhol no turno 611, resultando em um *code-switching inter-sentencial* (troca de língua entre sentenças). A criança, neste momento, passa a fazer uso do espanhol para contar a história à observadora, como notamos em seguida nos turnos 615 e 617. Inclusive, no turno

615, a criança parece frisar a sua opção linguística, já que nele sua resposta (CHI: casa !) apresenta, ao nosso ver, um tom de irritação por parte da criança.

Essa “irritação” que permeia o enunciado 615 e que desencadeia a mudança de língua para o espanhol, leva-nos a pensar que a criança ao dizer “casa !” responde à questão da observadora (614 \*OBS: quem fez casa ?) no sentido de que, anteriormente (611 \*CHI: aí yyy hizo la **casa** de pared !) ela havia dito [kasa] e não [kaza] e, ao mesmo tempo, parece corrigi-la, já que a observadora a havia questionado em PB. A correção da criança a que nos referimos, sinaliza que o espanhol é a sua escolha linguística para aquele momento e que é a partir dela que F. quer se comunicar com a observadora. Nota-se, neste sentido, a naturalidade com que F. volta a contar a história em espanhol quando a observadora muda para essa língua (616 \*OBS: quién [/] quién [/] ha hecho la casa ? /617 \*CHI: **los tres cerditos**)

Mais adiante, ainda na narrativa, F. volta a fazê-la em PB mas, como verificamos no turno 633, introduz elementos do espanhol em uma sentença do PB, novamente nos evidenciando um *code-switching intra-sentencial*.

630 \*CHI: aí el lobo mal veio e falo(u)

631 \*OBS: y qué dijo ?

632 \*CHI: porquinho porquinho abra a porta

633 \*CHI: não abro não abro não abro então eu vo(u) soprar a sua **casa de pared**

É relevante destacar que, no turno 633, a criança recupera a expressão em espanhol de um momento anterior (turno 611), quando também contava a história e a partir do qual também notamos o emprego da mudança de língua. A circulação de vozes, discursos, línguas materializada na fala infantil, também nos revela as semelhanças e diferenças em relação ao vocabulário, expressões e modos de narrar a história que o gênero “conto infantil” proporciona à criança em cada uma das línguas.

#### 4. *Code-switching e interferência*

A palavra “largo” em PB denota, grosso modo, grandeza ou, em relação ao vestuário (como comumente utilizada), é o que não está justo ao corpo. Em espanhol, de modo distinto, “largo”, refere-se a objetos que são compridos, longos. Por isso, essa palavra é considerada, nos estudos de aprendizagem de E/LE, um heterossemântico, uma vez que apresenta a mesma forma, porém conteúdo diverso da palavra em PB. Vejamos o seu emprego por F. no fragmento abaixo.

**Fragmento 38 (F. 5;3)**

1603 \*MOT: esto es ligero !

1604 \*CHI: ligero !

1605 \*MOT: una flor !

1606 \*MOT: <qué cosas son largas y cuáles son cortas ?> [=! lê]

**1607 \*CHI:** esse é **largo** ?

1608 \*MOT: sí: !

Enquanto mãe e F. olham o livro de figuras no qual há uma atividade que se deve dizer, entre os desenhos, quais são curtos e quais são compridos, F. questiona, no turno 1607, “esse é **largo**?”, isto é, em PB, “esse é comprido?”. Observamos, pois, neste enunciado, que a criança faz tanto uso do PB quanto do espanhol, já que, pelo contexto, verificamos que a primeira parte de sua questão “esse é” remete-nos ao PB, enquanto que a segunda, “largo”, isto é, comprido, longo, ao espanhol.

Como vimos na fundamentação teórica desta pesquisa, os conceitos de code-switching e interferência não estão claramente delimitados em suas respectivas literaturas, apresentando, entre eles, muitas semelhanças ou, até, que um processo está contido no outro (MUÑOZ, 1990). Neste sentido, retomando o enunciado 1607 de F., consideramos que há, na interação, uma mudança de língua (code-switching), isto é, a criança inicia o seu enunciado em PB e o termina em espanhol ou que há interferência, “esse é”, estrutura do PB, é transferida ao enunciado em espanhol “largo ou, ainda, que “largo”, enunciado em espanhol, é transferido à sentença do PB “esse é”?

Tanto o conceito de code-switching quanto o de interferência referem-se a uma estratégia empregada tanto por aquele que aprende a língua (contexto formal) quanto pelo bilíngue para elaborarem seus enunciados (BARALO, 1999; GROSJEAN, 1982). Afirma-se também que a interferência tende a ocorrer mais facilmente entre línguas próximas (WEINRICH, 1953) e o code-switching, por sua vez, emprega-se quando os recursos linguísticos são mais facilmente obtidos numa língua que em outra. Quando observamos o enunciado 1607 de F., constatamos que “largo”, ainda que com sentidos diferentes, existem em ambas as línguas e que, na interação, o seu emprego pela criança é o que Grosjean (1982) afirma como “palavra mais disponível”, visto que, para ela, pode ser mais fácil mantê-la em espanhol que empregar a sua correspondente em PB para permitir a fluidez do diálogo, da atividade com a mãe.

A dificuldade em identificar esses processos, o que nos leva a pensar na co-ocorrência de ambos, também pôde ser encontrada em outro fragmento de nosso corpus, como

apresentamos abaixo. Neste caso, F. e a observadora manejam cartões no chão da sala da casa. Esses cartões contêm figuras de atividades distintas como “brincar com trenzinhos”, ir à escola, assistir televisão, entre outros. Neste momento, a observadora pede à criança que coloque essas atividades em ordem decrescente de preferência. Como vemos no fragmento abaixo, a segunda atividade preferida de F. é limpar a casa.

**Fragmento 39 (F. 5;6)**

- 523 \*OBS: y cómo era el nombre de eso ?  
524 %act: CHI pega um brinquedo (trem)  
525 \*OBS: 0[= ri!]  
526 \*OBS: jugar a los  
527 \*CHI: trenes  
528 \*OBS: muy bien  
529 \*OBS: y el segundo preferido# cuál es ?  
530 %act: a OBS separa o cartão escolhido pela criança  
531 \*OBS: de todos aquellos  
**532 \*CHI: limpar** la casa  
533 \*OBS: limpiar la casa

No enunciado 532, a criança afirma “**limpar** la casa” o que nos remete as mesmas questões sobre o fragmento 38, já que a primeira parte da sentença realiza-se em PB (limpar), enquanto que a segunda (la casa), em espanhol. Considerando a proximidade lexical entre “limpar” (PB) e “limpiar” (espanhol), como também a maior a facilidade ou disponibilidade que a primeira pode se colocar para F. enunciar, trata-se de mudança de língua (do PB ao espanhol) ou de interferência (do PB no espanhol ou do espanhol no PB)?



## 5 BILÍNGUE OU APRENDIZ?

Por fim, nesta seção, objetivamos iniciar uma discussão sobre os processos de aquisição(bilinguismo)/aprendizagem a partir dos dados de fala da criança F., brasileira, que tem contato com o espanhol em ambiente escolar e familiar. Vale lembrar que não pretendemos classificar a criança como bilíngue ou aprendiz, mas refletir sobre os limites que estabelece Krashen (2003, 1981) nos processos de aquisição e aprendizagem, baseando-nos nas questões que versam sobre bilinguismo, code-switching e interferência, como apontaremos ao longo desta seção, e nos aproximando dos trabalhos de Baralo (1999) e Scarpa & Pires (no prelo).

Dentro de uma perspectiva nativista, na hipótese de aquisição-aprendizagem, a qual Krashen (2003) considera a mais importante para explicar a aquisição de L2, considera-se aquisição e aprendizagem como duas formas distintas e independentes de se desenvolver habilidades linguísticas. Aquisição corresponde a um processo que ocorre inconscientemente, isto é, quando um novo conhecimento é adquirido, aquele que adquire não se dá conta de tal processo, mas apenas de que a língua está sendo utilizada para fins comunicativos.

Além da questão da inconsciência e involuntariedade que se atribui ao termo *aquisição*, esse processo também se define pelo ambiente informal no qual ocorre. Logo, aquele que adquire uma L2 é aquele que não emprega esforços intelectuais para tal e é favorecido por um entorno que torna possível uma comunicação espontânea.

Quanto à aprendizagem, Krashen define-a como o processo que acontece majoritariamente no ambiente escolar, formal, também denominado pelo autor como artificial. É nele, diferentemente de um ambiente naturalístico, que se dá o conhecimento de modo voluntário, consciente de uma língua, em que se disponibilizam as suas regras, suas estruturas, e se reflete sobre o seu funcionamento, tornando aquele que aprende capaz de falar o que sabe e o que não sabe sobre ela.

Como um ambiente artificial, as salas de aula são entendidas como espaços nos quais se possibilita o aumento do conhecimento linguístico consciente, porém é no ambiente natural que esta língua será utilizada de modo real. (KRASHEN, 1981)

Vale lembrar que nesta discussão sobre os postulados de Krashen, os dados que trazemos nesta seção são apenas ilustrativos para as questões que colocamos. Para tanto, consideremos uma situação na qual a criança (F.), em ambiente doméstico, está vendo um livro de figuras com a mãe. Tendo em mente que há uma alternância entre o uso do PB e do espanhol entre os participantes na interação, observemos:

### *Fragmento 1*

- 1129 %act: CHI e MOT viram novamente a página do livro.  
1130 \*MOT: <próximo sí: > [?]  
1131 \*CHI: <di^fe^ren^tes> [=! lê]  
1132 %act: MOT aponta para os desenho do livro.  
1133 \*MOT: qué son diferentes ?  
1134 \*CHI: <meias> [>]  
1135 \*MOT: <qué es ?> [<]  
1136 \*MOT: meias # son los calce^ti^nes !  
**1137 \*CHI: los calfetines[\*] [:calcetines] es diferentes !**  
1138 \*MOT: sí:!

No livro, há a figura de um par de meias, cujos tamanhos e cores não correspondem entre si, e, logo abaixo, está escrita a palavra “diferentes”. No turno 1131 F. lê a palavra “diferentes” em espanhol, responde à mãe sobre o objeto e, em seguida, quando a mãe lhe diz que “calcetines” é a palavra correspondente em espanhol, F. a retoma no turno 1137, reelaborando o seu enunciado.

Em uma situação informal como essa, verificamos que, com o auxílio da mãe, há, de certa forma, uma reflexão acerca da forma linguística correspondente ao espanhol por parte da criança que se confirma pela eliminação da palavra “meias” e incorporação da palavra “calfetines” em sua fala. Pode-se dizer que a criança entende que a palavra “meias” não corresponde ao espanhol e modifica seu enunciado.

Tendo em vista esse fragmento e as condições naturalísticas em que se dão a sua produção, e o fato de a mãe de F. ser professora de espanhol e o incentivar a falar a língua, a reflexão sobre a língua limita-se a um espaço de instrução formal, à aprendizagem (no sentido a que Krashen atribui)? Ou, em outras palavras, durante a aquisição de uma língua, não é mesmo possível que o sujeito pense sobre as estruturas com as quais está, dia-a-dia, tomando contato?

Para Krashen (1981), ao contrário da aquisição, é apenas quando *aprende*, que se sabe que está aprendendo. É somente na instrução formal que o autor afirma detectar erros linguísticos e/ou sua correção. Quando se comete um erro, por exemplo, e é corrigido, há uma incidência unicamente sobre o processo de aprendizagem, uma vez que se espera que haja uma mudança na versão consciente que o indivíduo possuía em relação àquela estrutura linguística.

Entretanto, quando observamos o fragmento 01, vemos que nessa situação informal, entre mãe e criança, há a emergência de um erro na fala infantil, já que F. não concorda adequadamente “calcetines” com o seu predicativo “diferentes”. F. deveria dizer “los

calcetines **son** diferentes!”), ao invés de “los calcetines es diferentes!”. Isso pode nos evidenciar que há também erro e correção em situações informais, isto é, como remete o autor, à aquisição.

As oposições *inconsciente x consciente*, *natural* (informal) x *escolar* (formal), *involuntário x voluntário* que o autor aponta para distinguir os processos de aquisição e aprendizagem, baseiam-se na dicotomia *competência x performance* que sustenta a teoria de Chomsky. A aquisição é entendida como o processo que subjaz a competência do falante, isto é, à capacidade inata de produção linguística, ao passo que a aprendizagem se relaciona a uma habilidade de performance, de um uso linguístico determinado por um contexto específico no qual o falante se insere. Quando há aquisição, esta língua está disponível para o uso em uma comunicação espontânea, natural, porém quando ele aprende e, portanto, apenas conhece as suas regras, o seu uso é facultativo.

Sabemos que F. é uma criança brasileira que tem contato diariamente com a língua espanhola em um colégio bilíngue. Em situações do cotidiano familiar, a mãe (brasileira, falante de espanhol como L2/LE) afirma que a criança busca falar espanhol com ela, mas que as interações entre eles ocorrem preponderantemente em PB. No entanto, nos dados de F., flagramos curiosamente uma situação na qual a criança e a mãe falam naturalmente em espanhol, após um considerável intervalo de tempo interagindo apenas em português.

#### *Fragmento 2*

1125 \*MOT: mas (vo)cê não quer ver o Discovery Kids ?

1126 %act: CHI se levanta e pega o outro controle remoto

1127 \*CHI: hum hum @i

1128 \*MOT: então pega o outro controle

**1129 \*MOT: cuál es el número ?**

**1130 \*CHI: cuatro y cinco**

**1131 \*CHI: sí !# cua# cua# cua# cuatro y cinco**

1132 %act: MOT coloca no canal

1133 \*MOT: cuál el diseño ?

1134 \*MOT: cuál es el nombre de ese dibujo ?

1135 \*MOT: hum ?

1136 %act: MOT e CHI assistem tv

1137 \*MOT: un elefante

1138 \*MOT: un cocodrilo

1139 \*MOT: un mono

1140 \*CHI: papá

Retomando que Krashen afirma que só a língua que se adquire é utilizada em uma comunicação espontânea, a resposta imediata de F., no turno 1130 à mãe (a qual passa a

utilizar o espanhol no lugar do português) sem hesitações, dando continuidade ao diálogo, remete-nos ao processo pelo qual o autor denomina “aquisição”; ou seja, podemos pensar que o espanhol é adquirido por F.

Ao mesmo tempo, a criança, quando fala espanhol, lança mão de uma habilidade linguística que, pela facilidade em empregá-la, parece estar tão disponível quanto o PB, aparecendo, inclusive, sentados vendo televisão, contexto em que também emerge essa língua. Neste sentido, ambas as línguas são facultativas para esses falantes. Ora, se o uso do espanhol para F. é facultativo, e se Krashen afirma que a possibilidade ou não de emprego de uma língua, devido ao conhecimento de suas regras, caracteriza o processo de aprendizagem, não podemos também pensar que F. também *aprende* espanhol? São os processos de aquisição e aprendizagem tão diferentes e separáveis?

É pensando a competência como intrínseca ao processo de *aquisição*, ou seja, a ausência de um esforço intelectual que Krashen e Mclaughlin (1978) consideram – inclusive pelo uso do mesmo termo - a *aquisição* de L2 como um processo semelhante à *aquisição* de LM, afastando-o conseqüentemente, dos processos que envolvem as línguas estrangeiras, haja vista que por esses se pensa a aprendizagem. Deste modo, podemos entender que, para Krashen, as línguas estrangeiras são unicamente aprendidas, ou seja, a aprendizagem não gera, não se transforma em aquisição. (CARIONI, 1988, p.51).

Contraopondo-nos à rígida divisão entre aquisição e aprendizagem que estabelece a hipótese do autor, há pesquisas que observam erros que crianças adquirindo sua LM cometem nas produções linguísticas de aprendizes de L2(LE).

Autores como Cooper (1970) e Corder (1967), entre outros, afirmam que a aquisição de L1 na infância e a aquisição de L2 na idade adulta envolvem processos semelhantes, pois tanto crianças adquirindo a L1 como adultos adquirindo a L2 produzem sentenças que não seriam produzidas por falantes adultos de L1 e por falantes nativos de L2 (Ex. I no brought the book. “Eu não trazi o livro”. Os desvios encontrados na produção inicial de L1 e L2 são “uma estratégia empregada tanto por crianças adquirindo sua língua materna como por aqueles [falantes adultos] aprendendo uma segunda língua”(Corder, 1967, p.25) (FIGUEIREDO, 2004, p. 40)

É relevante afirmar que para distinguir os processos de aquisição e aprendizagem também se considera o fator *idade*. Para tal, desenvolveram-se teorias sobre o que se denomina por *período crítico*. Ainda que não haja um consenso da ideia entre as pesquisas da área, admite-se, a partir das reflexões de Lennerberg (1967) sobre as relações linguístico-cognitivas, que se trata de um período baseado na maturação cerebral através da qual se estabelece um limite para adquirir uma língua. Após esse limite, o processo de aquisição/aprendizagem de línguas seria afetado, tornando-se dificultoso.

Lennerberg (1967) afirma que o período crítico se inicia aos dois anos de idade e chega ao fim aproximadamente na puberdade, junto ao processo de lateralização. No entanto, as pesquisas subsequentes não apresentam uma idade “limite” exatamente definida. Há, inclusive, estudos como os de Kinsbourne & Hiscock (1977) e Krashen (1973) que refutam a definição do autor, afirmando que o processo de maturação cerebral se completaria na primeira infância.

Inclusive, nas investigações sobre bilinguismo, aparecem definições sobre o falante bilíngue que também se baseiam no fator idade. Como colocamos na subseção 2.1 deste trabalho, por exemplo, Houwer (1995) considera bilíngue o falante que adquire duas línguas até os 2 (dois) anos de idade, ao passo que McLaughlin (1978) ainda admite que a criança tenha duas línguas maternas se exposta a elas a partir dos 3 (três) anos de idade.

São relevantes tanto as questões que envolvem um período crítico para aquisição da linguagem quanto as que se voltam para uma idade até a qual o sujeito pode ser considerado bilíngue, à medida que limitam a possibilidade de que ele tenha um igual domínio de habilidades linguísticas em duas línguas.

De modo divergente, pela perspectiva teórica que adotamos neste trabalho, não nos cabe e tampouco é desejável avaliar se a competência ou habilidade linguística que F. apresenta no espanhol é igual ou distinta da em PB, mas, como mencionamos, a idade é um fator para que pensemos, mediante os dados de F., sobre questões que concernem ao bilinguismo e que, conseqüentemente, volte-nos aos processos de aquisição e aprendizagem.

Considerando McLaughlin (1978), por exemplo, F. poderia ser pensado como um sujeito bilíngue porque inicia o contato com o espanhol, através de seu ingresso em um colégio bilíngue, aos 4 (quatro) anos de idade, tratando-se, especificamente, de um caso de *bilinguismo sucessivo*. Baseando-nos nos pressupostos teóricos sobre o bilinguismo e, em concordância com Harmers e Blanc(2000), Mackey(2000) e Grosjean(1982), acreditamos que, para pensar o bilinguismo, há outros fatores que devem ser levados em conta além da idade em que o sujeito adquire duas línguas, tais como: a necessidade que a criança sente para fazer uso de uma ou das duas línguas que compõem o seu repertório linguístico; a situação interacional, sua intenção e os seus interlocutores. Observemos, a seguir, as situações nas quais F. lança mão do espanhol nas interações com a mãe e com a observadora.

É relevante afirmar que o fragmento abaixo (3) insere-se no final de uma sessão. Nesse momento, a criança já havia interagido em espanhol com a mãe e com a observadora durante aproximadamente uma hora e parecia estar cansada de tal atividade. F., sentada com a mãe no sofá, abraça o livro que estava vendo com ela e afirma:

### *Fragmento 3*

**1646: CHI: mamãe?**

1647: MOT: hã@i?

1648: OBS: tiene(s) sueño?

1650: MOT: tienes sueño?

1651: OBS: un poquito?

**1652: CHI: sí !**

**1653: CHI: sí!**

**1654: CHI: mucho!**

1655 \*OBS: <mucho !> [>]

1656 \*MOT: <mucho !> [<]

1657 \*OBS: <[=! ri]> [>]

1658 \*MOT: <[=! ri!]> [<]

Nota-se que F., no turno 1646, se utiliza do português para ter a atenção da mãe, mas a partir das respostas em espanhol que obtém dela e da observadora (turnos 1648-1651), F. enuncia também em espanhol, como se verifica nos turnos 1652-1654. Nos turnos seguintes, vê-se que os enunciados de F. provocam o riso tanto na mãe quanto na observadora, pois a criança além de afirmar duas vezes que estava com sono (turnos 1652-1653) intensifica sua resposta no enunciado 1654, dizendo “mucho” (muito). Nesse fragmento pode-se afirmar que a criança utiliza justamente o espanhol para que a mudança de atividade seja atendida, já que é esta a língua que está sendo a atenção de seus *interlocutores*.

Do mesmo modo, notamos no fragmento 4, que F. parece mudar novamente de língua, do português (turno 1673) ao espanhol (1682-1683; 1685), para que o seu pedido seja aceito.

### *Fragmento 4*

1672 \*MOT: te ha gustado # este libro ?

**1673 \*CHI: me pe [//] me põe na cama !**

1674 \*MOT: <na cama ?> [=! ri]

1675 \*OBS: sí !

1676 \*MOT: nã::o # é cedo !

1677 \*MOT: es muy temprano !

1678 \*CHI: por favor !

1679 \*MOT: então dorme aqui !

1680 %act: MOT beija a testa de CHI

1681 \*MOT: puedes dormir !

**1682 \*CHI: no !**

**1683 \*CHI: dormir en mi cama !**

1684 \*MOT: vamos a esperar sólo un poquito ?

**1685 \*CHI: no !**

Verifica-se também que F. passa a usar o espanhol no lugar do português quando quer que a mãe permaneça lhe dando atenção. O fragmento 5, além de ilustrar tal situação, leva-nos a pensar que esse uso parece ser fundamental à criança para que haja continuidade dos jogos de enunciados que ela propõe à mãe.

#### *Fragmento 5*

F. (5;2)

770 %act: CHI levanta o pé para MOT

**771 \*CHI: llera !**

772 \*MOT: hum@i !

773 %act: MOT balança mão direita na altura do nariz

774 %act: CHI volta a levantar o seu pé para MOT

**775 \*CHI: llera !**

776 \*MOT: muy malo!

777 \*CHI: perai

778 %act: CHI passa as mãos nos seus pés

779 \*MOT: este olor es muy malo !

780 %act: CHI levanta o seu pé para MOT

**781 \*CHI: llera !**

No fragmento 6, abaixo, verificamos, que F. continua querendo chamar atenção da mãe, colocando seus dois pés dentro de uma única meia. A mãe, descontente com tal atitude da criança, já que lhe havia dito anteriormente que não isso não era possível (turno 916), busca entreter a criança com uma outra situação (turno 939) e é nesse momento, quando se nota uma provável “perda” de atenção da mãe, que F. emprega novamente o espanhol (turno 940).

#### *Fragmento 6*

F. (5;2)

916\*MOT: una en cada pie !

917\*MOT: ya sé# tiene(s) hambre ?

**918\*CHI 918:mamá ?**

(...)

936 \*MOT: así no porque si# vas a# a romper las me# las calcetines las medias

**937 \*CHI: sí !**

**938 \*CHI: sí !**

939 \*MOT: entonces vamos a# ya sé !

**940 \*CHI: mamá# allá está escrito se va !**

Além das situações explicitadas, que ilustram que F. fala em espanhol com a mãe quando quer se posicionar no discurso, chamar atenção para si ou quando está sendo “repreendido”, como vimos no fragmento 6, há outros momentos tanto com a mãe, quanto

com a observadora que notamos uma mudança significativa de língua (do português ao espanhol) como, por exemplo, quando quer negociar com os interlocutores (em função das atividades que eles propõe à F.), principalmente quando se envolve um jogo/brincadeira.

Nota-se também, ao longo das interações entre criança-mãe e criança-observadora, que a criança ora faz uso do PB, ora do espanhol, o que nos possibilita pensar no uso do code-switching. Vejamos:

### *Fragmento 7*

F. (5;5)

- 597 %act: CHI pega a tampa da caixa do jogo da memória e a fecha  
598 \*OBS: cuéntame !  
599 \*OBS: quiero escuchar porque yo no sé toda la historia  
600 \*OBS: yo sé que hay tres cerditos  
601 \*OBS: pero no sé qué pasa  
602 %act: CHI tira a tampa do jogo da memória  
603 \*OBS: qué pasa Fer ?  
604 %act: CHI tenta fechar a caixa com a tampa novamente  
605 \*CHI: eles tinham que fazer uma casa pra se proteger do lobo mau  
606 \*OBS: hum hum@i!  
607 \*CHI: aí o lobo mau veio e <disse>  
608 [?] porquinho porquinho abre a porta que eu quero entrar pra comer  
609 vocês  
610 \*CHI: não vo(u) não [/] não [/] abro  
**611 \*CHI: aí yyy hizo la casa de pared !**  
612 \*OBS: não entendi  
613 \*OBS: uma casa ?  
614 \*OBS: quem fez casa ?  
**615 \*CHI: casa !**

Nesse fragmento, F. conta a história dos três porquinhos à observadora e, em sua narrativa, verifica-se que inicia em português, mas, no turno 611, continua em espanhol. Quando, a partir do turno 612, a observadora passa, ao contrário de F., a questioná-lo em português, a criança a corrige dizendo “casa” /'kasa/ (espanhol) no lugar de “casa”/ 'kaza/ (PB) confirmando-nos a mudança de língua.

De acordo com Poplack (1980), há, no fragmento 7, um code-switching inter-sentencial, isto é, quando existe uma alternância de línguas entre sentenças. Vale citar que aparecem também outros tipos de mudanças de línguas nas interações de F., como sentenças que se caracterizam pela presença das duas línguas (intra-sentencial).

Em decorrência dos enunciados expostos até aqui, notamos que a criança lança mão do espanhol em situações nas quais sente necessidade de manter a interação com o seu



interlocutor que lhe solicita o espanhol. Soma-se a isso, o uso alternado das línguas que compõem o seu repertório linguístico.

Retomando o que considera Grosjean (1982) acerca dos estágios pelos quais os bilíngues podem passar, temos: 1º. a criança reconhece as duas línguas, mas resiste em falar uma delas devido aos participantes ou para não ser mal compreendida; 2º. a criança emprega as duas línguas, misturando-as (code-switching); 3º. a criança escolhe a língua a partir da situação em que está inserida.

No decorrer das interações criança-mãe, criança-observadora, constatamos que há, por parte da criança, um maior uso do PB que do espanhol. Considerando os enunciados de F. e os estágios do autor, podemos pensar que a criança passa pelos três, inclusive acreditamos que a mistura entre línguas (o que nos remete ao modo bilíngue) e a opção pelo PB por F., pode dever-se ao fato de ela saber que tanto a mãe quanto a observadora são falantes das duas línguas (PB e do espanhol), e porque o contexto em que ela geralmente se utiliza do espanhol é a escola, não a sua casa, com a presença de um participante (observadora) que não está dia-a-dia em suas atividades.

Outro argumento que pode nos levar a pensar a criança como bilíngue é o resultado do teste de reconhecimento aplicado aos nativos, como apontamos na subseção 3.4 deste trabalho. Ao ouvirem fragmentos isolados da fala da criança., 8 (oito) dos 10 (dez) participantes responderam que a sua língua materna é o espanhol. Entre as justificativas para tal julgamento, dois (dos oito) participantes apontaram para uma identificação entre a variedade do espanhol falado pela criança e a sua própria variedade. A saber:

“Espanhol, mas não dá para saber de que lugar é. Se detecta facilmente a pronuncia do castellano (espanhol) possivelmente é mexicano-colombiano-argentino.”

**(J., colombiana, I)<sup>83</sup>**

“a crianza fala espanhol. Sua língua materna é o espanhol porque fala as palavras que eu conheço e acredito que pode ser *mexicano* ja que tein um sutaqui parecido a *español mexicano*. ”

**(G. mexicana, B.)<sup>84</sup>**

Outro participante, ao justificar que o espanhol é a língua materna de F., além de atribuir uma variedade do espanhol à fala de F., identifica-a e, ao mesmo tempo identifica-se

---

<sup>83</sup> J é a inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; I refere-se ao seu nível intermediário de PB.

<sup>84</sup> J: inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; B. refere-se ao nível básico de PB.

em termos culturais, haja vista que menciona que o que a criança diz remete à canções de sua própria cultura ou, como no segundo dado, à região geográfica (América Latina) onde seu país se insere.

“la lengua materna del niño es Español, logro identificar *un acento Español (De España)*, adicional el se encuentra en la fase de reconocimiento de los colores y los detalles y sabe *canciones típicas de los hispanoparlantes, como canciones infantiles y de la época de la navidad.*”<sup>85</sup>

**(N., colombiana, I)**<sup>86</sup>

“espanhol, porque a criança esta aprendendo, acho que está cantando para mãe ou para professora. *Ele é de um país latino-americano.*”

**(K., peruana, I)**<sup>87</sup>

De modo bastante curioso, há, na resposta abaixo, diferentemente das anteriores, uma justificativa que nos leva a pensar em uma aproximação com a pronúncia do falante nativo, do “falar” do nativo e, em consequência, consigo próprio, a partir de um distanciamento do que o participante pode julgar como “o espanhol falado pelo brasileiro”. Neste sentido, verificamos uma identificação que se faz pela desidentificação. Vejamos:

“a língua materna da criança é Espanhol. A pronúncia da criança é muito boa em alguns palavras, *palavras que alguns brasileiros que conheso não poden dezir. Por exemplo o so(m) da “r” em espanhol, a criança fala na forma correcta*, acho que também o sotaque da criança também diz que sua língua materna é espanhol.”<sup>88</sup>

**(F., mexicano, I.)**<sup>89</sup>

Por outro lado, aparece nos dados de fala de F., como apontamos na subseção 1.2.2 desse trabalho, enunciados da criança que revelam interferências de uma língua na outra,

---

<sup>85</sup> A língua materna da criança é o espanhol. Além disso, consigo identificar um sotaque espanhol (da Espanha). Ele se encontra em uma fase de reconhecimento das cores, dos detalhes e sabe canções típicas dos hispano-falantes como canções infantis e canções da época do natal. (tradução nossa)

<sup>86</sup> N: inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; I. refere-se ao nível intermediário de PB.

<sup>87</sup> K: inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; I. refere-se ao nível intermediário de PB.

<sup>88</sup> A língua materna da criança é o espanhol. A pronúncia da criança é muito boa em algumas palavras, palavras que alguns brasileiros que conheço não conseguem falar. Por exemplo, o som do “r” em espanhol, a criança também fala corretamente, acho que também o sotaque da criança também diz que sua língua língua materna é o espanhol. (tradução nossa)

<sup>89</sup> F.: inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; I. refere-se ao nível intermediário de PB.

principalmente do português no espanhol, remetendo-nos à questões características de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Observemos os fragmentos a seguir.

#### *Fragmento 8*

F.(5;4)

805 %act: CHI coloca o cartão "a mí" antes dos cartões "gusta" e "jugar a los trenes"

806\*CHI 806: a mí gusta **de** jugar a trenes

807\*OBS: ah:

820\*CHI : a mí me gusta# **de** jugar a los trenes

838%act: OBS aponta o cartão "a mamá"

839\*CHI: a mamá gusta **de** bailar

Como colocamos anteriormente, o uso da preposição “de” como verbo “gustar”, como aparece nos turnos 806, 820 e 839, é uma produção muito comum aos aprendizes adultos de espanhol como língua estrangeira (E/LE).

#### *Fragmento 9*

F(5;1)

421 \*MOT: <y qué> [>] te gusta hacer cuando está mucho calor ?

422 \*CHI: <la xx> [<]

**423 \*CHI: cuándo está verón [\*] [: verano] ?**

424 \*MOT: cómo ?

425 \*CHI: cuándo está verón ?

426 \*MOT: <cuándo está verón !> [=! ri]

427 \*CHI: quando (es)tá no verão ?

No enunciado 423, notamos que a criança diz “verón” no lugar de “verano”, como corresponderia ao espanhol. Acreditamos que ela, na tentativa de enunciar em espanhol, faça uma analogia com outras formas da língua sobre as quais ela tem conhecimento como, por exemplo, aparece ao longo do corpus, o enunciado “marrón” ( [5;5]1665: CHI: él e marrón).

Ainda que se trate de uma questão intralinguística, isto é, de uma hipergeneralização de formas linguísticas do espanhol, é fundamental lembrar que esse tipo de construção como “verón” é muito comum entre os aprendizes de (E/LE), à medida que se assimila muito o uso do morfema –ón à língua espanhola. Por isso, encontra-se nos enunciados dos aprendizes de E/LE produções tais como “sabón”, no lugar de “jabón” (remetendo-nos ao “portunhol”).

No teste de reconhecimento aplicado, verificamos que dois (dos 10) participantes afirmaram que o *português* é a língua materna da criança. Esses dados se tornam interessantes à reflexão que ora apresentamos, haja vista que como os próprios dados da fala infantil observam-se elementos linguísticos de uma língua em outra, a interferência, essas respostas

revelam incertezas nas quais aparece o espanhol tanto como uma *possibilidade* de ser a língua materna da criança quanto uma segunda língua ou língua estrangeira.

“ la lengua materna del niño que escuché en la grabación es, al parecer, Portugués porque en algunos registros sonidos suenan a la pronunciación de una lengua que no es el español. en la grabación no noté una dif. de otra lengua ->*Parecía un niño que hablaba* o estaba aprendiendo a hablar español”.<sup>90</sup>

**(M., colombiana, B)<sup>91</sup>**

“português, mais tenho “confusión” *ella podi falar espanhol* crianza fala muito confuso pra eu”.<sup>92</sup>

**(H., chilena, B)<sup>93</sup>**

A partir dos enunciados citados, de outras produções semelhantes que aparecem com recorrência nos dados de F., das respostas do teste aplicado e também da literatura sobre interferência que se insere nos estudos sobre aprendizagem de L2/LE, não poderíamos pensar que a criança também passa por um processo de aprendizagem?

É a partir da produção linguística da criança estudada, pela qual verificamos a evidência de aspectos do bilinguismo (*code-switching*) junto a fenômenos concernentes à aprendizagem de línguas estrangeiras (*interferência*), que nos posicionamos contra a divisão estanque, definitiva sobre os processos de aquisição e aprendizagem – que estabelece Krashen – e, acreditando que há uma complementariedade entre esses processos, à medida que o sujeito entra em contato com uma outra língua, referimo-nos a tais processo como aquisição/aprendizagem de L2/LE.

É, pois, impossível, neste trabalho, que não reconheçamos a influência da proximidade linguística entre o espanhol e o PB, como verificamos nas produções de F., para pensar sobre o seu desenvolvimento linguístico e os processos nele envolvidos.

É fato também que a criança entra em contato com o espanhol em um momento distinto do PB (já que o PB é a LM de seus pais e a língua que lhe dirigem desde o seu nascimento) e que ele se dá preponderantemente em situações formais. Por outro lado, é inevitável não considerar que o emprego do espanhol em ambiente familiar deve-se a uma

---

<sup>90</sup> A língua materna da criança que escutei na gravação é, pelo que parece, o português porque em alguns registros há sons que parecem uma língua que não é o espanhol. Na gravação não notei uma diferença de outra língua-> Parecia um menino que falava ou estava aprendendo a falar espanhol. (tradução nossa)

<sup>91</sup> M: Inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; B.: nível básico de PB

<sup>92</sup> Português, mas eu estou confuso. Ela pode falar espanhol. A criança fala de modo muito confuso pra mim. (tradução nossa)

<sup>93</sup> H: Inicial fictícia do nome do participante; nacionalidade; B.: nível básico de PB

demanda da própria criança. Segundo conversas informais com os pais, sempre houve uma identificação por parte da família com o espanhol e suas questões culturais, aumentando com o ingresso da criança no colégio bilíngue espanhol, nos seus 4 (quatro) anos de idade.

Por todas as questões apresentadas ao longo desta seção, ainda que não empreendemos classificar a criança como bilíngue ou aprendiz, acreditamos que a presença de elementos de diversas naturezas em suas produções linguísticas, bem como as condições de contato que a criança tem com o espanhol que as subjazem, possibilita-nos pensar que F. passa tanto por um processo de aquisição (bilinguismo português/espanhol) quanto aprendizagem e, por conseguinte, não distanciamos tais processos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos pois, para o desenvolvimento deste trabalho, de algumas das teorias de aquisição/aprendizagem de L2/LE para justificar a nossa escolha por uma perspectiva dialógico-discursiva<sup>94</sup> para a apreensão desses processos. Nela, buscamos explicitar que a concepção de língua(gem) adotada está intrinsecamente ligada ao sujeito e ao *outro*, uma vez que ambos se constituem nela e por ela. É a partir de questões dialógicas que perpassam a interação verbal<sup>95</sup> que buscamos entender a entrada da criança na linguagem e, com ela, o conjunto de valores (o ideológico, o cultural, o histórico) da comunidade onde está inserida.

Consideramos, para tal, que a criança que passa a ter contato com uma outra língua na infância pode revelar-nos, no discurso, uma identidade diferenciada daquela que se constitui apenas a partir do PB e, portanto, alterações em sua subjetividade. Os gêneros discursivos/*formatos*/jogo, como apresentamos, são entendidos como o espaço no qual se dá, em seus movimentos, pela atuação do sujeito, esse deslocamento identitário, possibilitando-nos entender também de que maneira ele ocorre.

Destacamos, aqui, a contribuição em especial do gênero do jogo lúdico que, como vimos, favoreceu para a produção de diferentes manifestações singulares de F.. Foi possível notar igualmente que as brincadeiras entre criança e adulto - situação de interação e auxílio de um tutor, como também se apresenta nas escolas – propicia uma participação mais efetiva da criança na atividade proposta, funcionando como um estímulo para que ela pense, questione e responda. Notamos que a criança, via gênero jogo lúdico, se arrisca mais facilmente, busca formular hipóteses sobre a língua da qual lança mão com o intuito de vencer o seu interlocutor. Desta forma, o “conteúdo”, parte da aprendizagem da língua, insere-se no universo infantil, distanciando de repetições monótonas, entre outras atividades que não despertam o interesse da criança.

O gênero também cria uma atmosfera de aproximação entre criança e adulto, tornando-se um facilitador para a aquisição/aprendizagem de línguas. O contato com outros modos de dizer, como pode ser considerada a outra língua que a criança aprende, possibilita a reestruturação dos gêneros com as quais a criança já havia tido contato (o PB), uma vez que a análise dos dados de F. nos mostra a emergência de produções criativas, singulares, favorecendo o desenvolvimento linguístico e infantil.

---

<sup>94</sup> (BAKHTIN, 2000, 2010; BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, 2006)

<sup>95</sup> (VYGOTSKY, 1979, 2001, 2007)

*Code-switching* e interferência, como fenômenos naturais da aquisição, bilinguismo e aprendizagem, tornam-se também nossos argumentos em defesa de que tais processos são complementares e, portanto, interdependentes, sendo denominados neste estudo por Aquisição/Aprendizagem. É necessário afirmar que, a partir dos dados da criança, postulamos que *code-switching* e interferência não são fenômenos delimitados, contrapondo-nos também à separação encontrada em suas literaturas, uma vez que, de modo geral, se referem como questões específicas do bilinguismo e da aprendizagem, respectivamente.

Sendo assim, acreditamos que as categorias de análise tenham nos ajudado a reconhecer e evidenciar *parte* da configuração dos processos de aquisição/aprendizagem da criança; e flagrar o seu desenvolvimento linguístico. As nossas discussões sobre os dados de F., bem como dos dados dos questionários aplicados aos pais e tios da criança e dos testes de reconhecimento com falantes nativos de espanhol, revelam uma fala que pode ser apreendida por marcas de dialogismo, discurso perpassado de vozes sociais, vozes essas que contemplam tanto o espanhol como o PB e que, como línguas em contato, caracterizam o modo singular no qual está se constituindo a subjetividade e identidade desta criança.

Embora não fosse o foco deste trabalho, noções sobre a configuração do espanhol como disciplina nos níveis básicos da Educação no Brasil, incluindo o ensino do idioma para crianças, e considerações sobre a educação bilíngue no país foram abordadas nesta pesquisa no intuito de situar e entender as condições nas quais esta prática é realizada na comunidade na qual a criança se encontra e pela qual se torna sujeito falante desta língua.

A partir das leituras sobre o ensino-aprendizagem do espanhol, inferimos que há a necessidade de reflexões na área, haja vista a introdução recente da língua no currículo escolar brasileiro e o desenvolvimento incipiente de investigações sobre ela, principalmente no tocante à crianças que a aprendem como L2/LE e em contexto escolar bilíngue. Como o espanhol ainda parece estar, apesar de seu crescimento, distante da educação infantil brasileira e limitar-se à infância de poucos, consideramos que adquirir/aprender espanhol em um colégio bilíngue, como faz a criança estudada, distanciando-se também de uma aprendizagem “clássica”, de algumas horas semanais de estudo, relacionada às escolas de idiomas, traz implicações para a segunda hipótese desta pesquisa.

Além de apresentar uma formação escolar bilíngue (português/espanhol) que já é, como dito, uma condição *singular* para a criança brasileira, F. tem um contato frequente com o idioma com os pais (principalmente a mãe) e tios e, por esta razão, ultrapassa a “fronteira” escola e participa das atividades cotidianas da família, fatores que, segundo este estudo, muito contribuem ao desenvolvimento linguístico dessa criança e nos remetem à questões de

aquisição/bilinguismo. Ou seja, acreditamos que, além de aprendizagem, a criança também passa pelo processo de aquisição do espanhol paralelamente à aquisição do PB.

Essas questões, a idade da criança e as particularidades das produções linguísticas de F. (também pensadas em função da proximidade linguística entre o espanhol e o PB), verificadas nos encadeamentos discursivos<sup>96</sup> entre criança-mãe e criança-observadora, implicaram, pois, no início de uma discussão sobre os processos pelos quais a criança passa: “Bilíngue ou aprendiz?”. Nela colocamo-nos na contramão da estanque separação entre os processos de aquisição e de aprendizagem que postula Krashen, buscando apontar que, na fala infantil, coexistem situações de mudança de língua (*code-switching*) e de interferências típicas de aprendizes brasileiros de espanhol como L2/LE.

Devido as limitações de tempo de uma pesquisa de mestrado, faltou-nos neste trabalho apresentar um teste de reconhecimento com professores brasileiros de espanhol como língua estrangeira sobre a produção da fala de F., como aplicamos com os falantes de espanhol como língua materna. Acreditamos que os resultados obtidos no teste com os professores também poderiam nos auxiliar nas reflexões sobre os processos de aquisição/aprendizagem pelos quais a criança passa, à medida que pressupomos que as justificativas de tais participantes sobre a língua materna da criança teriam como base o contato e conhecimento das produções típicas de aprendizes de E/LE.

Para trabalhos futuros, poderia ser interessante pensar se (e como) aparecem as modificações linguísticas elencadas em nossas categorias de análise no processo de aquisição/aprendizagem de outras crianças brasileiras inseridas em contexto escolar bilíngue e, também, em crianças brasileiras que adquirem/aprendem a língua em escolas de idiomas (ou regulares). Evidentemente nos colocamos também questões tais como: quais são as particularidades na fala de uma criança bilíngue “clássica”, que adquire/aprende o português brasileiro e o espanhol desde o seu nascimento? É possível verificar as mesmas modificações que encontramos na fala de F.? Há outras marcas singulares no discurso dessa criança? Quais são elas?

Por fim, acreditamos que há muitas questões que podem ser lançadas em relação à fala de crianças que tem contato com mais de uma língua durante a infância, especialmente, como colocamos ao longo deste trabalho, de crianças brasileiras que adquirem/aprendem o espanhol, havendo muito o que se descobrir sobre o seu universo e o modo como ela vai, com

---

<sup>96</sup> FRANÇOIS, 2006, 1993, 1989; ORVIG, 2010a, 2010b, 1999).



o *outro*, com línguas que se aproximam, mas também se afastam, se constituindo como sujeito no mundo.

## 7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M; VOLOSHINOV, V.N. **Discurso na vida e discurso na arte**. (1926). Trad. Inédita de Cristóvão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art.”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huitec, 1997.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 1999.

BESSE, H., PORQUIER, R. **Grammairies et Didactique des Langues**. France: Didier, 1991.

BILLIGI, J. D. & FREDERES, P. P. **Bilinguismo e sua relação com a consciência metalinguística de crianças**. Anais do CELSUL, 2008.

BORGES, M. I. **A subjetividade na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso**, 2004. Disponível em <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/90.pdf>. Acessado em 10/12/2010.

BOYSSON-BARDIES, B., SAGART, L., DURAND, C. **Discernible differences in the babbling of infant according to target language**. *Journal of Child Language*, 1984, n. 11, 1-15. Disponível em: <http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1769152>. Acesso em 25.10.2012

BULLIO, P. **A constituição da subjetividade na criança**. In: MIOTELLO, V. (Org.) *O diferente instaura o diferente – compreendendo as relações dialógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

BRABO, O.M.L. **Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol**. Tese de doutorado defendida na UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRUNER, J. **Contexts and formats**. In: MOSCATO, M.; PIRAUT-LE BONNIEC, G. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de la Universit. de Rouen, 1984. Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8WNN0DaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=IGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSic7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

CARIONI, L. **Aquisição de segunda língua: a teoria de Krashen**. In: BOHN, Hilário; VANDRESEN, Paulino. *Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988, p. 50-74.

CASTRO, S.T.R.de. **As teorias de aquisição/aprendizagem de 2ª. Língua/língua estrangeira: implicações para a sala de aula**. Contexturas. Universidade de Taubaté: APLIESP, n. 3, pp. 39-46, 1996.

CAVALCANTI, M. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil**. *D.E.L.T.A.*, v. 15, n. Especial, p. 385-417, 1999.

CELADA, M.T. **O que quer, o que pode uma língua? – Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade**. Letras (UFMS), 2008.

\_\_\_\_\_. **Lengua extranjera y subjetividad - Apuntes sobre un proceso**. Estudos Lingüísticos (São Paulo), Campinas, 2004.

\_\_\_\_\_. **“O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.”** Tese de doutorado apresentada no Curso de Lingüística do Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2002.

\_\_\_\_\_. (2000). **Actualidad y memoria del español en Brasil. Intervención en el Coloquio Internacional Interatlántico – El español: Unidad en la diversidad**. Comunica. Revista Eletrônica. <http://www.comunica.es>

CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.M. **El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia**. In: Sedycias et al (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CORACINI, M.J.R.F. **A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução**. 1ª. Ed. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.) GRIGOLETTO, M. (Org.); MAGALHAES, I. (Org.). **Práticas Identitárias: língua e discurso**. 1ª. Ed. São Carlos: Claraluz, 2006.

CORACINI, M.J.R.F. (Org.) **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó; Argos, 2003.

CORREA, P.A.P. **A Expressão da Mudança de Estado na Interlíngua de Aprendizes Brasileiros de Espanhol**, Ano de obtenção: 2007. Doutorado em Lingüística. Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Brasil.

CORDER, S.P. **The significance of learners errors**. In: IRAL, V.4. 1967. p.161-170

De LEMOS, C.T.G. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. Campinas: Caderno de Estudos Linguísticos, 2002.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento da linguagem e o processo de subjetivação.** In: *Linguagem: cultura e transformação*, 2001. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling17htm>. Acesso em 14 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. (1989) **Uma abordagem socio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões.** Anais do I Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem, CEAAL-PUC-RS.

\_\_\_\_\_. (1986) **A sintaxe no espelho.** *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 10: 5-15.

\_\_\_\_\_. (1982). **Sobre aquisição de linguagem: e seu dilema (pecado) original.** *Boletim da Abralín* 3.pp. 97-136.

DEL RE, A. **O papel do pai na socialização linguageira da criança: a questão das condutas explicativas.** In: DEL RE, A.; FERNANDES, S.D. (orgs.) *A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Série Trilhas Linguísticas 15, 2008, p. 83-104

\_\_\_\_\_. **A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática.** In: DEL RÉ, A. (Org). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. **“Compreensão e produção de metáforas por crianças pré-escolares: relato de uma experiência.”** 1998. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo, São Paulo.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição e Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas.** In: Gonçalves, A.; Góis, M.L. (orgs). *Os métodos e os dados nas ciências da linguagem*. Mercado de Letras, São Paulo (no prelo).

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; VIEIRA, A.J. **Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente.** *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, 2012.

DEUCHAR, M. QUAY, S. **Bilingual acquisition: theoretical implications of a case study.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

DI PIETRO. R. **Code-switching as a verbal strategy among bilinguals.** In: *Current themes in linguistics: bilingualism, experimental linguistics and language typologies*. Washington D.C, Editora Eckman, 1977.

DURAO, A.B.A.B. **Transferência (interferência) linguística: um fenômeno ainda vigente?** *Cuiabá: Polifonia*, v. 15, 2008. P.67-85

\_\_\_\_\_. **La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. Pasado, presente, futuro..** In: João Sedycias. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil. O ensino do espanhol no Brasil*. 1ed.São Paulo: Parábola, 2005, v. 1, p. 130-144.

\_\_\_\_\_. **Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina: Eduel, 2004.

EVANS, J.S **Word-pair discrimination and imitation abilities of preschool Spanish-speaking children.** *Journal of learning disabilities.* V. 7, 1974. p. 473-580.

FAERCH, C.;KASPER, G. **Perspectives on language transfer.** *Applied Linguistics*, 1997.

FAITA, D. **A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma.** In: BRAIT, B. (Org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.* Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

FALASCA, P. **“Aquisição/Aprendizagem de LE: subjetividade e desdobramentos identitários”**, 2012. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP)-Araraquara.

FANJUL, A. **Deslocando a proximidade. Discursividade no contato português-espanhol.** Tese de doutorado apresentada no Curso de linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Araraquara, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lo “propio” y lo “ajeno”. Reformulación e implícitos culturales en la clase de E/LE para brasileños.** Dissertação de mestrado em Ciências da Linguagem, Instituto del Profesorado “Joaquín V. González”. Buenos Aires, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÉRNANDEZ, F.M. **El español en Brasil.** In: SEDYCIAS et al (Org.) *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FERNÁNDEZ, I.G.E; RINALDI,S. **Ensino de línguas estrangeiras a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão.** In: In: TONELLI; CHAGURI (Org.). *Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco.* Curitiba: Appris, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis.** Campinas: Trab. Linguística Aplicada. p.353-365, 2009.

FERNÁNDEZ, S. **Interlengua y análisis de errors en el aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1997.

FIGUEIREDO, F.J.Q. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua.** *Signótica*, Goiânia, v. 7, n. 39, jan/dez. 1995.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇOIS, F. **O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “Linguagem”.** In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística.* São Paulo: Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pratiques de l’oral.* Paris: Nathan, 1993.

\_\_\_\_\_. *Langage et pensée: dialogue et mouvement discursif chez Vygotsky et Bahktine.* In: *Enfance 1-2.* Paris : PUF, 1989.

GARCIA, E.E, TRUJILLO, A. **A developmental study of Spanish – English production in bilingual children.** *Journal of educational psychology.* V. 71, 1979. p. 161-168.

GASS, S., SELINKER, L. **Language transfer in language learning**. Philadelphia, 1992.

GERALDI, J.W. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GONZÁLEZ, N.M. **Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem de espanhol por brasileiros adultos**. Tese de doutorado apresentada na FFLCH, USP, São Paulo, 1994.

GUBERMAN, M. **El español en Brasil: las políticas educacionales y la industria editorial**. In: Anales del II Congreso de la lengua española, 2002. <http://cvc.cervantes.es>

GUIMARAES, A. **História do ensino do espanhol no Brasil**. Scientia Plena, v.7, 2011.

GROSJEAN, F. **Bilingual: Life and reality**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Life with two languages: an introduction to bilingualism**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.

HALL, J. K.(Ed.). **Dialogue with Bakhtin on second and foreign language learning: new perspectives**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7. Ed. Rio de Janeiro: DP&a, 2003.

HARMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELLER, M. Bilingualism. In: JOURDAN, C., TUIITE, K. **Language, Culture and Society**. Cambridge Press, 2006.

HORNBERGER, N. H. **Teacher Quechua use in bilingual and non-bilingual classrooms of Puno, Peru**. In: JACOBSON, R.; FALTIS, C. *Language distribution issues in bilingual schooling*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1990.

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

KINSBOURNE, M.; HISCOCK, M. **Does cerebral dominance develop?** In: SEGALOWITZ, S; GRUBER, F. *Language development and neurological theory*. New York: Academic Press, 1977.

KONDER, L. **A questão da ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Three Arguments against Whole Language & Why They are wrong.** Portsmouth, NH.: Heinemann, 1999.

\_\_\_\_\_. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

\_\_\_\_\_. **Second language acquisition and second language learning.** Oxford: Pergamon Press, 1981.

\_\_\_\_\_. **Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence.** *Language learning*, v. 23, 1973. P. 63-74.

LADO, R. **Linguistics across cultures.** Ann Arbor: Michigan University Press, 1957.

LANZA, E. **Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective.** Oxford: Clarendon Press, 1997.

LENNERBERG, E. **Biological Foundations of language.** New York: Wiley, 1967.

LIGHTBOWN, P., SPADA, N. **How languages are learned.** Oxford, OUP, 2006.

MACNAMARA, J. **The bilingual's linguistic performance: a psychological overview.** *Journal of Social issues*, 1967.

MACHEY, W. **The Description of bilingualism.** In: WEI, L. *The Bilingualism Reader.* London; New York: Routledge, 2000.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES project: tools for analyzing talk.** Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The database. 3rd ed. Lawrence Erlbaum, 2000.

MCCLURE, E. **Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican-American children.** Technical report no. 44 Center for Study of Reading, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1977.

MCLAUGHIN, B. **Theories of Second Language Learning.** London: Edward Arnold, 1987.

MEGALE, A. H. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos.** *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, 2005.

MELLO, H.A.B. **Educação bilíngüe: uma breve discussão.** *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, 2010.

MIHAI, A. **Code-switching – Negligent slang or an expression of creativity? English-Spanish, 3rd. Year, University of Bucharest.**  
[http://litere.usv.ro/pagini/Volume\\_manifestari\\_studentesti/CONSENSUS%20lucrari/04.pdf](http://litere.usv.ro/pagini/Volume_manifestari_studentesti/CONSENSUS%20lucrari/04.pdf).  
Acesso em 20.08.2012.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. P.45-55.

MOTTER, R.M.B. **Reflexões sobre línguas estrangeiras na infância**. *Educere et educare revista de educação*. p. 79-87. Vol.2, 2007.

MOURA, S.A. **Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos**. In: ROCHA et al (Org.) *Línguas estrangeiras para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MUÑOZ, X.C.S. **Segunda-feira não é lunes: code-switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente ao espanhol e ao português**. Campinas, 1990. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.) **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

MYERS-SCOTTON, C. **Social motivations for code-switching- Evidence from Africa**. Oxford, OUP, 1995.

MYLROY, L., MUYSKEN, P. **One speaker, two languages**. Cambridge, CUP, 1995.

NAKUMA, C.K. **A New Theoretical Account of fossilization? Implications for L2 Attrition Research**. In: IRAL, V.36, 1998. p. 247-256.

NICOLADIS, E.; GENESSE, F. **A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children**. *Language Learning*, 1996. P.439-464.

NOGARINI, R.H. **Os gêneros do discurso enquanto articuladores da interação mãe/criança**. Anais do VI SIGET, Natal, 2012. Disponível em [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ros%C3%A2ngela%20Nogarini%20Hil%C3%A1rio%20\(UNESP-FCLAr\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Ros%C3%A2ngela%20Nogarini%20Hil%C3%A1rio%20(UNESP-FCLAr).pdf). Acesso em 19 jun 2012.

ORLANDI, E. **Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Do Sujeito na História e no Simbólico**. In: *Discurso e texto, Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORTÍZ, A.M.L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: **Anais do 2o Congresso Brasileiro de Hispanistas**, out. 2002, São Paulo, Brasil. Disponível em <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn)> Acesso em: 10/10/2012.

PICANÇO, D.C.L. **Para quê queremos ensinar LE às nossas crianças?** In: TONELLI; CHAGURI (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2011.

PÊCHEUX, M. **O discurso. Estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.



\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso. Uma crítica à Afirmação do Óvio** (Trad. Por Eni Orlandi, Lourenço Ch. Jurado Filho, Manoel L. Gonçalves Corrêa e Silvana Serrani) Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PONZIO, A. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo.** In: BAKHTIN, M. Para uma filosofia do ato responsável. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

POPLACK, S. **Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching.** *Linguistics* 18, 7/8, 1980. P.581-618.

REATTO, D; BISSACO, C, M. **O ensino de espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional.** *Revista Letra Magna*, 2007.

RINALDI, S. **“Um relato da formação de professores de espanhol como Língua Estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro.”**, 2006. Dissertação de mestrado – Universidade de São Paulo (USP) – São Paulo.

ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. **Percursos no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no contexto brasileiro.** In: ROCHA et al (Org.) *Línguas estrangeiras para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.* Campinas: Pontes Editores, 2010.

ROMAINE, S. **Bilingualism.** Oxford, Blackwell Publishing, 2008.

SALAZAR-ORVIG, A.; ELAMOTTE-LEGRAND, R.; HUDELLOT, C. **Dialogues, mouvements discursifs, significations.** Fernelmont: E.M.E., 2008.

SALAZAR ORVIG, A. et al. **Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3.** *Journal of Pragmatics* 42, 2010a, p. 1842–1865.

SALAZAR ORVIG, A. **Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns.** *First Language* 30(3-4), 2010b, p. 375–402.

\_\_\_\_\_. **Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques.** Resenhas Harmattan, 1999.

SIGNORINI (Org.). **Linguagem e identidade.** Campinas: Mercado das Letras: São Paulo: FAPESP, 1998.

SILVA, A. O. **A constituição de um novo sujeito no processo de aprendizagem de inglês (LE) por crianças pequenas,** 2010. Monografia (Curso de Letras) – Universidade Estadual Paulista (UNESP)- Araraquara.

SCARPA, E.M., PIRES, G.S. **Influência translinguística, code-switching e aquisição do português brasileiro como L3.** (No prelo).

SCOTTON, C., URY, W. **Bilingual strategies: the social functions of code-switching.** *Linguistics.* 193:5-20, 1977.

SOBRAL, A. **Ato/atividade e evento**. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, S. J. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994.

SELINKER, L. **Interlanguage**. IRAL, Berlin – New York, v. 10, n. 1, p. 209-231, 1972.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or Not: The Education of Minorities**. Clevedon: Multilingual Matters, 1981.

TAESCHNER, T. **The sun is feminine**. Springer-Verlag, Berlin, 1983.  
TITONE, R. **Le Bilinguisme Précoce**. Brussels: Dessart, 1972

TONELLI, J.R.A; CHAGURI, J. **Existe uma política de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças?** In: TONELLI; CHAGURI (Org.). *Ensino de línguas estrangeiras para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba: Appris, 2011.

TRINTA, R. R. **A Zona de Desenvolvimento Proximal em contextos de ensino-aprendizagem de língua estrangeira: definição, diferentes interpretações, perspectivas de estudo**. Revista intercâmbio, volume XX: 150-173. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

VALDES, F. G. **Social interaction and code-switching patterns: a case study of Spanish/English alternation**. In: *Bilingualism in the bicentennial and beyond*. New York: Bilingual Press/Editorial Bilingue, 1976.

VANZO, T. **Socialização linguageira, aspectos culturais e o uso de code-switching em uma criança bilingue**, 2011. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara.

VAUSSER, M.T **Aquisição da L2: compreender como se aprende para compreender o desenvolvimento da competência em interagir em L2**. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

VÁZQUEZ, G. **Análisis de errors y aprendizaje de español/lengua extranjera**, Frankfurt: Peter Lang, 1991.

VENTURI, M.A. **Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados**. In: DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

VOLTERRA, V.; TAESCHNER, T. **“The aquisition and development of language by bilingual children”**. *Journal of Child Language*. V. 5, 1977.

VYGOTSKY, L.S **A formação social da mente**. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_ **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na Idade Escolar.** In: VTGOTSKY; L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Editora Ícone, São Paulo, 2001, 8ª. ed.

\_\_\_\_\_ **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_ **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

WEINREICH, U. **Languages in contact, findings and problems,** Mouton e Co., The Hague, 1967.

\_\_\_\_\_. **Languages in contac.** La Haya: Mouton, 1953.

## 8. ANEXOS

### 8.1 Traduções (do corpus)

#### FRAGMENTO 1 (F. 5;3)

<sup>1</sup> 1129 %act: CHI e MOT viram novamente a página do livro.  
1130 \*MOT: <próximo sim:> [?]  
1131 \*CHI: <di^fe^ren^tes> [=! lê]  
1132 %act: MOT aponta para os desenho do livro.  
1133 \*MOT: o que são diferentes ?  
1134 \*CHI: <meias> [>]  
1135 \*MOT: <o que é ?> [<]  
1136 \*MOT: meias # são os calce^ti^nes !  
**1137 \*CHI: los calfetines[\*] [:calcetines] é diferentes !**  
1138 \*MOT: sim::!

#### FRAGMENTO 2 (F. 5;4)

1125 \*MOT: mas (vo)cê não quer ver o Discovery Kids ?  
1126 %act: CHI se levanta e pega o outro controle remoto  
1127 \*CHI: hum hum @i  
1128 \*MOT: então pega o outro controle  
**1129 \*MOT: qual é o número ?**  
**1130 \*CHI: quatro e cinco**  
**1131 \*CHI: sim !# qua# qua# qua# quatro e cinco**  
1132 %act: MOT coloca no canal  
1133 \*MOT: qual é o desenho ?  
1134 \*MOT: qual é o nome desse desenho ?  
1135 \*MOT: hum@i ?  
1136 %act: MOT e CHI assistem tv  
1137 \*MOT: um elefante  
1138 \*MOT: um crocodilo  
1139 \*MOT: um macaco  
1140 \*CHI: papai

#### FRAGMENTO 3 (F.5;3)

**1646: CHI: mamãe?**  
1647: MOT: hã@i?  
1648: OBS: você está com sono?  
1650: MOT: está com sono?  
1651: OBS: um pouquinho?  
**1652: CHI: sim !**  
**1653: CHI: sim!**  
**1654: CHI: muito!**  
1655 \*OBS: <muito !> [>]  
1656 \*MOT: <muito !> [<]  
1657 \*OBS: <[=! ri]> [>]

1658 \*MOT: <[=! ri!]> [<]

#### FRAGMENTO 04 (F. 5;3)

1672 \*MOT: você gostou # deste livro ?  
**1673 \*CHI: me pe [//] me põe na cama !**  
1674 \*MOT: <na cama ?> [=! ri]  
1675 \*OBS: sim !  
1676 \*MOT: nã::o # é cedo !  
1677 \*MOT: é muito cedo !  
1678 \*CHI: por favor !  
1679 \*MOT: então dorme aqui !  
1680 %act: MOT beija a testa de CHI  
1681 \*MOT: pode dormir !  
**1682 \*CHI: não !**  
**1683 \*CHI: dormir na minha cama!**  
1684 \*MOT: vamos esperar só um pouquinho ?  
**1685 \*CHI: não !**

#### FRAGMENTO 5 (F.5;2)

770 %act: CHI levanta o pé para MOT  
**771 \*CHI: cheira!**  
772 \*MOT: hum@i !  
773 %act: MOT balança mão direita na altura do nariz  
774 %act: CHI volta a levantar o seu pé para MOT  
**775 \*CHI: cheira !**  
776 \*MOT: muito ruim!  
777 \*CHI: peraí  
778 %act: CHI passa as mãos nos seus pés  
779 \*MOT: este cheiro é muito ruim !  
780 %act: CHI levanta o seu pé para MOT  
**781 \*CHI: cheira !**

#### FRAGMENTO 6 F. (5;2)

916\*MOT: uma em cada pé !  
917\*MOT: ja sei # você tá com fome ?  
**918\*CHI 918:mamãe ?**  
(...)  
936 \*MOT: assim não porque se# vai # estragar as me# as meias as meias  
**937 \*CHI: é !**  
**938 \*CHI: é !**  
939 \*MOT: então vamos # já sei !  
**940 \*CHI: mamãe# lá está escrito vai !**

#### FRAGMENTO 7 F. (5;5)

597 %act: CHI pega a tampa da caixa do jogo da memória e a fecha  
598 \*OBS: me conta !

599 \*OBS: quero escutar porque não sei a história inteira  
 600 \*OBS: eu sei que tem três porquinhos  
 601 \*OBS: mas não sei o que acontece  
 602 %act: CHI tira a tampa do jogo da memória  
 603 \*OBS: o que acontece Fer ?  
 604 %act: CHI tenta fechar a caixa com a tampa novamente  
 605 \*CHI: eles tinham que fazer uma casa pra se proteger do lobo mau  
 606 \*OBS: hum hum@i!  
 607 \*CHI: aí o lobo mau veio e <disse>  
 608 [?] porquinho porquinho abre a porta que eu quero entrar pra comer  
 609 vocês  
 610 \*CHI: não vo(u) não [/] não [/] abro  
**611 \*CHI: aí xx fez a casa de parede !**  
 612 \*OBS: não entendi  
 613 \*OBS: uma casa ?  
 614 \*OBS: quem fez casa ?  
**615 \*CHI: casa !**

#### FRAGMENTO 8 F.(5;4)

805 %act: CHI coloca o cartão "a mí" antes dos cartões "gusta" e "jugar a los trenes"  
 806\*CHI 806: eu gosto de brincar de trem  
 807\*OBS: ah:  
 820\*CHI : eu gosto# **de** brincar com os trens  
 838%act: OBS aponta o cartão "a mamá"  
 839\*CHI: a mamãe gosta de dançar

#### FRAGMENTO 9 F(5;1)

421 \*MOT: <e o que > [>] você gosta de fazer quando está muito calor ?  
 422 \*CHI: <a xx> [<]  
**423 \*CHI: quando está no verão [\*] [: verano] ?**  
 424 \*MOT: como ?  
 425 \*CHI: quando está no verão?  
 426 \*MOT: <quando está verão !> [=! ri]  
 427 \*CHI: quando (es)tá no verão ?

#### FRAGMENTO 10 - CHI (5;3)

(560) %act: CHI começa a cantar  
 (561) \*CHI: sinos sobre sinos  
 (562) \*CHI: e um sino sobre  
 (563) \*CHI: não lembro  
 (564) \*MOT: não lembra ?  
 (565) \*CHI: assim  
 (566) \*MOT: e um vilancico ?  
 (567) \*MOT: você aprendeu <um vilancico> [>] hoje?  
**(568) \*CHI: <vilancico> [<]**  
**(569) \*CHI: villanfico**

- (570) \*MOT: sim!  
 (571) \*MOT: o que são vilanci(cos) +//?  
 (572) \*MOT: como se fala?  
 (573) \*MOT: &vi # vilancicos ?  
 (574) \*CHI: villanfi:cos  
 (575) \*MOT: ah::@i sim  
 (576) \*MOT: o que são vilancicos ?  
 (577) \*MOT: músicas ?  
 (578) \*MOT: músicas do que?  
 (579) \*MOT: de:: futebol ?  
 (580) \*MOT: músicas de futebol ?  
 (581) \*CHI: ma^mãe

### FRAGMENTO 11 (F. 5;5)

- 1350 \*CHI: <sinos sobre sinos> [=! canta]  
 1351 \*CHI: <e um sino sobre[=! canta]  
 1352 \*CHI: <aproxime-se da janela> [=! canta]  
 1353 \*CHI: <verá a criança no berço> [=! canta]  
 1354 \*CHI: <Belém sinos de Belém> [=! canta]  
 1355 \*CHI: < que os anjos tocam> [=! canta]  
 1356 \*CHI: <que nova vão trazer> [=! canta]  
 1357 \*CHI: <recolhido o seu rebanho> [=! canta]  
 1358 \*CHI: < aonde vai pastorzinho > [=! canta]  
 1359 \*CHI: <Belém sinos de Belém> [=! canta]  
 1360 \*CHI: <que os anjos tocam> [=! canta]  
 1361 \*CHI: <que nova vão trazer> [=! canta]  
 1362 \*MOT: <muito be::m !> [>]  
 1363 \*OBS: <que lindo: !> [<]  
 1364 %act: MOT e OBS batem palmas  
 1365 \*MOT: palmas !  
 1366 \*OBS: muito bem: Fer !

### FRAGMENTO 12 (F. 5;3)

- 128 \*OBS: que música você gosta ?  
 129 \*OBS: da escola ?  
 130 \*OBS: o que te [/] o que te [/] ensinaram em espanhol ?  
 131 \*OBS: além dessas do hipo (pótamo) +/  
 132 \*OBS: qual outra ?  
 133 %act: CHI fecha o livro  
 134 \*OBS: você se lembra ?  
 135 \*CHI: lembro !  
 136 \*OBS: qual ?  
 137 \*OBS: uma que seja muito fácil !  
 138 \*OBS: e muito boa !  
 139 \*CHI: cinco lobinhos !  
 140 \*OBS: você pode cantar um pouquinho pra mim ?  
 141 \*CHI: posso !  
 142 \*OBS: hum:@i vamos ver  
 143 \*OBS: vamos ver se você sabe

- 144 \*OBS: aí eu depois canto com você ok?  
 145 \*CHI: <cinco lobinhos tinha a loba> [=! canta]  
 146 \*CHI: <cinco+/>  
 147 \*OBS: <tinham o que ?>  
 148 \*CHI: <cinco lobinhos tinha a loba> [=! canta]  
 149 \*CHI: <cinco lobinhos atrás da vassoura> [=! canta]  
 150 \*CHI: <cinco pariu> [=! canta]  
 151 \*CHI: <cinco criou> [=! canta]  
 152 \*CHI: <e a todos os cinco alimentou> [=! canta]  
 153 \*OBS: muito bem !

### FRAGMENTO 13 (F.5;3)

- 924 %act: MOT aponta e gesticula para remeter ao óculos de mergulho do  
 925 personagem do desenho.  
 926 \*MOT: <e o menino: tem [/] <tem [/] algo> [>]  
 927 \*CHI: <uma máscara> [<]  
 928 \*CHI: **uma boa e descalço !**  
 929 \*CHI: **e descalfo !**  
 930 \*OBS: e o outro ?  
 931 \*MOT: e o outro ?  
 932 %act: MOT muda a página do livrinho.

### FRAGMENTO 14 – F. (5:2; 27)

- (986) \*MOT: o que mais ?  
 (987) \*MOT: girafa !  
 (988) \*MOT: eu sei # um que faz #  
 989 \*CHI: **dinojauro**  
 990 \*MOT:dinojauro ?  
 991 %act: MOT olha para OBS  
 992 \*MOT:0[= ri!]  
 993 \*CHI: dinosauro !  
 994 \*MOT: sim !  
 995 \*MOT: e aquele que faz assim  
 996 \*MOT: não me lembro do nome # aquele que faz assim  
 997 %act: MOT faz gestos com as mãos como se fossem garras

### FRAGMENTO 15 - F. (5;4)

- 665 \*MOT: comendo o quê ?  
 666 \*CHI: pipoca  
 667 \*MOT: pa^lo# ?  
 668 \*CHI: palomitas  
 669 \*MOT: palomitas de maiz  
 670 \*MOT: você tava no cinema  
 671 \*MOT: e aqui ?  
 672 \*CHI: **meu aniversario**  
 673 \*MOT: seu aniversário ?  
 674 \*MOT: quantos anos ?  
 675 \*CHI: cinco



### FRAGMENTO 16 F. (5;7)

- 1656 OBS: é um animal ou homem? ou uma mulher uma menina?  
1657 \*OBS: um menino ?  
1658 \*CHI: é um <tranco> [?]  
1659 \*CHI: tem [/] tem [/] um dente só  
1660 \*OBS: só um dente !  
1661 \*OBS: hum hum@i  
**1662 \*CHI: língua vermeja**  
1663 \*CHI: língua vermelha  
1664 \*OBS: aham@i  
1665 \*CHI: ele é marrom  
1666 \*OBS: marrom !

### FRAGMENTO 17 (F. 5;3)

- 585 \*MOT: e o que mais ?  
586 \*OBS: e tem olhos [/] olhos [/] azuis # olhos preto:s # você se lembra ?  
**587 \*CHI: oyo [\*] [: ojo]**  
588 \*MOT: olhos ?  
589 \*MOT: pretos ?  
590 \*MOT: é loiro ?  
591 \*MOT: O Pedro é loiro ?  
592 \*OBS: ou é moreno ?  
593 \*CHI: <moreno> [=! sussura]

### FRAGMENTO 18 (F. 5;7)

- 1379 \*CHI: tem ele tem olho vermelho ?  
1380 \*OBS: como se diz em espanhol ?  
**1381 \*CHI: tem olho verde ?**  
**1382 CHI: tem oyo:# [\*] [: ojo]**  
**1383 CHI: tem oyo [\*] [ojo] vermelho ?**  
1384 \*OBS: não tem olho vermelho !

### FRAGMENTO 19 (F. 5;3)

- 967 %act: MOT vira uma nova página do livro.  
968 \*MOT: ah@i !  
969 \*MOT: e aqui vamos ver !  
970 \*CHI: seco !  
971 \*MOT: seco !  
972 \*MOT: e aqui ?  
**973 \*CHI: moyado [\*] [: mojado]**  
974 \*MOT: mo+/?  
**975 \*CHI: <moy&+/> [>]**  
976 \*MOT: <molha+/> [<]  
977 \*MOT: <es un+/> [>]  
**978 \*CHI: <molhado !> [<]**  
979 \*MOT: e:sto !

### FRAGMENTO 20 (F. 5;3)

859 %act: MOT vira a página do livro  
860 \*MOT: e aqui ?  
**861 \*CHI: boyo !**  
**862 \*CHI: bayo**  
863 \*MOT: ba+/?  
**864 \*CHI: ba: ^yo !**  
865 %act: MOT aponta para o livro.  
866 \*MOT: é uma [/] uma [/] jota !  
867 \*MOT: bai^xo !  
**868 \*CHI: bai^xo**

#### **FRAGMENTO 21 (F. 5;3)**

1102 \*CHI: <enfrente !> [=! lê]  
1103 \*CHI: enfrente !  
1104 \*CHI: enfrente !  
1105 \*MOT: enfrente !  
1106 %act: CHI vira a página do livro.  
**1107 \*CHI: <de^bai^xo !> [=! lê]**  
1108 \*MOT: <deba+/?> [>]  
1109 \*CHI: <debaixo> [<]

#### **FRAGMENTO 22 (F. 5;3)**

1091 \*CHI: <a^ci^ma [\*] [: arriba]> [=! lê]  
1092 \*CHI: <acima !> [=! lê]  
1093 \*MOT: acima !  
**1094 \*CHI: <abayo [\*] [:abaixo]> [=! lê]**  
1095 \*CHI: <abaixo !> [=! lê]  
1096 \*MOT: abaixo:: !  
1097 \*OBS: [=! ri]

#### **FRAGMENTO 23 (F. 5;4)**

951 \*MOT: eu falo um país e você fala outro  
952 \*CHI: mamãe ? # um  
**953 \*CHI: um biyo**  
954 \*MOT: um o que ?  
**955 \*CHI: um biyo**  
956 \*MOT: biyo ?  
**957 \*CHI: bi^cho !**  
958 \*MOT: ah um bi# um animal# sí!  
959 \*MOT: então# cachorro

#### **FRAGMENTO 24 (F. 5;4)**

377 \*OBS: e Fer # você tem que separar qual é a historia e qual é a # outra  
379 \*MOT: vamos separar ?  
380 \*CHI: vamos !  
381 %act: entrega o cartão e fala baixinho à CHI  
382 \*MOT: segura pra mim .  
383 %act:CHI responde baixinho à MOT .  
**384 \*CHI: embaralhar ?**

385 \*MOT: hum@i ?  
386 %act: CHI olha para as figuras .  
**387 \*CHI: embarayar ?**  
388 \*MOT: não # você tem[///] temos que separar .  
389 \*MOT: vamos colocar aqui # no chão ?  
390 %act: MOT aponta o chão à CHI .  
391 \*MOT: é mais fácil !  
392 \*MOT: põe aqui também !  
393 \*MOT: pode sentar aqui !

#### **FRAGMENTO 25 (F. 5;3)**

1192 \*OBS: e você está calçado ou descalço ?  
1193 \*CHI: calçado !  
1194 \*OBS: calçado ?  
1195 \*MOT: você está nu ?  
1196 %com: MOT filma os tênis de CHI  
1197 \*OBS: vamos ver se você está calçado !  
1198 \*OBS: hum:@i !  
1199 \*OBS: e como se chamam estes aqui ?  
1200 \*OBS: como você está calçado ?  
1201 %act: MOT aponta para o tênis de CHI  
1202 \*MOT: como se chama isto ?  
**1203 \*CHI: tênis !**  
1204 \*OBS: tênis !  
1205 \*OBS: muito bem !  
1206 %act: MOT e CHI viram a página do livro.

#### **FRAGMENTO 26 F. (5;4)**

736 \*MOT: você foi o príncipe e quem era a princesa ?  
737 \*OBS: hum:  
738 \*CHI: a Angelina  
739 \*MOT: a Angelina  
740 \*MOT: e como o príncipe chegou ao castelo da # ao castelo da princesa ?  
**742 \*CHI: ele tinha ido um cavalo !**  
743 \*MOT: um cavalo !

#### **FRAGMENTO 27 F. (5;4)**

1297 %act: MOT vira a página do livro e começa a ler outra atividade.  
1298 \*MOT: <os três animaizinhos mais rápidos são > [=! lê]  
1299 \*CHI: ti:: tigre !  
1300 \*CHI: leão:  
**1301 \*CHI: cavalo**  
1302 \*MOT: cava+/?  
1303 \*MOT: lo !  
1304 \*CHI: lo !

#### **FRAGMENTO 28 F. (5;7)**

1557 \*CHI: ele está pescando  
1558 \*CHI: está pescando  
1559 \*OBS: pescando?  
1560 \*CHI: ele (es)tá  
1561 \*CHI: ele (es)tá piscando  
1562 \*OBS: ah:@i  
1563 %act: CHI pisca  
1564 \*CHI: assim !  
1565 \*CHI: em um olho só !  
1566 \*OBS: em espanhol ?  
**1567 \*CHI: ele é um cavalo**  
1568 \*OBS: um cabalo ?  
1569 \*CHI: tem ca [///] tem cabelo # laranja

#### **FRAGMENTO 29 F. (5;7)**

1585 %act: OBS continua abaixando as personagens  
1586 \*OBS: hum:@i  
1587 \*OBS: começa com jota ?  
1588 \*CHI: começa com a !  
1589 \*OBS: con a ?  
1590 \*CHI: é um:  
1591 \*CHI: é um **cavalo**

#### **FRAGMENTO 30 (F. 5;3)**

1242 \*MOT: isso !  
**1243 \*CHI: <<no> [>] # no^vo !> [=! lê]**  
1244 \*MOT: <hum:@i !> [<]  
1245 \*MOT: <novo !> [<]  
1246 \*CHI: novo !  
1247 %act: MOT vira o livro.

#### **FRAGMENTO 31 (F. 5;3)**

1576 \*MOT: esse é quente ou frio ?  
1577 \*MOT: o macarrão  
1578 \*CHI: quente !  
1579 \*MOT: quente !  
1580 \*MOT: e isso ?  
1581 \*MOT: a carne  
**1582 \*CHI: quen# quente !**  
1583 \*MOT: quente !

#### **FRAGMENTO 32 (F. 5;4)**

80 MOT: e aqui # o que o Gepeto está fazendo ?  
81 %act: CHI corrige MOT  
82 \*CHI: Pinóquio !  
83 \*MOT: Pinóquio # perdão !  
84 \*OBS: 0[=! ri] !

85 \*CHI: Pinóquio estava **pondo** o pie # o fuego  
86 \*MOT: oh@i # ai@i # você vai queimar # não se pode brincar com o fogo # é perigoso  
!

### FRAGMENTO 33 (F. 5;6)

804 %act: CHI coloca o cartão "a mí" antes dos cartões "gusta" e a figura "jugar a los trenes"  
**805 \*CHI: eu gosto *de* brincar de trem**  
806 \*OBS: eu  
807 \*OBS: perfeito  
808 %act: OBS faz um "jóia"  
809 \*OBS: aqui está faltando uma palavrinha  
810 %act: OBS aponta a um espaço entre os cartões "a mí" e "gusta"  
811 \*OBS: sim ?  
812 \*OBS: e esta palavrinha é esta # ? ou esta ?  
813 OBS: eu gosto ou eu gosta\* ?  
814 %act: OBS aponta aos cartões "me" e "le"  
815 \*OBS: o que você acha ?  
**816 %act: CHI pega o cartão "me" e o coloca entre os cartões "a mí" e "jugar a los trenes"**  
817 \*OBS: ah:  
818 CHI: eu gosto# *de* brincar os trens  
819 \*OBS: perfeito !  
820 %act: CHI olha e aponta o desenho "brincar com os trens"  
821 \*CHI: olha isso aqui  
822 \*CHI: olha esse trem  
823 \*OBS: muito legal # não?  
824 \*CHI: hum hum  
825 \*OBS: e este é da mamãe  
826 %act: CHI se levanta e vai em direção à MOT  
827 \*OBS: só um minutinho# Fer ?  
828 %act: CHI volta a estar perto de OBS  
829 \*OBS: só um minutinho  
830 \*OBS: esta é da mamãe# não ? #o que ela gosta dançar ?  
831 %act: OBS aponta o desenho "bailar"  
832 \*OBS: então# esta palavra é onde?  
833 %act: OBS aponta o cartão "a mamá"  
**834 %act: CHI pega os cartão "le" e o posiciona antes de "a mamá"**  
835 \*OBS: a mamãe  
836 %act: OBS aponta o cartão "a mamá"  
**837 \*CHI: a mamá gusta de bailar**

### FRAGMENTO 34 (F. 5;1)

696\*MOT: Fe # quem te deu ?  
697\*CHI: Pe& um Pedro que não é da minha escola !  
698\*OBS: uma pessoa chamada Pedro !  
699\*OBS: é ?  
700\*CHI: é uma **crianza** !  
701\*OBS: ah@i uma criança !

### FRAGMENTO 35 (F. 5;3)

1035 \*MOT: e aqui ?  
 1036 \*CHI: su: # sujo !  
 1037 \*MOT: sujo:: !  
 1038 \*MOT: que animal é este ?  
 1039 \*CHI: um **cachorro !**  
 1040 \*MOT: como se diz ## **cachorro ?**  
 1041 \*MOT: um pe+/?  
 1042 \*CHI: **dog@s:i !**  
 1043 \*MOT: um perro (cachorro) !  
 1044 \*CHI: um perro (cachorro) !

### FRAGMENTO 36 (F. 5;3)

804 \*MOT: como é a canção para recolher as coisas ?  
 805 \*MOT: na aula do Manolo !  
 806 \*OBS: hum:@i tem uma canção # <para recolher ?> [>]  
 807 \*MOT: <há uma canção > [<]  
 808 \*OBS: como é # Fer ?  
 809 \*MOT: <vamos recolhe:r> [>] [=! canta]  
 810 \*CHI: <vamos recolhe:r> [<] [=! canta]  
 811 \*CHI: vamos recolhe:r [=! canta]  
 812 \*CHI: cada [/] cada [/] coisa em seu lugar ! [=! canta]  
 813 \*CHI: vamos recolhe:r vamos recolhe:r [=! canta]  
 814 \*CHI: agora a música de ir pro almoço ?  
 815 \*MOT: qual é a canção de ir pro almoço ?  
 816 \*CHI: <come(r) come:(r) come(r) come:(r) é o melhor para poder crescer !>  
 817 [=! canta]  
 818 \*CHI: <vamos recolhe:r come(r) come:(r) come(r) come:(r) é o melhor para  
 819 poder crescer !> [=! canta]  
 820 \*CHI: <vamos recolhe:r vamos recolhe:r é o melhor para poder crescer !> [=!  
 canta]  
 821 \*CHI: <vamos recolhe:r vamos recolhe:r é o melhor para poder crescer !> [=!  
 canta]  
 822 %act> CHI termina de encaixas os pedaços de pista no chão e olha para MOT  
 823 \*MOT: muito bem !  
 824 \*MOT: <palmas> [=! aplaude]  
 825 \*OBS: muito be:em !

### FRAGMENTO 37 (F. 5;4)

247 %act: CHI vira a página do livro .  
 248 \*MOT: xx  
 249 \*MOT: a fada boa transformou Pinóquio é# em um menino  
 250 \*MOT: não é mais um boneco  
 251 \*MOT: é um menino !  
 252 \*CHI: agora já é e # **um boneco .**  
 253 \*CHI: boneco  
 254 \*MOT: boneco !

### FRAGMENTO 38 (F. 5;3)

1603 \*MOT: isto é leve !  
1604 \*CHI: leve !  
1605 \*MOT: uma flor !  
1606 \*MOT: <que coisas são compridas e quais são curtas ?> [=! lê]  
**1607 \*CHI: esse é largo ?**  
1608 \*MOT: sim:: !

#### FRAGMENTO 39 (F. 5;6)

523 \*OBS: e como era o nome disso ?  
524 %act: CHI pega um brinquedo (trem)  
525 \*OBS: 0[= ri!]  
526 \*OBS: brincar de  
527 \*CHI: trens  
528 \*OBS: muito bem  
529 \*OBS: e o segundo preferido# qual é ?  
530 %act: a OBS separa o cartão escolhido pela criança  
531 \*OBS: de todos aqueles  
**532 \*CHI: limpar a casa**  
533 \*OBS: limpar a casa

#### FRAGMENTO 40 (F. 5;3)

874 \*MOT: o que [//] este menino tem: algo na mão !  
875 \*MOT: o que é ?  
**876 \*CHI: uma bola !**  
877 \*MOT: como se diz ?  
878 \*CHI: bo+/?  
879 \*CHI: <bo> [>]  
880 \*MOT: <pe+?> [<]  
881 \*CHI: pelota !  
882 \*MOT: uma pelota !  
883 %act: CHI vira a página do livro.

#### FRAGMENTO 41 (F. 5;6)

233 \*CHI: <brincar com os amigos> [=! lê]  
234 \*OBS: e o que estão fazendo ?  
235 \*OBS: estão jogando algo aí  
236 \*OBS: o que você acha ?  
237 \*OBS: o que é que  
238 \*CHI: jogando  
239 \*CHI: bola perto do pátio  
240 \*OBS: sim !  
241 \*OBS: e como se diz em espanhol ?  
242 \*OBS: jugando  
243 \*OBS: a la  
244 \*OBS: pe: ?  
245 \*CHI: pe:  
246 \*OBS: pe^lo?  
247 \*CHI: pelo

248 \*OBS: pelo ?  
249: %act: CHI sorri  
250 \*CHI: ta !  
251 \*OBS: isso

#### FRAGMENTO 42 (F. 5;6)

520 \*OBS: o teu preferido qual é ?  
521 %act: a criança aponta um dos cartões  
522 \*OBS: ah:  
523 \*OBS: e como era o nome disso ?  
524 %act: CHI pega um brinquedo (trem)  
525 \*OBS: 0[= ri!]  
526 \*OBS: brincar de  
**527 \*CHI: trens**  
528 \*OBS: muito bem  
529 \*OBS: e o segundo preferido# qual é ?  
530 %act: a OBS separa o cartão escolhido pela criança  
531 \*OBS: de todos aqueles  
**532 \*CHI: limpar a casa**  
533 \*OBS: limpar a casa  
534 \*OBS: vamos colocar ele em segundo lugar  
535 %act: a OBS coloca o cartão abaixo do cartão "jugar a los trenes"  
536 \*OBS: e em terceiro ?  
**537 \*CHI: ir escola**  
538 %act: CHI coloca esse cartão abaixo do segundo (colocado pela OBS)  
539 \*OBS: ir à escola  
540 \*OBS: quarto ?  
**541 \*CHI: debujar (dibujar/desenhar)**  
542 %act: a criança coloca o quarto cartão abaixo do terceiro  
543 %act: a OBS sorri para a MOT  
544 \*OBS: quinto ?  
**545 \*CHI: ir piscina**  
546 %act: CHI coloca o quinto cartão abaixo do quarto  
547 \*OBS: ir à piscina  
548 \*OBS: sexto ?  
549 %act: a criança coloca o cartão  
550 \*OBS: como era este ?  
**551 \*CHI: ver tv**  
552 \*OBS: ver tv# y ?  
553 \*OBS: sétimo ?  
554 \*OBS: como se diz ?  
**555 \*CHI: ler histórias**  
556 \*OBS: ler historias  
557 %act: CHI coloca o cartão na sétima posição  
558 \*OBS: e este ?  
**559 \*CHI: brincar com os amigos**  
560 \*OBS: brincar com os amigos# e por último ?  
561 %act: a criança coloca o cartão



562 \*CHI: ir na casa da vovó  
563 \*OBS: perfeito# Fer  
564 \*OBS: muito bem !

#### FRAGMENTO 43 F. (5;7)

1440 \*MOT: vamos ver !  
1441 \*MOT: se está certo  
1442 \*OBS: como se fala ?  
1443 \*OBS: como se pergunta ?  
1444 \*OBS: vamos ver!  
**1445 \*CHI: tem orelha ?**  
1446 \*OBS: sim !  
1447 \*OBS: tem orelha !  
1448 %act: OBS gesticula  
1449 \*OBS: duas !  
**1450 \*CHI: tem [/] tem cabelo branco ?**  
1451 \*OBS: sim !  
1452 \*OBS: tem pelo branco !  
(...)  
1502 \*CHI: tem:  
1503 \*OBS: tem o que mais ?  
**1504 \*CHI: tem [/] tem [/] cabeça verde**  
1505 \*OBS: verde !  
1506 \*OBS: hum hum@i  
**1507 \*CHI: é um animal**  
1508 \*OBS: hum hum@i  
1509 \*OBS: e tem olhos <pequenos> [>] ?  
**1510 \*CHI: <tem> [<]**  
**1511 \*CHI: tem olhos médios**  
1512 \*OBS: muito bem !  
1513 \*CHI: tem+//  
**1514 \*CHI: tem um boné bran [/] branco e vermelho**  
1515 \*OBS: e vermelho !  
1516 \*OBS: muito bem !

## **8.2 Questionários aplicados aos pais e tios da criança (F.)**

01. Que contato você tem com a língua e cultura hispânicas? Se aprendeu, como e quando isso aconteceu? Você gosta da língua? Por quê?
02. O que significa para você saber uma língua estrangeira?
03. Para você, F. sabe/fala espanhol? Por quê?
04. Por que vocês falam ou tentam falar em espanhol com F.? Sobre o que vocês falam?
05. F. gosta de espanhol? Quais os indícios que ele dá disso?
06. Como foi a primeira vez que vocês conversaram em espanhol? Sobre o que falaram?
07. Quais são as lembranças que você tem de momentos em que quiseram ou se dispuseram a falar espanhol com F.?
08. Quando você fala ou falou com o F. em espanhol, houve algo que te surpreendeu? O quê?
09. Como membro da família, você acredita que esses momentos, em que o espanhol é utilizado como meio de comunicação entre vocês, colaboram para o processo de aprendizagem iniciado na escola? Por quê?
10. Na opinião de vocês, há vantagens ou desvantagens no fato de F. estudar em um colégio de educação bilíngue? Por quê?
11. Vocês percebem algum tipo de mudança de postura, alteração de voz, atitudes diferentes, ou algo assim, quando o F. fala em espanhol? Ou seja, notam diferença de atitudes falando em espanhol ou em português? Que tipo de diferenças?

### 8.2.1 Respostas dos questionários

Resposta do questionário em anexo.

- 1) Trabalho em um colégio bilíngue (espanhol/ português).  
Aprendi espanhol no curso de graduação em Letras (português/ espanhol), de 1990 a 1995.  
Gosto bastante da língua. Sou neta de espanhóis, mas nunca falei espanhol em casa, somente no trabalho.  
Identifico-me bastante com a língua.
- 2) Em minha opinião é muito importante saber uma língua estrangeira, pois isso abre caminhos tanto profissionais como sociais ao indivíduo.
- 3) F. está aprendendo e tem contato com a língua somente na escola. Em casa falamos pouco em espanhol com ele. Ele demonstra interesse e percebo que formula hipóteses coerentes de língua oral para tentar falar o que ainda não conhece. Acredito que tenta falar e se comunicar porque tem gosto pela língua, gosta de ouvir músicas em espanhol e porque se sente estimulado a aprender e a falar.
- 4) Às vezes procuro falar com ele para que ele possa praticar e sentir-se familiarizado com a língua. Tentamos falar sobre coisas de nossa rotina diária.
- 5) F. demonstra gostar da língua. Sente-se à vontade e parece perceber estar fazendo algo que é importante e diferente, o que o faz sentir-se bem, satisfeito.
- 6) Conversamos sobre como havia sido o dia dele na escola nova e ele respondeu de forma natural, em espanhol, como se fosse usual para ele fazer isso. Como ele fala e

ouve espanhol todos os dias na escola, este fato é muito natural para ele.

- 7) Sempre em momentos em que estamos voltando juntos da escola, em que estamos em casa, em família, como se estivéssemos ensinando para o pai dele.
- 8) Fiquei surpresa com o sotaque que ele apresentava ao pronunciar, pois ele falava da mesma forma que seu(s) professor(es). Apresentava uma pronúncia muito próxima da dos nativos.
- 9) Tenho certeza de que estes momentos só vêm para beneficiar o estudo de F.. É muito importante que haja este contato em ambos os lugares porque isso só vem a acrescentar para o seu aprendizado.
- 10) Eu acredito que há vantagens porque isso lhe propicia ouvir e falar o idioma diariamente, com pessoas de língua nativa e conviver com amigos que se comunicam somente em espanhol.
- 11) Percebo que quando fala em espanhol, sua fala é mais imperativa, mas sua postura é a mesma; age naturalmente como se estivesse falando sua língua-mãe.

Mãe de F.

1. Meu contato com a língua hispânica sempre foi por conta do trabalho. Seja pela leitura, seja pelo contato com pessoas nativas ou que falam a língua, por necessidade profissional, me aproximei do idioma. A língua hispânica em meu dia a dia se deve ao trabalho, portanto não é o fato de gostar e sim de ser necessário para a vida profissional de qualquer pessoa que esteja inserida ou que fará parte do mundo cada vez menor em relação às proximidades comerciais.
2. Abertura de portas e possibilidades. Sabemos que a primeira língua mais falada no mundo é ou sempre foi o inglês, mas hoje em dia o segundo idioma é mais que necessário, e a língua hispânica é este idioma.
3. Apesar de seus 6 anos de vida, o contato com este idioma está fazendo com que ele desperte para esta nova forma de comunicação. Sinto que ele se sente a vontade em falar, cantar e se expressar neste idioma.
4. Mesmo sendo, de forma gramatical, limitado no idioma, tento, de alguma forma, me expressar e fazer com que ele se expresse. Falamos sobre temas diários de sua vida na escola, sobre seus textos, suas histórias, enfim, temas que fazem parte de seu dia e de seu contato social.
5. Acredito que sim, pois vejo seu desejo em falar, cantar, se expressar no idioma.
6. Não me recordo exatamente quando, mas acredito que iniciou com o fato dele ser muito próximo de seu professor de espanhol com seus contos, estórias, brincadeiras, sempre no idioma pelo professor ser nativo.
7. Lembranças boas, pois me sentia orgulhoso da desenvoltura que uma criança de 5 anos, a época, tem para aprender.
8. Sim, memória e pronuncia.
9. Na realidade não sei como posso contribuir com isso, pois como descrevi na resposta 4, meu conhecimento do idioma é limitado. Portanto tento, de certa forma, fazer com que ele fale mais comigo me contando fatos. Assim acredito estar fazendo com que ele desenvolva mais o que aprende.
10. Só vantagens. Por estar numa escola bilíngüe, onde professores nativos e outros não nativos, mas conhecedores profundos do idioma facilita o aprendizado de forma natural, se posso assim dizer. Além do fato de isso representar, e muito, no seu futuro profissional.
11. Na pronuncia. Vejo somente a facilidade de mudar de idioma, talvez pelo contato diário com este idioma na escola, alternando entre o português e o espanhol, sem alterar volume ou gestos. É como se, simplesmente, desligasse o português e ligasse o espanhol.

Pai de F.

## Denota Fátima

1) Meu marido é descendente de espanhóis e sou estudante do idioma desde fevereiro 2010. Fato muito da língua.

2) Sou tradutor. Acho muito importante saber outras línguas, principalmente no mundo globalizado de hoje.

3) Para mim, F. tem um conhecimento muito bom do idioma para sua idade e compreensões mais de como seus sons funcionam. Mas compreender muito.

4) Acho bonito ouvi-lo falar.

5) Acredito que sim, parece natural para ele.

6) Mas sei.

7) Ele é uma criança um pouco diferente, mas gosta de ler. Me lembra de ler livros em espanhol com ele.

8) Sim. Ele parece conhecer vocabulário a que não foi exposto antes e conhece muito bem os sons do idioma para sua idade.

9) Sim. Mas acredito que o maior aprendizado é na escola onde ele é mais exposto ao idioma.

10) Como não existe mistura dos dois idiomas que são tratados separadamente, acredito que há diferenças.

11) Sim. F. parece compreender as diferenças.

Tia de F.



Questionário para o tio de F.

01. Como interessado em línguas, vez por outra leio livros ou reportagem em espanhol.

Sou neto de espanhóis, convivi com meu avô, que falava principalmente o espanhol em casa, até os 5 anos. De lá, então, minha tia foi meu ponto de contato, contando histórias sobre a família em que os falas das pettaas eram reproduzidas na língua que falavam (no caso, o espanhol).

Gosto do espanhol, mas menos que do português, por 2 fatores:

- O primeiro é a falta de fricativas sonoras ([z] [ʒ]), que, a meu ver, empobrece fonologicamente a língua. Em castelhano, temos as fricativas labiodentais [θ] e [ʝ], que não há em português;
- o segundo é que muitas vezes os termos usados na linguagem coloquial espanhola nos remetem a termos mais grosseiros do português.

Ex: em português eu psinho, coloco; em espanhol, yo meño  
subo yo trepo

Mas é claro que isto é problema meu de preconceito.

Quando se tem em vista a literatura em língua espanhola, com Calderón de la Barca, Cervantes, Jorge Luiz Borges, Julio Cortázar, Pablo Neruda, Gabriela Mistral, Federico García Lorca, para citar apenas alguns, é claro que falar espanhol nos dá acesso a uma produção absolutamente fantástica.

02. O domínio de uma língua estrangeira, mesmo que falada por uma minoria populacional (como no caso do basco, húngaro, finlandês, entre outros) nos dá a possibilidade de enxergar o mundo sob uma perspectiva diferente, e isto sempre é rico. É a chance de ver coisas que não vemos de outra forma.

É isto é ~~mesa~~ muito mais gratificante quando pensamos em línguas com vasta quanti-

deixar de falar em diferentes continentes, como o inglês, o espanhol, o francês (e para quem se interessa por línguas orientais, o chinês e o hindi, por exemplo).

Como vemos todos os dias, é difícil pensarmos em conceitos ~~com~~ com a mesma expressividade de *Weltanschauung*, *laissez-faire*, *swear-faire*, *know-how*, *robot*, *perestroika*, *intelligentsia*, etc.

03. Ele está aprendendo, mas faz tem o domínio mais crucial e central da língua: ele tem aquilo que leigos chamamos "a intuição da língua", isto é, a intuição (pensando pela maneira chomskiana), tanto que ele faz modificações fonéticas, morfológicas e sintáticas em ~~palavras~~ vocabulário e estruturas, que ele conhece em português acomodando-as ao espanhol, por vezes tendo grande sucesso e em outras falando "portunhol".

Falar uma língua estrangeira pra mim expressar-se nela sem necessidade de "tradução mental" de outra língua-mãe. Neste sentido, Fernando ainda não fala fluentemente o espanhol. Mas a capacidade dele de "entender a lógica da língua" é admirável (e não estou dizendo isso como tio).

Ele "sacou" o espanhol, portanto, está muito perto de falá-lo com desenvoltura. Se os pais fossem hispano-hablantes, este processo aceleraria muito, mas a mãe de F. tem vergonha de falar com ele, o que é um desperdício, já que ela é licenciada em espanhol pela USP e trabalha numa escola espanhola de alto nível.

04. ~~Por~~ Por 2 motivos:

- é muito divertido falar outra língua, principalmente vê-lo tão rapidamente adquirir o espanhol como 2ª língua.
- quero motivá-lo a falar o espanhol o mais que possível.



casos com pais hispano-hablantes que moram no Brasil que falam com os filhos apenas em espanhol e, principalmente, que não misturam as línguas, pois isso certamente causará problemas sérios de linguagem e alfabetização no filho (como é o caso do "Spanglish" nos Estados Unidos ou "Franglais" no Québec).

⑩ São as vantagens. A exposição a mais de uma língua fornece a capacidade de a criança de criar "compartimentos" separados para cada língua aprendida, eliminando (ou pelo menos, reduzindo bastante) a mistura de idiomas que a conhece os adultos (como é o caso do "portunhol").

Essa dom cria também processos mentais que facilitam o aprendizado real de outras línguas no futuro. O sistema de sinapses é feito de maneira facilitada e mais efetiva. Além do fato de possibilitar a exposição a outra cultura, a organização diferente da brasileira.

⑪ Parece que ele se comporta um pouco mais e assume uma postura + séria ao falar espanhol. Talvez fale também com um registro um pouco + grave da voz.

### **8.3 Teste de reconhecimento**

#### **TESTE COM CORPUS (F.)**

DATA DO TESTE:

NACIONALIDADE:

DATA DE NASCIMENTO:

SEXO:

CURSO / PROFISSÃO:

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

\*Questão: Qual é a língua materna da criança?

### 8.3.1 Perfil dos participantes

N <sup>97</sup>	Nacionalidade	Sexo	Idade (anos)	Curso	LEs <sup>98</sup> - nível <sup>99</sup>	Português nível	Tempo no Brasil
E	Salvadorenho	M	20	Graduação (economia)	Inglês (A)	I	8 meses
F	Mexicano	M	21	Graduação (Administração)	Inglês (A)	I	5 meses
G	Mexicano	M	22	Graduação (Administração)	Inglês (I)	B	3 meses
H	Chilena	M	22	Graduação (Administração)	Inglês (B)	B	Não respondeu
I	Colombiana	M	36	Estudos Literários (doutorado)	Inglês (I)	I	12 meses
J	Colombiana	M	33	Farmácia (doutorado)	Inglês (I)	I	Não respondeu
K	Peruana	M	37	Biotecnologia(doutorado)	Inglês (B)	I	24 meses
L	Colombiana	F	29	Farmácia(graduação)	-	B	Não respondeu
M	Colombiana	F	24	Linguística (doutorado)	Francês(B)	B	Não respondeu
N	Colombiana	F	28	Química (mestrado)	Inglês(B)	I	18 meses

<sup>97</sup> Iniciais fictícias dos nomes dos participantes da pesquisa

<sup>98</sup> Línguas estrangeiras

<sup>99</sup> B: básico; I: intermediário; A: avançado

### 8.3.2 Fragmentos do corpus de F. utilizados no teste

=> VÍDEO 01

**148\*CHI:** <cinco lobitos tenía la loba> [=! canta]

**149\*CHI:** <cinco lobitos detrás de la escoba> [=! canta]

**150\*CHI:** <cinco parió> [=! canta]

**151\*CHI:** <cinco crió> [=! canta]

=> VÍDEO 01

OBS 400: qué ves en la tele?

**CHI 401: mi canal!**

=>VÍDEO 01

**\*560 CHI: mi profesora!**

=>VÍDEO 01

**CHI 764: mi má: # mi madre!**

==> VÍDEO 01

\* MOT 942: triste: qué está haciendo?

**\*CHI 943: llorando! => pronuncia igual ao 947 => uso do som y**

\*MOT 944: llorando!

\* OBS 945: y qué es él?

\* OBS 946: como se [//] como es?

**\* CHI 947: un payaso**

=>VÍDEO 01

**1030: CHI: <una tartaruguita> [>] => uso dos diminutivos em Esp.**

>VÍDEO 01

1681: MOT: puedes dormir!

1682: CHI: no!

**1683: CHI : dormir en mi cama !**

=>VIDEO 02

**\*CHI 771: llera !**

\*MOT: hum !

%act: MOT balança mão direita na altura do nariz

%act: CHI volta a levantar o seu pé para MOT

**\*CHI 775: llera !**

=> VÍDEO 02

939\*MOT: entonces vamos a# ya sé

**940\*CHI: mamá# allá está escrito se va**

=>VÍDEO 02

**1086\*CHI: quiere una ?**

**=>VÍDEO 03**

(CHI canta o vilancico)

%sit: Fernando canta uma canção em espanhol (TURNOS 1350-1361)

\*CHI 1350: <campanas sobre campa:nas> [=! canta]

\*CHI: <y sobre campana una:> [=! canta]

\*CHI: <asómate a la ventana> [=! canta]

\*CHI: <verás al niño a la cuna> [=! canta]

\*CHI: <Belén campanas de Belén> [=! canta]

\*CHI: <que los ángeles tocan> [=! canta]

\*CHI: <qué nueva va a traer> [=! canta]

\*CHI: <recogido su rebaño> [=! canta]

\*CHI: <a donde va patortito [: pastorcillo]> [=! canta]

\*CHI: <Belén campanas de Belén> [=! canta]

\*CHI: <que los ángeles to:can> [=! canta]

\*CHI: <qué nueva va a traer> [=! canta]

\*MOT: <muy bie::n !> [>]

\*OBS: <qué lindo: !> [<]

%act: MOT e OBS patem palmas

**=> VÍDEO 04**

**127\*CHI: ir a casa de la abuelita**

**=> VÍDEO 05**

\*OBS 730: qué colores tienes ahí Fer ?

\*CHI 731: amarillo verde naranja

\*OBS: aham@i

\*733CHI: **rojo azul y blanco y marron**

\*OBS 734: muy bien

**=> VÍDEO 05**

\*OBS: hum@i y en español cómo se dice ?

**\*844 CHI: abuela perro bebé**

**=>VÍDEO 05**

**\*882 CHI: mi pa [///] mi mamá**

**\*CHI: y mi pá**

**\*CHI: mi papá**

**=> VÍDEO 05**

\*OBS: qué color es este Fer ?

**\*CHI 933: naranja**

**=> VÍDEO 05**

**\* 1445 CHI: tiene oreja ?**

\*OBS: sí !

\*OBS: tiene oreja !

%act: OBS gesticula

\*OBS: dos !

\*CHI 1450: tiene [/] tiene pelo blanco ?

### 8.3.3 Respostas do teste de reconhecimento

TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE: 29-08-2012

NACIONALIDADE: Colombiano

DATA DE NASCIMENTO: 13-07-79

SEXO: Masculino

CURSO / PROFISSÃO: <sup>Faculdade de Farmácia.</sup> Doutorado Alimentos e Nutrição

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

Portugues - Inglês (intermediário)

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

Intermediário / Estudos de Doutorado.

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

Espanhol - mas não da para saber de que lugar é.

Se detecta facilmente a pronúncia do castelano (espanhol) possivelmente é mexicano - Colombiano - Argentino.

As actividades que se apresentam no exercício são as mesmas que nos ensinam quando somos crianças.

TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE: 29/08/2012

NACIONALIDADE: El Salvador

DATA DE NASCIMENTO: 7/7/1992

SEXO: M

CURSO / PROFISSÃO: Economia

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

Inglês - Avançado

Português - Intermediário - 8 meses

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

Estudante de graduação em Economia na UNESP  
por 4 anos

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

Espanhol, por que é criança e fala bem o espanhol,  
eu estudei numa escola bilíngue e eu não falava  
assim a outra língua, a criança fala muito  
bem o espanhol.

TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE: 29 / AGOSTO / 2012

NACIONALIDADE: COLÔMBIANA.

DATA DE NASCIMENTO: 27 / 09 / 1983

SEXO: FEMENINO.

CURSO / PROFISSÃO: ALIMENTOS E NUTRIÇÃO (ALUNA ESPECIAL)  
FACULDADE DE FARMÁCIA

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

EU FALO ESPANHOL (LÍNGUA MATERNA).

AGORA FALO MAIS O MENOS PORTUGUÊS.

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

AGORA CONHEÇO UM POUCO MAIS, POR QUE EU VOU  
A AULAS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS.

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

EU ACHO QUE A CRIANÇA TEM COMO LÍNGUA MATERNA

- ~~PORTUGUÊS~~, PORQUE AS CRIANÇAS FALO MUITO BEM  
ESPANHOL.
- ESPANHOL. PARA INICIAL SUAS PRIMEIRAS PALAVRAS



TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE:

~~29/08~~ 29/08/12

NACIONALIDADE:

Mexicano

DATA DE NASCIMENTO:

31/10/91

SEXO:

masculino

CURSO / PROFISSÃO:

administração pública

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

Inglês - avançado

Português - intermédio

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

mediano. Eu estou estudando a língua portuguesa  
faz umas 5 meses tenho muito contato com o português

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

a criança fala espanhol.

Sua língua materna é o espanhol porque fala as palavras  
que eu conheço e acredito que pode ser mexicano já que  
tem um sotaqui parecido a espanhol mexicano.

TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE: Agosto 29 2012

NACIONALIDADE: Colombiana

DATA DE NASCIMENTO: Janeiro 15 de 1976

SEXO: Masculino

CURSO / PROFISSÃO: Doutorado em Estudos Literários

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

Português - nível médio

Inglês - nível médio

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

Nível médio - contato direto com a cultura brasileira  
faz um ano.

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

Espanhol, mas não tenho certeza

Porque na pronúncia das palavras que da para  
entender tem uma (B) boa pronúncia, mas pelo  
contrário, tem trechos que não da para entender  
e ter a certeza de qual língua está  
falando.

Ao ser um menino de 5 ou 6 anos está  
com um processo de aquisição da língua normal  
onde tenta falar mas pela primeira vez não  
da para entender em algumas trechos.

**TESTE COM CORPUS (F.)**

DATA DO TESTE: 29 / Agosto

NACIONALIDADE: Mexicano

DATA DE NASCIMENTO: 08/08/90

SEXO: Masculino

CURSO / PROFISSÃO: Administração Pública

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

Inglês: Intermedio

Português: Básico

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

3 Meses

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

a língua materna da criança é Espanhol

A pronúncia da criança é muito boa em algumas palavras, palavras que alguns brasileiros que conheço não podem dizer. Por exemplo o so do "R" em espanhol, a criança fala na forma correcta, acho que também o sotaque da criança também diz que sua língua materna é espanhol.

**TESTE COM CORPUS (F.)**

DATA DO TESTE: 19 de Setembro de 2012

NACIONALIDADE: Colombiana

DATA DE NASCIMENTO: 31-01-1984

SEXO: Feminino

CURSO / PROFISSÃO: Química, Mestrado.

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS: Português → Intermediária  
Inglês → Básico.

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português: Mora no Brasil  
faz 1 ano e meio.

\*Questão: Qual é a língua materna da criança?

La lengua materna del niño es Español, logro identificar un acento Español (De España), adicional el se encuentra en la fase de reconocimiento de los colores y los detalles y sabe canciones típicas de los hispanoparlantes, como canciones infantiles y de la época de la navidad.

TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE: 29/08/2012

NACIONALIDADE: PERUANA

DATA DE NASCIMENTO: 3/11/1975

SEXO: MASCULINO

CURSO / PROFISSÃO: BIOTECNOLOGIA - IQ - Pós.

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS:

Português - Intermediário

~~Português~~  
Inglês - Básico

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

Estudo dois anos, porque estudo Pós-graduação.

\*Questão: Qual é a língua materna da criança? Justifique sua resposta.

Espanhol, porque a criança está aprendendo, acho que está cantando para mãe ou para professora. Ele é de um país latino-americano.

TESTE COM CORPUS (F.)

DATA DO TESTE: 17-09-12.

NACIONALIDADE: Colombiana.

DATA DE NASCIMENTO: 13-08-22.

SEXO: FEMENINO

CURSO / PROFISSÃO: DOCTORADO

Línguas Estrangeiras e nível NESSAS LÍNGUAS: Lingüística.

CONHECIMENTO EM português / CONTATO com o português:

\*Questão: Qual é a língua materna da criança?

La lengua materna del niño que escuché en la grabación es, a parecer, portugués porque en algunos registros entidos como l o ñ suenan a la pronunciación de una lengua que no es el Español.

FRANCES & MEIO  
Conhecimento Português, Bajo.