


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

RAFAELA GIACOMIN BUENO

**O USO E A OMISSÃO DO SUJEITO PRONOMINAL DE 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup>  
PESSOAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM ESPANHOL:  
SUBJETIVIDADE, JOGO E GÊNERO PEDAGÓGICO**



ARARAQUARA – S.P  
2017

RAFAELA GIACOMIN BUENO

**O USO E A OMISSÃO DO SUJEITO PRONOMINAL DE 1ª e 2ª  
PESSOAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM ESPANHOL:  
SUBJETIVIDADE, JOGO E GÊNERO PEDAGÓGICO**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

**Linha de pesquisa:** Ensino Aprendizagem de Línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes bilíngues.

**Orientadora:** Prof. Dra. Alessandra Del Ré

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

Bolsa: **CNPq** (processo 141542/2013-6)

ARARAQUARA – S.P.  
2017

GIACOMIN BUENO, RAFAELA

o uso e a omissão do sujeito pronominal de 1a e 2a pessoas em português brasileiro e em espanhol: subjetividade, jogo e gênero pedagógico / RAFAELA GIACOMIN BUENO — 2017  
320 f.

Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) —  
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade  
de Ciências e Letras (Campus Araraquara)

Orientador: ALESSANDRA DEL RÉ Coorientador:  
NILDICEIA APARECIDA ROCHA

1. Bilinguismo infantil 2. Aquisição/aprendizagem.  
3. Subjetividade. 4. Sujeito pronominal. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com  
os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RAFAELA GIACOMIN BUENO

**O USO E A OMISSÃO DO SUJEITO PRONOMINAL DE 1ª e 2ª  
PESSOAS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO E EM ESPANHOL:  
SUBJETIVIDADE, JOGO E GÊNERO PEDAGÓGICO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Linguística.

**Linha de pesquisa:** Ensino Aprendizagem de Línguas: Análise dos procedimentos linguísticos desenvolvidos pelos falantes bilíngues.

**Orientadora:** Profa. Dra. Alessandra Del Ré

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

**Bolsa:** CNPq

Data da defesa: 11/05/2017

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador:** Profa. Dra. Alessandra Del Ré  
Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara-Brasil

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Marina Célia Mendonça  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara -Brasil

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Monica Ferreira Mayrink O' Kuinghttons  
Universidade de São Paulo – USP/São Paulo -Brasil

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Christelle Dodane  
Université Paul Valéry – Montpellier III/Montpellier-França

---

**Membro Titular:** Profa. Dra Anne Salazar-Orvig  
Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3/Paris - França

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

Dedico esta tese aos meus pais,  
ao Julien e  
às crianças: F., C., J., G., Ana Júlia e Laura.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora, pela força durante todos esses anos.

Aos meus amados pais, Maria do Carmo Giacomini Bueno e Ariovaldo Bueno, por todo amor, paciência e por tentarem compreender as minhas escolhas e projetos de vida.

Ao meu chéri, Julien Clémenti, pelo amor sem fronteiras. Por me incentivar, acreditar e ter orgulho de meu trabalho. Por toda a ajuda indireta e direta. Por ser quem é.

À minha irmã, Daiani Bueno de Moura, por chorar e rir comigo.

Aos meus queridos amigos, tímidos e curiosos em 2006 e doutores em 2017: Leandro Silveira de Araújo, Patrícia Falasca e Natália Grecco. Essa jornada acadêmica não teria sido nada sem vocês...

À doce e tranquila amizade de Anna Carolina Mroczinski.

À sincera amizade de Sabrina Salvetti Della Vecchia.

À Carla María Mora, por uma amizade que anos de distância física não podem contra nós. Pela acolhida em San Miguel de Tucumán, pelas empanadas, pelas siestas e risadas. Por compartilhar momentos com a doce Jose.

À minha orientadora, Alessandra Del Ré, por todo o incentivo e colaboração no desenvolvimento deste trabalho. Por ter me apresentado a pesquisa científica desde a graduação. Por não somente propiciar momentos de trabalho, mas também de amizade através do GEALin.

Ao GEALin, por ser o melhor grupo de pesquisa que uma doutoranda poderia ter. Agradeço, em especial, às colegas Rosângela Nogarini Hilário, Paula Cristina Bullio e Alessandra Vieira que, através de valiosas leituras e sugestões, acompanharam os passos desta tese.

À minha co-orientadora, Nildicéia Aparecida Rocha, por tornar essa pesquisa possível e por se disponibilizar a colaborar novamente com o seu desenvolvimento.

Ao CNPq e à CAPES-PDSE, pelo apoio financeiro recebido durante a elaboração deste trabalho dentro e fora do país.

À Carmen Pérez Vidal, que aceitou e possibilitou o desenvolvimento desta pesquisa durante um período do estágio doutoral na Universidad Pompeu Fabra (UPF), Barcelona, Espanha.

Às amigas que se consolidaram na UPF e na lindíssima cidade de Barcelona de: Andrea Biró, Jennifer Ament, Sonia López, Ciro Ascanio Formisano e David Osorio.

À Christelle Dodane, por ter aceitado ser minha co-orientadora e ter me acolhido com muito carinho durante um período de estágio doutoral na Université Montpellier III, Montpellier, França.

À Anne Salazar-Orvig, pelo trabalho conjunto e frutífero na Université Sorbonne Paris-III durante o período de estágio doutoral na França.

À querida Andréia Tecchio e ao Bashar Nemeh, por todos os momentos que Montpellier nos deu.

À Ana María Ávila de Jalil, pelas frutíferas reuniões sobre a análise dos dados do espanhol na Universidad Nacional de Tucumán, Argentina.

À Cláudia Funcia, pela colaboração e paciência que viabilizaram essa pesquisa.

Às minhas eternas professoras de língua espanhola: Maria Helena Scursioni, Mônica Ferreira Mayrink O’Kuinghttons, Ucy Soto, Silvia Beatriz Adoue e Maria Dolores Aybar.

À UNESP, por todos esses dez anos, por todas as oportunidades.

Ao programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa e aos seus professores, por fazer da Linguística, a minha área de crescimento intelectual, profissional e humano.

Às crianças que participaram desta pesquisa que já são adolescentes. Por toda a colaboração e por todos os momentos em que me apaixonei pelo bilinguismo vendo e revendo as suas falas.

Nosotros tenemos la alegría de nuestras alegrías,  
y también tenemos la alegría de nuestros dolores  
porque no nos interesa la vida indolora  
que la civilización del consumo vende en los supermercados,  
y estamos orgullosos del precio de tanto dolor  
que por tanto amor pagamos.  
Tenemos la alegría de nuestros errores,  
tropezones que prueban la pasión de andar  
y el amor al camino;  
y tenemos la alegría de nuestras derrotas  
porque la lucha por la justicia y por la belleza  
vale la pena también cuando se pierde.  
Y sobre todo...  
sobre todo tenemos la alegría de nuestras esperanzas  
en plena moda del desencanto, cuando el desencanto  
se ha convertido en artículo de consumo masivo y universal  
nosotros seguimos creyendo en los  
asombrosos poderes del abrazo humano.

*Eduardo Galeano*



## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é refletir sobre a questão da subjetividade infantil no uso e na omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas no discurso oral de duas crianças brasileiras bilíngues falantes de PB e de espanhol e de seus respectivos interlocutores. Partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva (DEL RÉ et al, 2014 a e b) que considera a criança como um sujeito que se constitui em seu discurso na relação com o *outro*, sendo os movimentos de sentido o resultado dos encadeamentos enunciativos. Postulamos que os sentidos atribuídos ao uso ou à omissão dos sujeitos pronominais nas situações de interação criança-interlocutor estão vinculados aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) e aos formatos (BRUNER, 1984, 1983, 1981), que possibilitam a entrada da criança na e pela linguagem. A tendência ao uso do pronome sujeito, resultado de uma mudança linguística pela qual vem passando o português brasileiro (PB) tem, segundo alguns autores, distanciado essa língua das línguas de sujeito nulo, como o espanhol, cuja tendência é a omissão do pronome sujeito. Essa diferença entre o PB e o espanhol nos instiga a investigar como crianças bilíngues falantes dessas línguas fazem uso ou não dos pronomes sujeito, haja vista que a maior parte das perspectivas teóricas sobre o tema são diferentes da adotada no presente trabalho e não apresentam dados de crianças bilíngues PB/espanhol. Os corpora se constituem de dados orais de uma criança brasileira de 5 (cinco) anos de idade que adquire/aprende o espanhol em um colégio bilíngue PB-espanhol e de uma criança brasileira de 6 anos, filha de pai argentino e de mãe brasileira. Ambos os dados foram coletados a partir de atividades planejadas e propostas pelo interlocutor (observadora-participante) para estimular o uso do espanhol pelas crianças, língua menos frequente no seio familiar no momento em que foram gravadas. Os dados foram transcritos no programa CLAN, formato CHAT (MACWHINNEY, 2000) e analisados tendo como base categorias que foram (re)elaboradas após uma minuciosa observação dos dados. Essas análises foram realizadas inicialmente no Microsoft EXCEL, a partir da qual classificamos o uso e a omissão do sujeito pronominal segundo os tipos de situações de interação entre a criança e interlocutor, em um primeiro momento, para em seguida procedermos uma análise linguístico-discursiva mais abrangente. Os resultados evidenciam a importância dos *formatos* dos jogos e das brincadeiras que se integram a um gênero pedagógico – nas situações de interação lúdicas - para a entrada das crianças no espanhol. Mostra-nos, paralelamente às situações de diálogo espontâneo, que a relação que cada criança estabelece com o jogo que lhe é proposto se modifica ao longo das interações com a observadora-participante, permitindo-nos refletir sobre a subjetividade em constituição nessas crianças por meio das línguas das quais são falantes e, de modo mais amplo, possibilitam-nos igualmente ponderar sobre o processo de aquisição/aprendizagem do espanhol pelo qual passam.

Palavras-chave: bilinguismo infantil, aquisição/aprendizagem, subjetividade, sujeito pronominal, formato do jogo, gênero pedagógico

## RESUMEN

Esta investigación tiene por objetivo reflexionar sobre la cuestión de la subjetividad infantil en el uso y en la omisión del sujeto pronominal de 1ª y 2ª personas en el discurso oral de dos niños brasileños hablantes de portugués brasileño y de español, y de sus respectivos interlocutores. Partimos de una perspectiva dialógico-discursiva (DEL RÉ et al 2014 et al, 2014 a y b) en la que se considera al niño como un sujeto que se constituye en su discurso en la relación con el otro, siendo los movimientos de sentido el resultado de los encadenamientos enunciativos. Consideramos que los sentidos que se atribuyen al uso o a la omisión de los sujetos pronominales en las situaciones de interacción niño-interlocutor se vinculan a los géneros discursivos (BAJTÍN, 1997) y a los formatos (BRUNER, 1984, 1983, 1981), que posibilitan la entrada del niño en el y por el lenguaje. La tendencia al uso del pronombre sujeto, resultado de un cambio lingüístico por el cual está pasando el portugués brasileño (PB) ha alejado, según algunos autores, esa lengua de las lenguas de sujeto nulo, como el español, cuya tendencia es la omisión del pronombre sujeto. Esa diferencia entre el PB y el español nos instiga a investigar cómo los niños bilingües hablantes de esas dos lenguas emplean o no los pronombres sujeto, ya que la mayor parte de las perspectivas teóricas sobre el tema son distintas de la adoptada en la presente investigación y no incluyen datos de niños bilingües PB/español. Los corpora se constituyen de datos orales de un niño brasileño de 5 (cinco) años de edad que adquiere/aprende el español en un colegio bilingüe PB/español y de una niña brasileña de 6 (seis) años, hija de padre argentino y de madre brasileña. Los datos han sido colectados a partir de actividades planificadas y propuestas por el interlocutor (observadora-participante) para estimular el uso del español por los niños, lengua menos presente en el seno familiar en el momento en que han sido grabados. Los datos han sido transcritos en el programa CLAN, formato CHAT (MACWHINNEY, 2000) y analizados a través de una base de categorías (re)elaboradas tras una minuciosa observación de los datos. Los análisis fueron realizados inicialmente en Microsoft EXCEL, a partir del cual clasificamos el uso y la omisión del sujeto pronominal según los tipos de situaciones de interacción entre el niño y el interlocutor, en un primer momento, para, en seguida, el desarrollo de un análisis lingüístico-discursivo más amplio. Los resultados evidencian la importancia de los formatos de los juegos que se integran a un género pedagógico – en las situaciones de interacción lúdica – para la entrada de los niños en el español. Nos muestra, paralelamente a las situaciones de diálogo espontáneo, que la relación que cada niño establece con el juego que se le propone cambia a lo largo de las interacciones con la observadora-participante, lo que nos permite reflexionar sobre la subjetividad en constitución en esos niños a través de las lenguas que hablan y, de modo más amplio, nos permiten igualmente ponderar el proceso de adquisición/aprendizaje del español por el que pasan.

Palabras clave: bilingüismo infantil, adquisición/aprendizaje, subjetividad, sujeto pronominal, formato del juego, género pedagógico.

## ABSTRACT

This research aims to consider the issue of the subjectivity in the subject pronouns of 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> persons, taking into account their use and omission in the oral discourse of two Brazilian bilingual children and their interlocutors. We lead the research according to a dialogical and discursive point of view (DEL RÉ et al, 2014 a e b) in which the constitution of the child as a subject comes from the relationship with the *other* and the meanings are resulted from the sequencing of the utterances. We consider that the meanings of the use and omission of the subject pronouns in the situations of interaction child-interlocutor are linked to the speech genre (BAKHTIN, 1997) and the formats (BRUNER, 1984, 1983, 1981) that enable the entrance of the child into and by the language. The tendency to use the subject pronoun which is the result of a linguistic change Brazilian Portuguese (BP) is going through, has, according to the experts, departed this language from to the other pro-drop languages, as Spanish, in which the tendency is the omission of the subject pronoun. This difference between BP and Spanish motivates us to investigate how bilingual children who speak these languages use or omit the subject pronouns since the majority of the theoretical perspectives about the topic are different from ours and do not display BP/Spanish bilingual children data. Our corpora is a compound of oral data of one Brazilian child aged five who acquires/learns Spanish in a BP-Spanish bilingual school and of one Brazilian bilingual child aged six, daughter of an Argentinian father and a Brazilian mother. Both data were collected through activities planned and executed by the interlocutor to foster the use of the Spanish language by the children, the non-dominant language in their home. The data were transcribed in the CLAN Program, CHAT format (MACWHINNEY, 2000) and were analyzed by a table of categories that was elaborated after a detailed data observation. These analyses were developed using the Microsoft EXCEL through which we classified the use and the omission of the subject pronoun according to the types of situations between the children and the interlocutor, in first place and, after, we proceeded to a broader linguistic and discursive analyses. The results show the importance of the game formats that are integrated to a pedagogical genre – in the situations of ludic interaction – to the entrance of the children in the Spanish language. They also show, parallel to the open conversations, that the relationship that each child establishes with the game that is proposed to him changes over the interactions with the observer. This allows us to consider the subjectivity in constitution in these children by the languages they speak and, in a broader sense, the acquisition/learning of Spanish process of them.

Keywords: early bilingualism, acquisition/learning, subjectivity, pronominal subject, game format, pedagogical genre.

## RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail de recherche est de porter une réflexion sur la question de la subjectivité dans l'usage ou l'omission, chez l'enfant, du pronom personnel sujet de la 1ère et de la 2ème personne dans le discours oral de deux enfants brésiliens bilingues parlant le portugais du Brésil (PB) et l'espagnol et de leurs interlocuteurs respectifs. Notre base de départ se trouve dans un point de vue dialogique-discursif (DEL RÉ et al, 2014 a e b) qui considère l'enfant comme un sujet s'étant constitué par son discours dans la relation à l'autre et dont les mouvements de sens résultent d'enchaînements énonciatifs. Nous partons du postulat que les significations attribuées à l'usage ou l'omission des pronoms personnels sujet dans les situations d'interaction enfant-interlocuteur sont liés aux genres discursifs (BAKHTIN, 1997) et à leurs formats (BRUNER, 1984, 1983, 1981), qui rendent possible l'entrée de l'enfant dans et par le langage. Selon certains auteurs, l'usage ou l'omission du pronom personnel sujet résulte d'une évolution linguistique que le PB vient de connaître, qui est une langue éloignée des langues au sujet nul, comme l'espagnol et dont la tendance est à l'omission de pronom personnel sujet. Cette différence entre le PB et l'espagnol nous amène à examiner la manière dont les enfants bilingues parlant ces deux langues font, ou non, usage du pronom personnel sujet, en gardant à l'esprit que la majeure partie des considérations théoriques concernant ce thème sont différentes des nôtres et qu'elles n'ont pas été fondées sur l'analyse de données concernant des enfants bilingues PB/espagnol. Le corpus se compose de données orales d'un garçon brésilien âgé de 5 (cinq) ans qui acquiert/apprend l'espagnol dans une école bilingue PB-espagnol et celles d'une fille brésilienne âgée de 6 (six) ans, d'un père argentin et d'une mère brésilienne. Une partie des données ont été recueillies à partir d'activités planifiées et proposées par l'interlocutrice (observatrice) afin d'inciter à l'usage de l'espagnol chez les enfants, langue la moins fréquemment utilisée dans les foyers au moment de leur enregistrement. Les données ont été retranscrites dans le logiciel CLAN, au format CHAT (MACWHINNEY, 2000) et analysées en prenant comme base les catégories ayant été (re)définies après leur observation détaillée. Ces analyses ont été réalisées sur Microsoft EXCEL et ont permis dans un premier temps, de catégoriser l'usage et l'omission de l'usage du pronom personnel sujet suivant le type de situation d'interaction entre l'enfant et l'interlocutrice, pour dans un second temps, procéder à une analyse linguistique-discursive plus complète. Les résultats ont montré toute l'importance des formats des jeux et des plaisanteries qui viennent d'intégrer à un genre pédagogique – dans les situations d'interactions ludiques – pour amener les enfants vers l'usage de l'espagnol. Ils nous ont également montré que, parallèlement aux situations de dialogue spontané, la relation que chacun des enfants établit avec le jeu qui lui est proposé évolue tout au long des interactions avec l'observatrice, nous permettant ainsi de réfléchir à la subjectivité qui se construit chez ces enfants, par le biais des langues qu'ils parlent, et de façon plus large, nous permettant également de relativiser le processus d'acquisition/apprentissage de l'espagnol par lequel ils passent.

Mots-clés : bilinguisme chez l'enfant, acquisition/apprentissage, subjectivité, pronom personnel sujet, formes de jeux, genre pédagogique

## LISTA DOS QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Comparação do sistema de sujeito pronominal no PB e no espanhol (Adaptada de MENON, 1995, p.103 e GROPPPI, p.7, 2015 )	55
<b>Quadro 2</b> – Paradigma pronominal e flexional verbal do PB (Adaptada de Duarte, 2000, p.19 e Kato & Duarte, 2014, p. 3)	58
<b>Quadro 3</b> – Sujeitos pronominais antepostos na fala de San Juan, Madri e Buenos Aires (Arroba, 2013, p.139)	68
<b>Quadro 4</b> - Estrutura do formato do jogo.	121
<b>Quadro 5</b> - Os dados de F.	165
<b>Quadro 6</b> - Os dados de C.	167
<b>Quadro 7</b> - Atividades das situações planejadas comuns nas sessões de F. e de C.	174
<b>Quadro 8</b> - Atividades das situações planejadas nas sessões de F. e nos de C.	174
<b>Quadro 9</b> - Atividades das situações não planejadas nas sessões de F. e nas de C.	175
<b>Quadro 10</b> - Atividades das situações planejadas e não-planejadas nas sessões de J. e nas de G.	177
<b>Quadro 11</b> – Tabela de categoria de dados.	182
<b>Quadro 12</b> - As colunas brancas da análise de dados	183
<b>Quadro 13</b> - As colunas amarelas da análise de dados	187
<b>Quadro 14</b> - As colunas laranjas da análise de dados	189
<b>Quadro 15</b> - As colunas azuis da análise de dados	192
<b>Quadro 16</b> - Colunas verdes da análise de dados	195
<b>Quadro 17</b> - Colunas rosas da análise de dados	200

## LISTA DOS GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa em PB na fala de C nos tipos de situação.	207
<b>Gráfico 2</b> - O uso das línguas por C. nas sessões	209
<b>Gráfico 3</b> - Uso e omissão do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa em PB na fala da mãe de C. nos tipos de situação	214
<b>Gráfico 4</b> - O uso das línguas por F. nas sessões	215
<b>Gráfico 5</b> - Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa em PB na fala de F. nos tipos de situação	215
<b>Gráfico 6</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa em PB na fala de F. nos tipos de situação	218
<b>Gráfico 7</b> - uso e omissão do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa em PB na fala da mãe de F. nos tipos de situação.	220
<b>Gráfico 8</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa em espanhol na fala de C. e da observadora-participante nos tipos de situação	223
<b>Gráfico 9</b> – O code-switching (CS) na fala de C. nos tipos de situação	232
<b>Gráfico 10</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa em espanhol na fala de C. e da observadora-participante nos tipos de situação	233
<b>Gráfico 11</b> – Uso do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa e verbo principal na fala de OBS na PRE (preparação das atividades).	235
<b>Gráfico 12</b> – Não concordância entre a pessoa produzida (pronomes) e a desinência (verbo) na fala de C. e da observadora-participante para referência ao outro nos tipos de situação.	237
<b>Gráfico 13</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa em espanhol na fala de F. e da observadora-participante nos tipos de situações.	239
<b>Gráfico 14</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa no espanhol na fala de F. e de seus interlocutores nos tipos de situação	244
<b>Gráfico 15</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa na fala de G. e de seus interlocutores nos tipos de situação (dados monolíngues do PB)	259
<b>Gráfico 16</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2 <sup>a</sup> . pessoa na fala de G. e de seus interlocutores nos tipos de situação (dados monolíngues do PB)	259
<b>Gráfico 17</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa na fala de J. e da irmã nos tipos de situação (dados monolíngues do ESP)	260
<b>Gráfico 18</b> – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1 <sup>a</sup> . pessoa na fala de J. e da irmã nos tipos de situação (dados monolíngues do ESP)	260

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>L1:</b>	Primeira Língua
<b>L2:</b>	Segunda Língua
<b>AL2:</b>	Aquisição de Segunda(s) Língua(s)
<b>LE:</b>	Língua Estrangeira
<b>LEC:</b>	Língua Estrangeira para Crianças
<b>PB:</b>	Português Brasileiro
<b>ESP:</b>	Espanhol
<b>CS:</b>	Code-Switching
<b>CHI:</b>	Criança
<b>MOT:</b>	Mãe
<b>OBS:</b>	Observadora-participante

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2. Fundamentação teórica.....</b>	<b>24</b>
2.1 Algumas questões para se pensar o sujeito bilíngue (aprendiz).....	24
2.1.1 Influência translíngua, code-switching e interferência.....	35
2.1.2 Code-switching e interferência: questões de bilinguismo e de aprendizagem de L2/LE .....	47
2.3. Considerações sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal no português brasileiro e no espanhol.....	55
2.3.1 O uso e a omissão do sujeito pronominal nos estudos em aquisição .....	73
2.4. A perspectiva bakhtiniana nos estudos em aquisição de linguagem.....	95
2.4.1. A questão da subjetividade.....	111
2.4.2 Os gêneros discursivos e os formatos: a entrada da criança na e pela linguagem ....	116
2.5. O gênero pedagógico e o jogo em LE nas interações entre criança e interlocutor.....	130
2.6. Sobre a linguagem dirigida à criança e a multimodalidade: um caminho para se pensar o sujeito pronominal.....	149
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>158</b>
3.1 A coleta e seleção dos dados .....	158
3.2 Os participantes da pesquisa .....	164
3.2.1 Os dados das crianças bilíngues brasileiras.....	164
3.2.2 Os dados das crianças monolíngues .....	169
3.2.3 Os dados monolíngues do espanhol .....	169
3.2.4 Os dados monolíngues do português brasileiro.....	171
3.3 Os tipos de situação nos dados das crianças bilíngues.....	171
3.3.1 Sobre as sessões das crianças bilíngues .....	172
3.3.2 Sobre as sessões das crianças monolíngues .....	176
3.4. Sobre o uso dos dados monolíngues do PB e do espanhol.....	177
3.5 Questionários.....	178
3.5.1 A transcrição dos dados: o <i>Child Language Analysis</i> (CLAN) .....	179
3.6 As categorias de análise dos dados .....	180
3.7 O lugar do quantitativo em uma pesquisa qualitativa .....	200
<b>4. ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>204</b>
4.1 Considerações iniciais .....	204
4.2 A relação da criança com o jogo: as marcas referenciais e a escolha pelo PB .....	205
4.3 O formato do jogo e o gênero pedagógico: da entrada das crianças no espanhol.....	223
<b>5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>253</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>263</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>281</b>
APÊNDICE A: Questionários e respostas .....	281
APÊNDICE B: quadro dos símbolos e pontuações utilizadas nas transcrições (programa CLAN).....	291
APÊNDICE C: traduções dos fragmentos em espanhol .....	293
APÊNDICE D: descrição das atividades das situações planejadas e não planejadas nos dados dos bilíngues e dos monolíngues .....	304



## 1. INTRODUÇÃO

*(...) não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado. A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais da comunicação verbal. É por esta razão que não só compreendemos a significação da palavra enquanto palavra da língua, mas também adotamos para com ela uma atitude responsiva ativa (simpatia, concordância, discordância, estímulo à ação).*  
(BAHKTIN, 1997, p.310)

Neste trabalho propõe-se refletir sobre a questão da subjetividade infantil no uso e na omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em português brasileiro (doravante PB) e em espanhol<sup>1</sup> no discurso oral de 2 (duas) crianças bilíngues, falantes dessas línguas, em situação de interação dialógica.

Este estudo integra um projeto mais amplo, desenvolvido em colaboração pelos grupos de pesquisa DIAREF<sup>2</sup> (França), sob a coordenação da Profa. Dra. Anne Salazar-Orvig, e GEALin/NAlíngua-CNPq, (Brasil), sob a coordenação da Profa. Dra. Alessandra Del Ré, cujo objetivo é estudar as diferentes facetas das dimensões estruturais, pragmático-discursivas e dialógicas por meio das expressões referenciais em contextos de aquisição monolíngues (DEL RÉ, 2010, 2009, SALAZAR-ORVIG, 2014, 2008, SALAZAR et al, 2008, 2006, 2005, 2004, SALAZAR & MORGENSTERN, 2015, MORGENSTERN, 2006, CAET, 2012, MOGNO, 2016) e bilíngues de diferentes línguas (BULLIO, 2014). Com o propósito de entender a influência dos fatores sociais e as representações dos sujeitos (crianças e adultos), esses trabalhos – assim como o que ora apresentamos - buscam confirmar a importância dos contextos interacionais (diálogo, atividades e gêneros) no desenvolvimento e no uso das expressões referenciais.

As marcas de auto-referência e de referência ao outro na fala das crianças bilíngues de nossos corpora, especificamente, os pronomes de 1ª e 2ª pessoa e as respectivas desinências verbais, serão observadas neste trabalho em relação às mesmas marcas na fala de suas mães

---

<sup>1</sup> Embora apareçam ao longo do trabalho os termos “português brasileiro”, assim como “espanhol da Espanha”, “espanhol da Argentina” ou, ainda, apenas “espanhol”, estamos conscientes de que são demasiadamente amplos, o que pode remeter a um certo desrespeito às variedades encontradas em cada língua. Entretanto, adotamos essa nomenclatura em detrimento de nosso interesse em observar um fenômeno das respectivas línguas, no caso, do uso (e da omissão) do sujeito pronominal. De todo modo, alertamos que os nossos dados resultam da observação de falantes da variedade paulista do português brasileiro e, no caso do espanhol, da variedade bonaerense e de outra que não é possível especificar, uma vez que uma das crianças de nosso estudo adquire/aprende essa língua em um colégio espanhol, o que nos impossibilita afirmar se se trata da variedade falada em Madri ou em outras regiões do país.

<sup>2</sup> Acquisition des Expressions Référentielles en dialogue: approche multidimensionnelle (em português: Aquisição das expressões referenciais no diálogo: abordagem multidimensional).

e/ou na da observadora-participante-participante, considerando que “os paradigmas gramaticais não são homogêneos e dependem da maneira como as unidades são utilizadas no discurso.” (SALAZAR-ORVIG, 2008b, p.3). Procuraremos entender, tendo como base uma perspectiva dialógico-discursiva, a manifestação dessas marcas de referência nos encadeamentos discursivos presentes nos gêneros (BAKHTIN, 1997) e nos formatos (BRUNER, 1984, 1983a), que constituem as situações de interação criança-interlocutor.

O interesse pela fala da criança que foi o ponto de partida para esta pesquisa se deu no início de minha docência na área de inglês. Em 2007, período de formação como docente de espanhol e, simultaneamente, de inglês, tive a oportunidade de ter os primeiros contatos com a sala de aula com uma turma reduzida de crianças de 7 a 9 anos que iniciavam a aprendizagem de inglês em uma escola de idiomas do interior de São Paulo. Tal instigante experiência resultou em meu interesse – por razões pessoais de identificação – às questões de aprendizagem de L2/LE por crianças brasileiras de uma outra língua, o espanhol.

No período, então, de iniciação científica, na área de aquisição de linguagem, pensávamos em registrar em áudio e vídeo crianças pequenas que assistissem às aulas de espanhol em uma escola regular ou em institutos de idiomas. No entanto, não foi possível coletar dados dessa natureza devido à escassez de oferta de ensino da língua para crianças, principalmente na Educação Infantil, o que também influenciou os caminhos que seriam percorridos durante a minha pesquisa de mestrado.

Em minha dissertação, intitulada “Aquisição e/ou aprendizagem: considerações acerca da constituição da subjetividade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol” (2013), apresentamos uma análise discursiva das modificações operadas na L2 em diferentes níveis linguísticos da fala de F., uma criança brasileira que adquire/aprende a língua espanhola principalmente em contexto escolar (bilíngue). Relacionando-as às questões de subjetividade – que já nos interessavam naquele momento – tais modificações nos possibilitaram uma reflexão acerca da complementariedade e da interdependência dos processos de aquisição e de aprendizagem.

Diante dos resultados e do que não pudemos realizar naquele momento, optamos por dar continuidade ao estudo, recuperando os dados de F. (5;3-6;0)<sup>3</sup>, que iniciou o contato com o espanhol no colégio bilíngue<sup>4</sup> aos 4 (quatro) anos de idade – língua que passa a ser presente

---

<sup>3</sup> 5 anos e 3 meses a 6 anos de idade é o período no qual os dados do F. foram coletados para esta pesquisa.

<sup>4</sup> Vale mencionar que o colégio onde a criança estuda se intitula “bilíngue” a partir de um programa de imersão parcial na L2 para a Educação Infantil (1 aula diária de 50 (cinquenta) minutos, no caso, de espanhol). Há, no entanto, colégios que também se caracterizam como bilíngues e que apresentam outros programas de uso/ensino das duas línguas (cf. MELLO, 2010).

tanto nas atividades escolares da criança, quanto em casa (embora os pais e familiares mais próximos não sejam falantes de espanhol como L1<sup>5</sup>), paralelamente ao PB, e trazer os de uma outra criança, C. (6;10-7;8)<sup>6</sup>, filha de pai argentino e de mãe brasileira, que tem contato com ambas as línguas desde o seu nascimento.

O interessante desses dados é que eles têm em comum o fato de que foram coletados em ambiente familiar a partir de situações nas quais a observadora-participante, professora de espanhol e interlocutora de ambas as crianças, propôs atividades planejadas anteriormente às interações que estimulasse nessas crianças exclusivamente o uso do espanhol. Isso porque F. usa majoritariamente essa língua em contexto escolar e C., por sua vez, a utiliza com o pai e não com a mãe, que era a única interlocutora presente nas interações com C. – o pai não participa de nenhuma sessão.

No subitem 2.1 deste trabalho, intitulado “*Algumas questões para se pensar o bilingue (aprendiz)*”, discutiremos alguns conceitos de bilinguismo presentes na literatura com o propósito de pensar a realidade das crianças que trazemos em nosso estudo. Admitimos que o fato de as crianças terem adquirido o espanhol em diferentes momentos e contextos de suas vidas afeta a relação que cada uma delas vai estabelecer com essa língua e, conseqüentemente, o desenvolvimento do espanhol por ambas. Entretanto, o nosso interesse em trazê-las nesse estudo volta-se à compreensão do que ocorre na produção delas quando expostas ao espanhol, no caso, no momento e no ambiente em que o PB é a língua mais presente para elas.

Por essa razão, outras questões devem ser consideradas para se pensar o bilinguismo dessas crianças como, por exemplo, o uso de uma e/ou outra língua e a interação entre elas, como apresentaremos no subitem 2.1.1. Nele, discutiremos os conceitos de *influência translinguística*, *code-switching* e *interferência* e, ainda, no subitem 2.1.2, traremos alguns contrapontos entre o *code-switching* e a *interferência*, dialogando com os nossos dados, dada a importância desses fenômenos na fala das crianças enquanto possíveis indícios da constituição da subjetividade desses falantes na relação com o *outro* (VANZO, 2011, BULLIO, 2014).

Justificamos o interesse pelo *pronome* considerando que a sua tendência ao uso no PB é resultado de uma mudança linguística pela qual essa língua vem passando e que tem, segundo alguns autores, distanciada-a das línguas cuja tendência é a omissão do pronome

---

<sup>5</sup> Neste trabalho consideramos L1 como a língua materna ou primeira língua do falante e L2, a segunda língua.

<sup>6</sup> 6 anos e 10 meses a 7 anos e 8 meses de idade é o período no qual os dados da C. foram coletados e analisados para esta pesquisa.

sujeito, como é o espanhol. Razão pela qual – considerando o interesse que desperta em saber como as crianças bilíngues falantes dessas línguas lidam com essa diferença – no subitem teórico 2.3 deste trabalho intitulado - *Considerações sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal no português brasileiro e no espanhol*, buscamos introduzir questões sobre o fenômeno nas duas línguas, mostrando que elas apresentam tendências contrárias, apesar da origem latina.

Apesar de a questão do uso e da omissão do pronome já ter sido estudada por muitos autores tanto em PB quanto em espanhol, verificamos que não há estudos realizados até o momento com crianças bilíngues falantes de PB e de espanhol, como veremos no subitem 2.3.1 deste trabalho. Além disso, os estudos em aquisição (aquisição bilíngue, aquisição monolíngue e aquisição de L2) sobre o tema se inserem em perspectivas diferentes da nossa, como a gerativista e a variacionista e são sobre línguas de origens diferentes como, por exemplo, o inglês e o italiano, o que também justifica o desenvolvimento do presente estudo.

Os dados de ambas as crianças foram coletados por meio de atividades propostas para estimular o uso do espanhol por elas em um contexto no qual não o fazem com frequência, o que garante mais um elo para unir esses dados, além do uso do espanhol, do fato de serem crianças e de interagirem com professores (mães e observadora-participante), o que traz uma configuração diferente para as situações de interação das que se tem em registros naturalísticos.

Consideramos que o estudo desses dois casos, com o propósito de apreender questões da subjetividade infantil no uso e na omissão do sujeito pronominal por crianças que falam línguas tipologicamente próximas, como o PB e o espanhol, pode trazer resultados interessantes para a área de aquisição e de aprendizagem. Isso porque, ainda que F. e C. tenham adquirido/aprendido<sup>7</sup> o espanhol em idades e contextos diferentes – o que pode nos remeter a processos diferentes - estudos afirmam que a aquisição de L2 por crianças compartilham propriedades de representação e de desenvolvimento tanto da aquisição de L1

---

<sup>7</sup> É relevante esclarecer que, para a presente pesquisa, não faremos a distinção entre os processos de aquisição de L2 e de aprendizagem de LE. Na literatura, muitos trabalhos da área, influenciados pelas reflexões de Krashen (2003, 1999, 1982, 1981) sobre uma diferenciação constitutiva entre os processos de aquisição (em contextos naturais) e de aprendizagem (contextos de aprendizagem formal), levaram a propor uma distinção estanque entre eles, embora haja pouco consenso em relação à terminologia. L2 e LE, por exemplo, podem ser considerados sinônimos enquanto processos subsequentes à L1 e, ainda, L2 pode abarcar o termo LE levando em conta o *aprendiz* e não o meio social no qual ocorre o processo (BARALO, 1999; KLEIN, 2003). Ao considerarmos que as crianças de nossa pesquisa passam por um processo de aquisição/aprendizagem de espanhol como L2/LE, apostamos em uma aproximação entre eles devido à natureza de nossos dados, em continuidade às discussões de trabalhos anteriores (BUENO, 2013a e b) e, também, de outros trabalhos do GEALin (FALASCA, 2016, 2012; FALASCA et al, 2014, MARCHEZAN et al, 2014, SILVA, 2014).

quanto da aprendizagem de L2/LE por adultos (BALLESTER, 2012, p.220), o que nos leva novamente à discussão sobre as interfaces entre a aquisição (bilíngue) e a aprendizagem enquanto processos interdependentes, reforçando o que inferimos no nosso estudo de mestrado (BUENO, 2013).

Diferenciando-se da maior parte dos estudos sobre a aquisição bilíngue, principalmente dos de abordagem gerativista, cujo foco é apenas identificar os dados percentuais de uso e de omissão do sujeito pronominal na fala das crianças, o presente estudo procura explicitar os contextos nos quais as crianças fazem ou não esse uso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual a presença do quantitativo tem o objetivo de valorizar dados de duas populações diferentes: um falante bilíngue cujo contato com as duas línguas se dá desde o nascimento com os pais e outro, que acontece mais tarde, em um contexto escolar bilíngue.

Como afirmamos anteriormente, nossa pesquisa, dentro de uma outra proposta teórica, a qual denominamos dialógica-discursiva (Del Ré et al, 2014a e b), foi inspirada nos estudos de Salazar-Orvig, Morgenstern e Caet sobre a aquisição do francês. Mais informações sobre essa perspectiva encontram-se no subitem seguinte (2.4) - *A perspectiva bakhtiniana em aquisição de linguagem* - em diálogo com autores da área como Vygotsky e Bruner - a partir da qual postulamos que a constituição da criança como sujeito se dá na relação com o *outro* e que esse processo se efetua na e pela linguagem.

Desse modo, é imprescindível que analisemos as marcas de auto-referência e de referência ao outro na fala das crianças em relação com as de seus interlocutores. O nosso interesse é também verificar se a auto-referência do interlocutor, bem como a referência que ele faz à criança, interferem ou não na produção infantil ao longo da interação entre eles.

Para nós, a possibilidade que a criança tem de imaginar e conceber o outro é uma condição essencial ao seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e a referência a si mesma revela um movimento da criança na apreensão do *eu* (quem fala) e do *outro-tu* (com quem se fala) no discurso. Sendo assim, as marcas de referência podem revelar-se preciosos índices na constituição da subjetividade desta criança, uma vez que podemos flagrar os momentos deste processo de aquisição e uso destas marcas na interação. Assim, queremos estabelecer relações entre as formas utilizadas por esta criança (bilíngue) para referir-se a si própria e o processo de constituição de sua subjetividade que ocorre no diálogo com o outro. (BULLIO, 2014, p.44)

Como procuramos refletir sobre o modo pelo qual a criança se torna o sujeito do “próprio discurso”, na relação com o outro – veremos no subitem 2.4.1 – o que entendemos como subjetividade no presente estudo.

Vale dizer que, em nossas análises, a linguagem do adulto e, neste caso, o uso ou omissão que faz dos pronomes não será pensada como o que deve aparecer na fala da criança, mas como uma amostra “viva”, nas palavras de Morgenstern (2006), dessas expressões referenciais para ela, podendo passar a se referir a si mesmo e ao outro da mesma forma. Nesse sentido, consideramos que é no diálogo que “se desenvolvem concomitantemente a construção discursiva, a sintaxe e a inscrição dialógica da criança.”. (SALAZAR-ORVIG, 2014, p.16)

Na continuidade desse subitem teórico, apresentaremos no subitem 2.4.2 uma relação entre o conceito bakhtiniano de *gêneros discursivos* e o de *formatos*, proposto por Bruner, entendida como uma porta de acesso à compreensão do processo de aquisição/aprendizagem da língua. Apostamos neste trabalho que se manifesta nas situações lúdicas entre a criança e o interlocutor um formato de jogo integrado a um gênero pedagógico que favorece a entrada da criança na língua. É por essa entrada que entendemos o posicionamento da criança enquanto sujeito discursivo, revelando-nos questões de uma subjetividade em constituição e, por conseguinte, do processo de aquisição/aprendizagem dessa língua pelo qual passa.

Procuraremos explicitar a relação entre os contextos interacionais e o uso e a omissão do pronome sujeito, considerando que as escolhas das crianças - seja no PB ou no espanhol - poderão nos fornecer pistas sobre o modo como elas estão se constituindo como sujeito no diálogo com o *outro*. Entendemos que é dentro dos *gêneros discursivos* que a proposta enunciativa do sujeito se orienta e que, ao ser concretizada, em atos singulares, únicos e irrepetíveis, essa subjetividade se manifesta.

Pelo fato de que, como colocamos anteriormente, as atividades lúdicas para a interação entre a criança e a observadora-participante foram planejadas e propostas pela observadora-participante, professora de espanhol como LE, baseadas no contexto de ensino-aprendizagem dessa língua, discutiremos algumas questões sobre o discurso pedagógico no subitem 2.5 deste trabalho, relacionando-o com o que aparece nos nossos dados. Incluiremos a questão do jogo, dada a sua presença - e de outras atividades lúdicas - nas interações e sua importância para o desenvolvimento infantil como também para a sala de aula de LE.

Devido ao propósito de entender a produção das crianças, especificamente, o uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas, nos deteremos no subitem 2.6 em questões sobre a linguagem dirigida à criança no processo de aquisição de linguagem porque entendemos que elas se assemelham às características do discurso pedagógico, como presente nas interações criança-interlocutor. Considerando que as crianças foram expostas ao espanhol em um contexto “deslocado” de seu uso, essas questões podem nos auxiliar a entender de que

modo essa fala pode influenciar o uso e a omissão do sujeito pronominal na fala das crianças, revelando-nos questões de subjetividade infantil.

Após a exposição das considerações teóricas que fundamentam este estudo, apresentaremos nossas opções metodológicas, descritas no item 3 deste trabalho, apontando para o percurso do recorte dos dados, suas características, as ferramentas de transcrição, como também a organização e descrição das categorias de análise de dados do nosso trabalho.

Com o objetivo de pensar a produção das crianças bilíngues, contribuindo para as reflexões da análise dos dados, traremos – na discussão dos resultados do presente estudo - dados de duas crianças monolíngues – J., monolíngue espanhol e G., monolíngue PB - com o objetivo de comparar os resultados de produção do uso (e da omissão) do sujeito pronominal desses falantes e das crianças bilíngues.

Vale mencionar que o foco da análise de nossos dados, que será apresentada no item 4, é a questão da subjetividade, do gênero e do formato do jogo no uso e na omissão do sujeito de 1ª e 2ª pessoas em PB e em espanhol na fala das crianças bilíngues. Entretanto, outras questões relevantes apareceram ao longo de nossas observações e reflexões sobre os dados dessas crianças. Por essa razão, optamos por, nos itens teóricos acima citados, estabelecer um diálogo com os dados que, eventualmente, poderão ser trazidos na análise dos dados propriamente dita (item 4) e serão retomados no item 5. Nesse último item, discutiremos os resultados encontrados – incluindo os resultados e a comparação entre os dados bilíngues e monolíngues -, pontuando as conclusões sobre o estudo e análise aqui desenvolvidos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Algumas questões para se pensar o sujeito bilíngue (aprendiz)

O presente subitem teórico tem como objetivo apresentar algumas questões acerca do sujeito bilíngue, incluindo algumas nomenclaturas, a fim de melhor compreender a realidade das crianças que trazemos em nosso estudo.

Um desafio que vem sendo colocado às pesquisas sobre o bilinguismo é definir o próprio conceito do termo, uma vez que, dentro da Linguística, ele vem sendo modificado desde o seu surgimento e ainda não apresenta um consenso entre os pesquisadores. Observa-se na literatura sobre o tema que há muitos critérios considerados para se pensar o falante bilíngue. Deles resultam classificações diferentes com quadros de tipologias que procuram dar conta da diversidade e da complexidade da natureza desse falante (MORADI, 2014, PREUSS & ÁLVARES, 2014, BUTLER, 2013, MEGALE, 2005). No entanto, muitas críticas são feitas a essas classificações como à competência e à proficiência linguísticas, a idade limite da aquisição das línguas e a comparação entre monolíngues e bilíngues, como discutiremos ao longo desse texto.

Entre as definições mais e menos abrangentes sobre o fenômeno presentes na literatura vigente há, por exemplo, considerando as que se baseiam no critério de competência linguística do falante, desde a concepção de Bloomfield (1933, p.56) que entende o bilinguismo como o “controle nativo de duas línguas” até a que traz também o aprendiz adulto de segunda língua (doravante L2)<sup>8</sup>. Essa definição que considera o aprendiz adulto leva em conta o seu grau de bilinguismo, situando-o entre dois extremos de um *contínuo*: o do falante monolíngue e o da criança que adquire duas línguas ainda na infância. O aprendiz adulto pode, portanto, dependendo de sua proficiência linguística, aproximar-se de um monolíngue, como daqueles que apenas começaram a adquirir uma L2, como também de uma criança que adquiriu as duas línguas em contextos naturalísticos<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Klein (2003) afirma que as pesquisas em L2 mostram pouco consenso em relação à terminologia, e há uma tentativa de diferenciar L2 (segunda língua) como a língua que é geralmente falada nos contextos sociais, funcionando neles como uma ferramenta de comunicação, assim como a L1; e LE (língua estrangeira), geralmente para a língua que é aprendida a partir de instrução formal, mas não é usada nas situações cotidianas do aprendiz. Há trabalhos, no entanto, como o do próprio autor em que o termo L2 abrange o termo LE porque, segundo ele, ambos os termos se referem à perspectiva do aprendiz e não do meio social, como fazem essas pesquisas sobre o grau do bilinguismo do aprendiz. É relevante afirmar que os estudos de Krashen (2003, 1999, 1982, 1981) foram os primeiros na área de L2 que propuseram uma distinção –embora não estanque – entre aquisição (L1) e aprendizagem (L2), influenciando os trabalhos posteriores.

<sup>9</sup> Esses autores fazem diferença entre dois tipos de contextos de aquisição bilíngue: *contextos naturalísticos*, isto é, quando os bilíngues adquirem suas línguas sem nenhuma instrução estruturada e *contextos formais*,



There is no single agreed-upon definition of individual bilingualism. Rather, bilingualism is best regarded as occurring on a continuum (Baetens Beardsmore, 1986). At one end of the continuum is the monolingual speaker; at the other, the individual who has acquired both languages in naturalistic contexts in childhood and who is best described as speaking LA and LB with equal and native like fluency. Along the continuum are those individuals who illustrate greater or lesser degrees of bilingualism, involving the bilinguals who speak both languages fluently and proficiently but are more dominant in one than the other and the adult second language learners with varying degrees of proficiency and mastery of the second language (L2) (MORADI, 2014, p. 107) <sup>10</sup>

Considerando a questão da proficiência linguística como um critério pensado para entender o falante bilíngue, há na literatura o termo “bilíngues equilibrados” para os falantes de alta proficiência em suas duas línguas. Butler (2013) critica essa classificação, questionando que o grau de proficiência correspondente a esse falante não é especificado nesse tipo de classificação e afirma que definir e medir a proficiência linguística do bilíngue é uma questão muito complexa por si mesma. Além disso, para a autora, “alta proficiência” nesses trabalhos é com frequência determinada arbitrariamente.

Por outro lado, as abordagens mais abrangentes sobre o falante bilíngue como a que considera, o grau de bilinguismo, por exemplo, levando em conta também aquele que tem mais de uma competência linguística, possibilitam atualmente, como nos afirma Butler (2013, p.111), “trazer os processos de desenvolvimento da Aquisição de Segunda Língua (doravante AL2<sup>11</sup>) no escopo dos estudos do bilinguismo”, uma vez que nos trabalhos da área de aquisição de L2 cuja perspectiva é social, o foco se volta à apreensão das habilidades comunicativas e ao uso da linguagem a partir de um *contexto* e não à apreensão das regras gramaticas. A valorização do contexto se aproxima, ao nosso ver, das visões multidimensionais na área de bilinguismo que entendem o fenômeno não somente a partir da competência linguística, mas também do contexto em que essas línguas foram adquiridas, da

---

geralmente ao se referirem à escola, onde há instrução estruturada. Essa diferença pode ser também denominada “bilinguismo natural” e “bilinguismo escolar” (CHIN & WIGGLESWORTH, 2007).

<sup>10</sup> Não existe uma definição consensual do bilinguismo individual. Além disso, o bilinguismo é mais considerado como ocorrendo em um contínuo. Em um extremo do contínuo é o falante monolíngue; em outro, o indivíduo que adquiriu duas línguas em contextos naturalísticos na infância e que é melhor descrito como aquele que fala LA e LB com a igual fluência de um nativo. Ao longo do contínuo há os indivíduos que ilustram mais ou menos graus de bilinguismo, envolvendo os bilíngues que falam duas línguas fluentemente e proficientemente, mas que são mais dominantes em uma que em outra e o adulto aprendiz de segunda língua com variados graus de proficiência e domínio de uma segunda língua (L2) (tradução nossa).

<sup>11</sup> Second Language Acquisition (SLA).

situação de uso dessas línguas pelo falante e de como uma língua interage com a outra (GROSJEAN, 2010, 2001, 1997, 1982, MACKEY, 2000, HARMERS & BLANC, 2000).

Segundo Milroy & Muysken (1995), a ideia de bilíngue que apresenta o domínio *total* de duas línguas, que remonta à classificação de controle nativo de Bloomfield (1993) no qual os bilíngues têm a mesma competência nas duas línguas, vem sendo negada frequentemente pelos linguistas desde a sua origem. Pesquisas como a de Grosjean (2010, 2001, 1997, 1982)<sup>12</sup>, por exemplo, apresentam a ideia de que os bilíngues adquirem suas línguas em várias etapas de suas vidas e em contextos diferentes, falando uma língua melhor que a outra e, ainda, com sotaque. Para ele, o fato de que esses falantes se adaptem às situações nas quais fazem uso de uma ou outra língua resulta na diferença de proficiência entre suas duas línguas.

Sua concepção de falante bilíngue se baseia na necessidade de uso das línguas do bilíngue, apontando para a relevância de se considerar as diferenças individuais desses falantes. Além de questões de ordem pessoal como sexo, classe social, grau de escolarização do bilíngue, para Grosjean são questões pertinentes o modo e o contexto de aquisição de ambas as línguas, a etapa de aquisição e a proficiência em cada uma delas.

Ainda para o autor (1997, 2001), o modo como os bilíngues fazem uso de suas línguas se relaciona ao que denomina como modo monolíngue e modo bilíngue (em inglês, ambos se relacionam ao termo *language mode*). Trata-se de um estado de ativação das línguas do falante bilíngue que envolve mecanismos de processamento da linguagem.

Apesar de esse estado, na visão do autor, ser uma questão cognitiva – que não tocamos no presente trabalho – consideramos relevante que a evidência de ativação das línguas na produção dos bilíngues se dá segundo o seu *interlocutor* e o contexto em que essa mensagem será produzida. Sobre o interlocutor, os bilíngues empregam o “modo monolíngue”, desativando uma de suas línguas, quando sabem que somente serão compreendidos por uma delas porque os falantes são monolíngues e, o “modo bilíngue”, quando sabem os contextos nos quais há outros sujeitos bilíngues que irão compartilhar o mesmo repertório linguístico e que se sentem também confortáveis em misturar, fazer uso das duas línguas na interação. Considera-se também no uso de suas línguas em relação ao interlocutor: a proficiência nessas línguas, se há hábitos de mistura de línguas, modos usuais de interação, o tipo de mensagem,

---

<sup>12</sup> O autor teoriza sobre a aquisição bilíngue a partir de uma perspectiva gerativista, isto é, que se trata de uma questão inata do homem. Embora adotamos um viés teórico diferente em nosso estudo, suas reflexões teóricas sobre o bilíngue enquanto um falante com especificidades próprias são relevantes para a discussão que propomos no presente item.

informalidade, formalidade da linguagem e questões extralinguísticas como as relações de intimidade, hierárquicas, intenções comunicativas e status socioeconômico.

As características específicas de uma pesquisa realizada com os bilíngues como, por exemplo, se sabem ou não os objetivos da pesquisa, o tipo e organização do estímulo, as tarefas implicadas são outros fatores mencionados pelo autor que interferem na produção do modo como o bilíngue faz uso de suas línguas.

Na visão de Grosjean o bilíngue não pode ser entendido como a soma de dois monolíngues porque a sua relação com as línguas não é a mesma que a do monolíngue. Meisel (2004), em concordância com Grosjean, resume essa relação que o bilíngue apresenta com as suas línguas:

(...) they use each of them for different purposes, in different contexts, and in communicating with different partners. Consequently, their abilities and skills in using each of these languages reflect their preferences and needs in the multifaceted social contexts in which they interact with others. And since demands and purposes of interactions vary, bilinguals are able to shift on a continuum which ranges from a more monolingual to a truly bilingual mode; in other words, their knowledge of each of their languages is activated more or less strongly (MEISEL, 2004, p.93).<sup>13</sup>

Neste sentido, não é possível comparar o bilíngue com o monolíngue até porque, como também discute Butler (2013, p.120), trata-se de uma questão complexa, já que nem mesmo o falante monolíngue é facilmente definido.

To determine the ‘native standard’ is another complicated issue. As acknowledged by Bialystok, a challenge is that ‘the prescriptive rules provide an incomplete and somewhat inaccurate account of what native speakers really do with language’ (2001: 13). Moreover, even if one can find a group of monolingual speakers in order to identify a target level of proficiency, variations across and among such ‘native speakers’ have rarely been considered in most cognitive-based SLA research. Some native speakers may know more vocabulary than others. One can observe great variability in domains such as acquisition of pronunciation and speech styles across different speech communities. Native speakers’ literacy skills may differ substantially among themselves.<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> Eles usam cada uma de suas línguas por diferentes razões, em diferentes contextos e para comunicar com diferentes parceiros. Consequentemente, suas competências e habilidades para usar de cada uma dessas línguas refletem em suas preferências e necessidades em contextos sociais multifacetados nos quais eles interagem com os outros. E desde que as demandas e razões variam, os bilíngues são capazes de mudar em um contínuo no qual alcança de um modo mais monolíngue para um verdadeiro modo bilíngue; em outras palavras, o conhecimento de cada uma de suas línguas é ativado com mais ou menos força (tradução nossa).

<sup>14</sup> Determinar o “padrão nativo” é uma outra questão complicada. Como conhecido por Bialystok, o desafio é que “as regras prescritivas provêm uma quantidade incompleta e inadequada do que os falantes nativos realmente fazem com a linguagem (2001:13). Além disso, até se alguém encontra um grupo de falantes

No presente estudo, consideramos as questões colocadas anteriormente por Grosjean nas quais se compreende e define o bilinguismo dentro uma necessidade do falante em fazer ou não uso de suas línguas e, pelo fato de poder acontecer em diferentes momentos de sua vida e também de ser usado em diferentes situações, o domínio dessas línguas frequentemente não pode ser considerado o mesmo, como também não deve ser comparado ao dos monolíngues. Essa visão é relevante e se justifica dentro do nosso trabalho, visto que os nossos dados nos levam a considerar diversos fatores para se pensar o falar bilíngue das crianças.

Dentro desses fatores, a idade<sup>15</sup> de aquisição é uma outra preocupação importante tanto nos estudos sobre o bilinguismo quanto nos de aquisição de L2. É uma questão que vem sendo criticada nessas áreas, uma vez que apesar de haver um consenso na literatura entre os pesquisadores de que a aquisição bilíngue se refere ao processo de aquisição de duas línguas na infância (DEUCHAR & QUAY, 2000), não há um consenso para se pensar as diferentes e possíveis situações que caracterizam o bilinguismo infantil.

As definições que consideram a idade de aquisição como um fator que interfere no curso desse processo são pensadas em relação ao momento de aquisição das línguas, ou seja, se as línguas foram adquiridas ao mesmo tempo - *aquisição simultânea* - ou uma após a outra - *aquisição consecutiva*<sup>16</sup> -, originando as classificações para o falante como “bilíngue simultâneo ou precoce” e “bilíngue tardio”, respectivamente. Observamos que essas classificações podem apresentar em comum a distinção entre a criança que pode ser considerada bilíngue ou aprendiz durante a infância. O que as distingue é justamente a questão da limitação da idade.

---

monolíngues para identificar o nível alvo de proficiência, variações entre ‘falantes nativos’ tem sido raramente consideradas na maior parte das pesquisas de aquisição de L2 baseadas na perspectiva cognitiva. Alguns falantes nativos podem saber mais vocabulário que outros. Pode-se observar a grande variabilidade em domínios como aquisição de pronúncia e estilos de fala entre comunidades de diferentes discursos. As habilidades de letramento entre os falantes nativos pode diferir substancialmente entre eles (tradução nossa).

<sup>15</sup> A questão da idade remonta às limitações da hipótese do período crítico. Essa hipótese surgiu no final da década de 50 e foi revivida por Lenneberg (1967). Esse autor sugere que entre os dois anos e a puberdade o cérebro humano mostra uma plasticidade que permite a criança a adquirir sua L1. Para ele, é possível adquirir uma segunda língua depois da puberdade, mas esse processo será fisiologicamente diferente e mais difícil. Devido a essa distinção biológica – cognitiva- a aquisição de primeira e segundas línguas (depois da puberdade) devem ser vistas como processos diferentes. (KLEIN, 2003). Essa hipótese passou e ainda passa por modificações a partir das quais os pesquisadores podem embasar as suas classificações sobre o tipo de bilinguismo, como propõe MEISEL (2004, p.105).

<sup>16</sup> A aquisição simultânea de línguas na literatura também recebe outras denominações como “aquisição na infância”, “aquisição precoce” e “aquisição bilíngue de primeiras línguas (BFLA). Já a aquisição consecutiva, também é entendida como “aquisição tardia”, “aquisição sucessiva”, “aquisição sequencial”.

Houwer (1995, 2009) entende como *aquisição bilíngue de primeiras línguas* (BFLA)<sup>17</sup> o desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas que ouvem duas línguas do nascimento – sem diferença cronológica em termos de quando a criança começa a ouvir as duas línguas – até os 2 anos de idade, sendo ambas línguas maternas. A autora distingue esse tipo da *aquisição bilíngue de segunda língua*, que é quando a criança é exposta à L2 depois do primeiro mês de nascimento até os dois anos de idade. Houwer entende ainda um terceiro tipo de aquisição na infância: *a aquisição precoce de segunda língua* (ESLA)<sup>18</sup>, que é quando a criança começa a ouvir uma segunda língua na idade pré-escolar.

McLaughlin (1978) considera a *aquisição simultânea de duas línguas* quando a criança é exposta a duas línguas ao mesmo tempo até os 3 anos de idade e, para o autor, é inapropriado falar em L1 e L2, uma vez que ambas são primeiras línguas. Após os 3 anos de idade, quando uma língua é adquirida depois da L1, o autor entende como *aquisição sucessiva* e a língua adicional é aprendida como L2 (segunda língua). Já Meisel (2004) faz uma classificação ainda mais fina em três tipos de bilíngues: *aquisição simultânea de duas línguas* (maternas) ocorre se a criança começa a adquirir duas ou mais línguas durante os três ou quatro primeiros anos de vida; *aquisição infantil de segunda língua*<sup>19</sup>, se a aquisição começa entre os 5 e 10 anos de idade; *aquisição adulta de segunda língua*<sup>20</sup>, após os 10 anos de idade.

No caso das crianças do presente estudo, C. foi exposta ao português brasileiro e ao espanhol desde o nascimento, pela mãe brasileira e pelo pai argentino, respectivamente. F. foi exposto ao português brasileiro desde o nascimento e, ao espanhol, aos 4 anos de idade em contexto de educação bilíngue.

A partir do critério idade apresentado nessas classificações, C. poderia então ser pensada como bilíngue simultânea ou precoce, sendo o PB e o espanhol suas duas línguas maternas. Já para F., o PB seria sua L1 e o espanhol a L2, um caso de aquisição precoce de segunda língua ou aquisição sucessiva ou aquisição infantil de segunda língua como são denominados por Houwer (1995, 2009) e McLaughlin (1978) ou, ainda, como aponta Meisel, o PB e o espanhol seriam suas duas línguas maternas.

F., a partir dos trabalhos de perspectiva gerativista, poderia ser também considerado um *bilíngue aprendiz* porque, segundo Haznedar & Gavruseva (2008), neles se considera a criança aprendiz de segunda língua como um bilíngue sucessivo que adquiriu as bases

---

<sup>17</sup> Bilingual First Language Acquisition.

<sup>18</sup> Early second language acquisition.

<sup>19</sup> Child second language acquisition.

<sup>20</sup> Adult second language acquisition.

fundamentais de sua língua materna (L1) e foi exposto a uma segunda língua (L2) entre as idades de 4 (quatro) a 8 (oito) anos.

Vejam, ainda, que há autores que, partindo do critério *contexto* e não da idade, consideram como *bilíngue aprendiz* aquele que, assim como F., adquire as duas línguas em contexto escolar. Marcelino (2009), por exemplo, ao analisar as classificações do bilíngue segundo o momento em que as línguas foram adquiridas – simultâneo e consecutivo -, propõe uma classificação para o contexto brasileiro, assumindo que grande parte do país poderia ser considerada *bilíngue consecutivo de infância*. Nas palavras do autor (2009, p.6-7) esse bilíngue é:

o mais provável de surgir como resultado de educação bilíngue no Brasil. Este **aprendiz** desenvolve a L2 em um contexto onde a língua é utilizada como veículo de comunicação, forma de constituição e de obtenção de conhecimento. A língua (L2) não é utilizada apenas como o objeto de estudo em si, mas passa a ser em grande parte, a língua de instrução também. O contexto em que o aprendiz está inserido, no entanto, é constituído de brasileiros, e, portanto, menos favorável para o uso da L2 todo o tempo, especialmente em momentos de interação entre as crianças e pré-adolescentes. Se os membros da comunidade linguística “escola” utilizarem a língua para comunicação, a naturalidade e a cultura de se utilizar a língua aumentam, bem como a exposição à língua pela criança/pré-adolescente, aumentando a possibilidade de ganhos na aquisição. (negrito nosso)

Tendo em vista as questões expostas, que consideram a idade de aquisição e também o contexto, no caso de Marcelino (2009), C. seria classificada como bilíngue simultânea, mas, no caso de F., poderíamos situá-lo tanto como simultâneo quanto consecutivo, o que complexifica a questão. Além disso, percebemos que, se outras questões forem consideradas, como veremos adiante, nem mesmo o bilinguismo de C. é facilmente classificado como o fazem esses autores.

A produção de C. pode, em alguns momentos, aproximar-se da produção de F., o que faz, ao nosso ver, o critério idade, a partir do qual se baseiam essas classificações, muito redutor para se pensar o falar duas línguas por ambas as crianças. Inclusive, como anteriormente citado, o critério idade é, na literatura, apenas um dos utilizados para se pensar o bilinguismo infantil e as fronteiras entre aquisição simultânea e consecutiva, definidas por ele, podem envolver processos de aprendizagem e não estão claramente delimitadas.

Admitimos que o fato das crianças de nosso estudo terem adquirido o espanhol em diferentes momentos e contextos de suas vidas afeta o desenvolvimento dessa língua por ambas. No entanto, o que nos interessa para pensar o bilinguismo é o que acontece na

produção de ambas as crianças e, para tanto, entendemos que outras questões devem ser levadas em conta, como o uso de uma e/ou outra língua na interação com o interlocutor, se esse interlocutor interfere ou não na escolha das línguas pelas crianças, as situações em que elas são usadas com mais ou menos frequência, a valorização e estímulo dessas línguas no seio familiar, as diferenças individuais...

Além do fator idade nos estudos sobre bilinguismo e de aquisição de L2, a interação entre as duas línguas do falante, também entendida como influência de uma língua na outra, é também uma outra questão que nos interessa trazer aqui. Nos estudos de bilinguismo, a interação entre as línguas na produção do falante é pensada em termos de alternância de língua, o que se denomina code-switching (doravante CS). Antes, porém, de discutirmos sobre esse tipo de interação (v. subitens 2.1.1 e 2.1.2), vale destacar o que se entende por *dominância* de uma língua, à medida que essa alternância pode ser resultado da dominância de uma das línguas da criança ou do adulto bilíngue (LANZA, 1997, 1992, GENESSE, NICOLADIS & PARADIS, 1995, PETERSEN, 1988).

Argyry & Sorace (2007) afirmam que o termo dominância, isto é, “quando uma língua é mais forte do que a outra” (CATONE, 2007, p.14), é definido a partir do conceito de “proficiência linguística” na literatura geral sobre o bilinguismo. Segundo as autoras, outros pesquisadores, porém, consideram que são as condições de exposição às línguas um fator que causa a dominância linguística nos bilíngues. O que se entende então por língua dominante é a língua a que o bilíngue é predominantemente exposto pela maior parte das situações sociais e que pode mudar por diversas vezes ao longo de sua vida dependendo das necessidades de comunicação.

Nos trabalhos de Lanza (1997, 1992), sobre a análise dos determinantes em uma criança bilíngue norueguês/inglês, no de Genesse, Nicoladis & Paradis (1995), sobre cinco crianças bilíngues inglês/francês em etapa de aquisição, revisados por Catone (2007), mostra-se que as crianças bilíngues alternam as línguas da língua não-dominante para a língua dominante, mas não o contrário, como igualmente verificado no estudo de Petersen (1988).

O estudo de Petersen (1988) propõe a *hipótese da língua dominante* a partir da qual entende que os morfemas gramaticais podem ocorrer junto com os morfemas lexicais da língua dominante e da língua não-dominante. No entanto, os morfemas gramaticais da língua não-dominante podem ocorrer apenas com os morfemas gramaticais da língua não-dominante. Petersen (1988) ainda vai definir a questão da dominância de uma língua pela criança bilíngue a partir da frequência do code-switching. Para ele, um maior uso do code-switching é observável quando a criança faz uso de sua língua não-dominante.

Assim, esses estudos entendem, principalmente em relação ao léxico e ao desenvolvimento das gramáticas na criança bilíngue, que a língua dominante indica a direcionalidade da alternância, já que as crianças costumam fazer o CS da língua não-dominante para a língua dominante.

A exposição às línguas e a questão da dominância também estão relacionadas ao tipo de abordagem de uso das línguas que geralmente é adotada pelos falantes que convivem com os bilíngues. Uma delas, por exemplo, é a exposição de uma das línguas do bilíngue pela mãe da criança e a outra pelo pai, uma vez que ambos têm línguas maternas diferentes. Conhecida como uma “pessoa”-uma língua (*one parent-one language*), Jisa (2000) afirma na maior parte dos estudos sobre este tipo de exposição, uma língua é mais dominante que a outra, embora há estudos que verificaram que pode não haver a interferência de uma língua na outra na fala das crianças bilíngues. É mais frequente, porém, que a língua da comunidade a qual o bilíngue pertença, na qual ele é mais exposto e sinta mais necessidade de se comunicar com as pessoas do meio imediato, a que seja a língua dominante (Grosjean, 2010, 1982), enquanto que a língua de menor exposição, geralmente falada, por exemplo, por apenas um dos pais e em contextos menos significativos, a língua mais “fraca” e, portanto, a não-dominante.

As famílias, porém, diferenciam-se em relação ao modo como usam as línguas com os filhos bilíngues, são elas que decidem. Há famílias que usam ambas as línguas com os seus filhos e outras que ainda separam de acordo com o meio/situação: em casa uma língua e fora de casa a outra língua, sendo essa última geralmente a língua majoritária.<sup>21</sup> Ainda sobre as famílias que separam por interlocutor, adotando a abordagem “uma pessoa –uma língua”, “most research has shown that bilingual children raised in one language –one person families are sensitive to the language of the addressee. In the second year of life, they reveal this sensitivity through the appropriate choice of language depending on their interlocutor.” (JISA, 2000, 1365)<sup>22</sup>

Jisa (2000) afirma que os estudos também têm caracterizado os tipos de produção que indicariam a língua não-dominante da criança bilíngue. Por exemplo, a criança pode marcar

---

<sup>21</sup> A língua majoritária é pensada na área de aquisição bilíngue como a língua que é usada frequentemente em contextos mais amplos, a língua da comunidade na qual este falante está inserido, por exemplo e, a língua minoritária, como a língua que é menos utilizada, geralmente em poucos contextos como em ambiente familiar entre pais e filhos. Essa diferença que também é entendida como língua primária ou “língua de fora” e língua secundária ou “língua de dentro”, respectivamente, e é vista principalmente nos contextos de bilinguismo como consequência da imigração, apresentando diferentes domínios semânticos e pragmáticos (MONTRUL, 2004, ERVIN-TRIPP & REYES, 2005).

<sup>22</sup> A maior parte das pesquisas tem mostrado que as crianças bilíngues que são educadas por essa abordagem são sensíveis à linguagem do interlocutor. No segundo ano de vida, eles revelam essa sensibilidade através da escolha apropriada da língua dependendo do interlocutor (tradução nossa).



uma preferência em usar a língua dominante em um contexto em que as duas poderiam ser usadas. O vocabulário e o MLU<sup>23</sup> é menor em comparação com a outra (dominante) língua do bilíngue. Há uma simplificação na fala do bilíngue, já que essa língua não-dominante mostra ausência de modais, de subordinadas, de referência ao passado, concordância e combinações, resultando em uma alta frequência de sintagmas nominais isolados.

Ao consideramos no presente estudo, em concordância com as reflexões de Grosjean (2010, 1982), que o bilinguismo decorre da necessidade que o falante tem de se comunicar nas duas línguas devido a demanda de seu convívio social como, por exemplo, a família, os colegas, os professores, entre outros e, assim, que o uso dessas línguas depende de diferentes situações de suas vidas, poderíamos pensar que C. e F. apresentam uma maior dominância em uma língua que em outra porque – até o momento do registro dos dados - foram expostos de forma diferente ao PB e ao espanhol e não as usam nos mesmos contextos.

C. foi exposta ao espanhol (variedade argentina) e ao português brasileiro (PB) desde o seu nascimento, o que poderia ser pensado dentro da abordagem uma pessoa-uma língua, já que a mãe sempre se dirigiu a ela em PB e o pai em espanhol. Além disso, essa criança, no momento do registro dos dados, vive no Brasil, onde é exposta ao PB pela mãe, pela família da mãe, pelos professores e colegas da escola e pelas crianças de seu convívio social. Nesse momento o espanhol é, por assim dizer, a língua a qual a criança é pouco exposta porque seu pai, único interlocutor presente dessa língua para ela, estava trabalhando longe da cidade em que mora com a sua mãe.

No caso de F., a criança é exposta preponderantemente desde o seu nascimento ao PB por seus pais e familiares com os quais vive no Brasil, pelas crianças do condomínio onde reside, entre outros. Ela é também exposta diariamente ao espanhol em um colégio bilíngue a partir dos 4 anos de idade, principalmente nas aulas ministradas nesta língua e nas atividades regulares de um colégio que privilegia o espanhol como a outra língua das crianças. O espanhol, a partir da introdução da criança no colégio, não se limita à escola, mas há um incentivo a essa língua e à cultura no seio familiar, pelos pais, principalmente pela mãe e pelos tios.

Ambas as crianças apresentam, portanto, uma exposição às línguas que se diferencia, aproximando-se em alguns pontos no caso do PB como a residência no Brasil, a L1 de suas mães, mas não em relação ao espanhol. Uma consideração importante a se fazer é que,

---

<sup>23</sup> *Mean Length of Utterance* ou *Extensão Média do Enunciado*, segundo Scliar-Cabral, 1976. Trata-se de uma medida utilizada para delimitar as fases da aquisição correlacionando a extensão média do enunciado da criança e a sua idade. Para mais informações e discussões a respeito da medida, conferir DEL RÉ & HILÁRIO, 2014.

embora, no momento do registro dos dados, o PB pareça ser a língua mais frequente nos contextos do dia-a-dia de ambas as crianças de nosso estudo, é difícil afirmar que ela seja a língua dominante das crianças. Isso porque, mesmo partindo do critério de exposição às línguas, como fazem alguns autores, a língua mais “forte” do bilíngue varia conforme as situações de suas vidas. No caso de C., por exemplo, o espanhol provavelmente é a língua mais usada pela criança na Argentina, país para o qual viaja todos os anos com a família. Já, para F., sendo o espanhol a língua de preferência em contexto escolar, valorizada nesse ambiente, pode ser nele a língua usada com mais frequência pela criança.

No presente estudo a questão da valorização do espanhol e da identificação dessa língua com contextos – e até interlocutores - diferentes para C. e F. são muito importantes para compreender as relações de uso de ambas as línguas pelas crianças. Torna-se ainda mais importante e instigante aos olhos do pesquisador, visto que os dados dessas crianças foram coletados em um contexto que representa um deslocamento de uso das línguas por ambas as crianças o que, para nós, interfere no uso das línguas com os interlocutores das crianças no momento da pesquisa.

Nos referimos como deslocamento de uso das línguas o fato de F. e C. terem sido gravados em ambiente familiar, contexto em que C. e F. usam preponderantemente o PB com as suas mães. O espanhol, estimulado pela interlocutora nas situações lúdicas com as crianças, é a língua no caso de C., relacionada ao pai, ausente das gravações e, no caso de F., principalmente à escola.

Há uma diferença, no entanto, do tipo de alternância de línguas que essas crianças produzem em suas falas quando conversam principalmente com a observadora-participante: consideramos que F. fala mais em PB e insere itens lexicais do espanhol; já C. fala mais espanhol e insere itens lexicais do PB. Essa diferença, que marca a alternância de línguas pelas crianças, é uma característica muito presente ao longo das interações e nos leva a pensar nas semelhanças e diferenças do falar bilíngue de ambas, suscitando as questões teóricas que desenvolveremos a seguir.

### 2.1.1 Influência translinguística, code-switching e interferência

Em continuidade à discussão do subitem 2.1, apresentaremos a questão da interação entre as línguas – que não só diz respeito às questões de bilinguismo, mas também de aprendizagem de L2/LE – a partir dos conceitos de influência translinguística, code-switching e interferência, iniciando um diálogo com os nossos dados<sup>24</sup>.

Dentro dos estudos sobre aquisição simultânea de línguas que focam a questão cognitiva do bilíngue, uma das principais questões que envolve a discussão sobre a relação entre a alternância de códigos – o *code-switching* (CS) e a dominância de uma das línguas desse falante é a questão da diferenciação das línguas, isto é, se os sistemas linguísticos desses falantes se desenvolvem ou não de forma independente. Há inclusive estudos baseados nessa discussão que admitem que a língua dominante se desenvolve como a L1 de um monolíngue, enquanto a língua não-dominante se desenvolveria diferentemente da dominante (JISA, 2000).

Segundo Catone (2007), nos últimos vinte anos a maior parte dos pesquisadores consideram que há dois sistemas linguísticos, mas que eles são interdependentes em seu funcionamento. Estudos que mostram que as crianças podem separar as suas línguas desde cedo, aproximadamente aos 2 (dois), encontram uma explicação pragmática para isso, já que a criança bilíngue escolhe e faz uso de suas línguas dependendo da situação e do interlocutor.

Há poucos autores, porém, que ainda defendem a existência de um sistema unitário. Para eles, o CS constitui uma evidência para a afirmação de que inicialmente os bilíngues tem um único sistema linguístico porque só nos estágios mais avançados da aquisição, nos anos pré-escolares, que há uma queda dessa alternância (KÖPPE, 1996). No entanto, as discussões que se contrapõem à relação CS-sistema unitário se sustentam no fato de que a alta frequência de CS, seguida por uma queda e novamente um aumento do CS está relacionada à curva em U de desenvolvimento desses falantes, também presente no desenvolvimento dos falantes monolíngues.

For a few researchers, mixing is evidence for a single language system, which is only separated later. This hypothesis has however been largely rejected. Despite asserting two different stages of mixing, the first characterized by a high mixing rate, the second comparable to adult mixing, most researchers believe that languages are differentiated in children from

---

<sup>24</sup> Por razões de organização do presente texto, optamos por trazer neste subitem um diálogo entre o conceito de interferência e os nossos dados e, no subitem teórico seguinte -sobre as relações entre os conceitos de interferência e CS - as manifestações nos nossos dados que consideramos como CS.

early on (among various works, cf. Köpcke & Meisel 1995, Paradis & Genesee 1996). (CATONE, 2007, p.34)<sup>25</sup>

Essa discussão, porém, vem dando espaço atualmente para uma segunda questão, que nos interessa mais particularmente já que não é nosso objetivo discutir a existência de um ou dois sistemas etc.: entender as condições a partir das quais há interação entre as duas línguas do bilíngue (ARGYRY & SORACE, 2007). Essa interação pode ser pensada nos estudos de aquisição bilíngue de primeiras línguas como influência translinguística (*crosslinguistic influence*).

Influência translinguística é o termo, segundo Scarpa & Pires (2013, p.160), mais utilizado entre os pesquisadores para se considerar “a neutralização entre transferência/interferência lexical e a alternância sintática de códigos”. Butler (2013) afirma que, nos estudos de bilinguismo, alguns autores preferem o termo influência translinguística à transferência para se falar da interação entre L1 e L2, podendo ser, como em seu estudo, considerados termos intercambiáveis.

Observaremos no subitem 2.3.1 que as pesquisas sobre o uso e a omissão do pronome sujeito – tema de nosso trabalho – se interessam em saber se essa questão se mantém na produção de crianças e de adultos bilíngues (e ainda de aprendizes de L2) que falam línguas de tendências diferentes, geralmente comparando falantes cujas línguas tem origem distintas como o inglês (anglo-saxônica) e o espanhol (neo-latina). Nesses estudos, a influência translinguística se verifica quando o bilíngue (ou o aprendiz de L2) faz uso ou omite o sujeito pronominal em uma de suas línguas seguindo a tendência de sua outra língua como, por exemplo, nos estudos de Patuto (2010) e Sorace et al (2008), citados no subitem 2.3.1 deste trabalho. Neles, os resultados mostram que crianças bilíngues falantes de inglês, espanhol e italiano fazem maior uso do pronome sujeito quando falam espanhol e italiano (línguas de sujeito nulo) devido à influência da tendência do inglês para o uso do pronome sujeito (língua de sujeito não nulo).

A influência translinguística é juntamente com outras questões como proficiência linguística e o papel da idade na aquisição, uma questão comum às áreas de bilinguismo e de aquisição de L2 (BUTLER, 2013). Segundo Jessner (2008), até recentemente essas áreas trataram de assuntos relacionados de forma isolada porque suas bases teóricas são ancoradas

---

<sup>25</sup> Para alguns pesquisadores, a mistura é evidência para um único sistema linguístico que é somente separado mais tarde. Essa hipótese, porém, tem sido largamente negada. Apesar de afirmarem sobre dois diferentes estágios, o primeiro caracterizado por uma alta taxa de mistura, o segundo comparável à mistura do adulto, a maior parte dos pesquisadores acreditam que as línguas são desde cedo diferenciadas na criança (tradução nossa).

em questões diferentes, no caso do bilinguismo, na sociolinguística e, no caso da aquisição de L2, em questões pedagógicas.

Ao nosso ver – considerando os dados das crianças da presente pesquisa - essas bases que orientam preocupações comuns a ambas as áreas podem afetar a definição dos fenômenos ligados ao bilinguismo como o CS e a interferência descrita como negativa, como mostraremos ao longo deste texto.

Assim como a concepção de bilinguismo não apresenta um consenso entre os pesquisadores, o CS também apresenta diversas definições. Heller (2006) afirma que em grande parte da literatura ele é entendido como grandes movimentos de uma língua a outra (HELLER, 2006); sendo traduzido, embora não muito bem, como alternância de códigos (SCARPA & PIRES, 2013). Isso porque, pelo termo *code-switching*, as definições podem incluir não somente a alternância entre as línguas, mas também entre variedades linguísticas, como é o caso dos trabalhos de Scotton e Ury (1977) e Milroy e Muysken (1995).

Os trabalhos de Poplack (1980) e de Grosjean (1982) definem o CS como o uso alternado de duas línguas ou mudança de língua na interação, respectivamente, e caracterizam o fenômeno de forma semelhante. Para a primeira autora, a alternância entre duas ou mais línguas pode se dar dentro do discurso, da oração ou de seus constituintes, podendo ser uma frase inteira, única palavra ou expressão. Ainda, distingue o CS em três tipos:

1) **tag-switching**: uso de marcadores discursivos ou de uma única palavra de uma língua quando se está falando outra, por exemplo, “Salían en sus carros y en sus *snowmobiles*”.<sup>26</sup>

2) **code-switching intersentencial**: alternância entre os limites de uma sentença, ou seja, uma sentença inteira (ou segmentos maiores) é em uma língua e a outra, em seguida, é na outra língua ou, ainda, entre turnos de fala: “Sometimes I’ll start a sentence in Spanish y *termino en español*.”<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> Eles saíam em seus carros e em seus veículos para neve (POPLACK, 1980, p.589) (tradução nossa).

<sup>27</sup> Às vezes eu começo uma frase em espanhol e termino em espanhol (POPLACK, 1980, p.594) (tradução nossa).

3) **code-switching intrassentencial:** alternância dentro de uma mesma sentença, aparecendo palavras ou sintagmas, por exemplo, de uma língua, na outra: “Why make Carol *sentarse atras pa’ que everybody has to move pa’ que se salga*”<sup>28</sup>

Grosjean também 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 entende que a palavra e a(s) sentença(s) que fazem parte do CS não apenas se inserem nas conversas dos falantes, mas, ao contrário, que elas fazem uma mudança total para a outra língua.

Catone (2007) afirma que na literatura o termo code-switching (CS) coexiste com o termo code-mixing (CM) e outras terminologias que incluem o termo “mixing” como, por exemplo, *language mixing*. Nelas, o CS estaria ligado à mistura de línguas que fazem os bilíngues adultos, enquanto CM seria o que a criança bilíngue pequena faz.

Language mixing means when a word of language A or an utterance which contains elements from languages A and B is mixed into the language context of language B. The term early mixing states that we are dealing with *language mixing at an early stage of language acquisition* (CATONE, 2007, p.13) (itálico nosso).<sup>29</sup>

Essa separação é feita uma vez que se considera que, como a gramática da criança em etapa inicial de aquisição está ainda em construção, a mistura assumiria características e regras diferentes, incluindo falta de conhecimento lexical e gramatical. As crianças então seguem os padrões do CS à medida que adquirem estruturas gramaticais relevantes, já que as crianças bilíngues se tornam adultos bilíngues. Por outro lado, há estudos que parecem não considerar essa separação entre CS e CM, como o de Yumoto (1996) ao afirmar que o termo *language mixing* pode ser mais restrito, relacionado à mistura de línguas pelos falantes bilíngues ou ainda pode ser um termo geral que engloba o CS, a transferência ou empréstimos.

A visão popular, negativa de que o CS é uma mistura não sistemática, indicativa de controle incompleto da(s) língua(s), resultado de uma lacuna lexical ou de falhas de memória vem sendo combatida há bastante tempo pelos estudiosos da área de Linguística,

---

<sup>28</sup> Porque fazer a Carol se sentar atrás para que todo mundo tenha que se mexer para que ela se saia (POPLACK, 1980, p.589) (tradução nossa).

<sup>29</sup> A “mistura de línguas” consiste em uma palavra ou enunciado da língua A que contém elementos das línguas A e B misturados no contexto da língua B. O termo “mistura precoce” indica que nós estamos lidando como uma “mistura de línguas” em um estágio inicial, precoce, da aquisição da linguagem (tradução nossa).

principalmente nos trabalhos da Sociolinguística e da Antropologia Linguística sobre o tema, como o de Poplack (1980) – cujo conceito e tipologia de CS adotamos na presente pesquisa, como colocaremos adiante<sup>30</sup> – e os de Hill (1985), Woolard (1995), Rampton (1997), respectivamente, que o entendem como um fenômeno social: “micro sociological analytic approaches moved the discussion of codeswitching out of the arena of strictly intraindividual cognitive and psychological forces, to cast it as a decidedly social phenomenon that creates socially meaningful messages (WOOLARD, 1995, p.223)”.<sup>31</sup>

Contrariamente aos estudos que entendem o CS como uma deficiência da competência linguística do falante bilíngue, ocorrendo aleatoriamente, Poplack (1980) mostra em seu estudo que o CS requer uma alta competência desse falante em ambas as línguas, sendo uma norma em situações específicas do discurso em comunidades bilíngues estáveis. Dentro de uma abordagem sociolinguística, a autora analisa a fala de 20 (vinte) porto-riquenhos residentes em uma comunidade bilíngue (espanhol/inglês) nos Estados Unidos com o objetivo de testar em bilíngues fluentes e não-fluentes a hipótese da limitação do equivalente, segundo a qual o CS tenderia a ocorrer em pontos do discurso onde a justaposição dos elementos da L1 e da L2 não violaria as regras sintática dessas línguas.

Os resultados mostram que tanto os bilíngues fluentes quanto os não-fluentes fazem o uso do CS respeitando a gramática do espanhol e do inglês, sendo uma regra para a alternância das línguas e que o tipo de CS por eles empregado pode ser entendido na relação entre os fatores linguísticos e extralinguísticos. Considerando, entre os fatores extralinguísticos, a identidade étnica desses bilíngues, a autora afirma que esses falantes afirmam ter uma identificação positiva como porto-riquenhos, valorizando o espanhol como a língua de identidade.

No caso dos bilíngues não-fluentes, cuja língua dominante é o espanhol, uma vez que chegaram nos Estados Unidos entre a adolescência e a fase adulta, os resultados apontam que esses bilíngues tendem a fazer uso do CS do inglês para o espanhol, sendo o contrário – do espanhol para o inglês - reservado apenas em alguns pontos do discurso como com interjeições, expressões, adjetivos e palavras únicas (tag-switching) ou, ainda, entre sentenças (interssentencial), evitando, segundo a autora, violar regras gramaticais das línguas envolvidas. Já os bilíngues fluentes, que aprenderam o inglês e o espanhol na primeira infância na comunidade bilíngue, preferem fazer uso do CS em uma mesma sentença

---

<sup>30</sup> Sobre a descrição da tipologia de CS por Poplack (1980), ver p.36-37 deste trabalho.

<sup>31</sup> Abordagens analíticas micro-sociológicas que mudem a discussão do code-switching do campo estritamente cognitivo individual e de forças psicológicas para uma visão de um fenômeno decididamente social que cria mensagens socialmente significativas. (tradução nossa)

(intrassentencial). Segundo a autora, esse último tipo de alternância envolve um enunciado maior que deve obedecer as regras sintáticas de ambas as línguas e demanda uma maior fluência nas duas línguas em comparação ao tag-switching, daí também os diferentes usos pelos bilíngues considerados no estudo.

Os trabalhos da Antropologia Linguística como os de Hill (1985), Woolard (1995) e Rampton (1997) acentuam a prática do CS como positiva, considerando-o um processo do contato de línguas entre os bilíngues no qual envolve o acréscimo de identidades e de discursos. Esses estudos se interessam em compreender como os sujeitos são constituídos em relação ao outro em contexto de línguas em contato.

Hill (1985) faz um breve estudo sobre o uso do CS do espanhol para o mexicano (Nahuatl) empregado por comunidades de camponeses na região central do México, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem na qual se explora a ideia de múltiplas vozes. A autora observa que essa alternância de línguas coloca em jogo as diferenças no ritual diário dessas comunidades e simboliza o tratamento ao modo de produção dos proletários camponeses pelo mercado capitalista, revelando questões identitárias.

Woolard (1995) examina em seu trabalho o CS empregado por profissionais da comédia na cidade de Barcelona, capital da Catalúnia (Espanha). O interesse da autora se deve às mudanças políticas na década de 80 relacionadas à autonomia da cidade que refletiram na política linguística do local, implicando em modificações no discurso dos falantes.

Baseando-se na concepção bakhtiniana de linguagem e também no conceito de CS conversacional<sup>32</sup>, a autora observa que no discurso dos falantes havia a existência de padrões desse tipo de CS vistos como reveladores de respostas diversas da comunidade de fala em relação a suas posições sociais e particularmente à dominação simbólica. A maior parte do CS observado na população geral era motivada mais pelas identidades etnolinguísticas que por princípios funcionais como tópico, situação, intenção.

Entre os usos do CS na fala dos comediantes, a autora coloca, por exemplo, que o humor se instaurava, por exemplo, na mudança do catalão para o espanhol ao denotar

---

<sup>32</sup> Pesquisadores da área da Antropologia Linguística procuram apreender o significado social do CS a partir de dois pontos de um contínuo: o CS situacional e o CS conversacional (metafórico). O CS situacional é regido por variáveis como o tópico, o interlocutor, cuja função social é marcar o papel do falante e do ouvinte e indicar o assunto, situação ou evento como informal ou formal. Já o CS conversacional, a situação, o cenário, o ouvinte e o tópico permanecem os mesmos, o que diferencia é que o falante geralmente muda de língua aludindo a diferentes relações como, por exemplo, marcar um discurso indireto, especificar o interlocutor, reiterar uma mensagem, entre outros (YUMOTO, 1996, WOOLARD, 1995). Outras questões sobre o conceito de CS na Antropologia Linguística ver Ervin-Tripp (1964), Gumperz (1982), Gumperz & Hernández-Chavez (1970) e Blom & Gumperz (1972).



hesitações e disfluência e, ao contrário, o uso do catalão no lugar do espanhol como forma de correção ou esclarecimentos, mostrando a forte identificação com o catalão nessa comunidade e o espanhol, língua de dominação, como a língua de caricatura.

No trabalho de Rampton (1997), o autor traz um diálogo entre a concepção bakhtiniana de linguagem, também explorando a ideia de múltiplas vozes e o conceito de CS conversacional, assim como no de Hill (1985) e Woolard (1995). Ao analisar o uso do crioulo e do inglês asiático na fala de adolescentes na década de 80, Rampton traz questões de identidade relacionadas ao uso dessas línguas que caracterizam a troca de línguas. Para esses adolescentes na época, o crioulo simbolizava uma excitação, uma língua do futuro uma vez que essa língua ficou muito tempo restrita a grupos de brancos e asiáticos que a evitavam na presença de parceiros negros.

Por meio de entrevistas e outras evidências, o autor coloca que o inglês asiático era usado em um momento de transição histórica no qual a maior parte dos adolescentes se sentiam distantes. O uso do crioulo no CS, desta forma, tendia a um empréstimo para enfatizar as avaliações que sincronizavam as identidades que os falantes mantinham em seus discursos diários. O inglês asiático, por outro lado, não era uma “voz” da identidade do falante, mas uma voz relevante apenas para identificar a pessoa a quem se dirigia em contextos determinados como, por exemplo, a escola.

Embora o nosso trabalho não pertença ao campo da Antropologia Linguística procuramos trazer algumas das considerações dos autores citados quanto à relação entre o CS e questões identitárias (e subjetivas) dos falantes, ainda que em caso de línguas em contato de regiões multilíngues, porque além de endossarem uma visão positiva do CS em diferentes comunidades, são os únicos trabalhos encontrados que estabelecem essa relação desde um ponto de vista dialógico, considerando os postulados bakhtinianos. Destacamos que, na área da Linguística sobre o bilinguismo, a relação entre o CS e a questão da subjetividade dentro dessa perspectiva teórica foi tema dos trabalhos de Vanzo (2011) e Bullio (2014).

Vanzo (2011) procura investigar, a partir de um estudo longitudinal de situações cotidianas, de que maneira uma criança bilíngue de 9-10 anos de idade, filha de mãe inglesa e pai brasileiro, que vive no Brasil, socializa-se, investigando as estratégias linguísticas empregadas pela criança, considerando o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso. Na interação com a mãe, falante de inglês, a análise dos dados mostra a construção de um gênero que a autora denomina por “sala de aula”, não necessariamente percebido entre os sujeitos da pesquisa, no qual a mãe assume o papel de professora e, a criança, o de aluna. Isso é evidente

pelo modo como a mãe faz correções sobre a fala da criança, ensina, faz entrevistas e a criança responde as suas perguntas, deixando-se ser conduzida pelo discurso da mãe.

Vanzo destaca nessas interações o uso do CS pela criança de modo espontâneo, natural, fazendo parte de como a criança se relaciona discursivamente, uma vez que, como o PB é a língua utilizada com mais frequência por ela, a criança alterna do inglês para o PB tanto com a mãe quanto com seus outros interlocutores que falam ambas as línguas (a mãe, a irmã e uma colega, sendo que, com as duas últimas, a criança fala PB nas situações fora das gravações). O CS é, pelo que os dados da autora mostram, uma estratégia pela qual a criança passa pelo processo de socialização cultural em suas duas línguas, experimentando e se constituindo como sujeito.

No trabalho de Bullio (2014), a autora analisa as especificidades do bilinguismo a partir das marcas de auto referência e de referência ao interlocutor no discurso oral de uma criança falante de PB e de francês (Mar. 2;5-3;2) na interação com os pais (mãe brasileira e pai francês), considerando que a criança entra na linguagem a partir dos gêneros discursivos. Os enunciados – de duas palavras até a sintaxe adulta - foram analisados em uma tabela de categorias, fundamentada no estudo da referência por Salazar-Orvig, de acordo com o uso dos pronomes pessoais nas duas línguas, os nomes próprios e o sujeito nulo, similar ao trabalho que ora apresentamos.

Como resultado, a autora ressalta a possibilidade de identificar questões da subjetividade da criança no uso que ela faz do code-switching. A partir das situações em que há uma maior recorrência do CS, entre elas, os jogos, as negociações e as refeições, observou-se um uso do pronome de 1ª e de 2ª pessoas nos momentos dessas situações nas quais a criança deseja se impor discursivamente, chamando atenção para si. Por exemplo, nos jogos simbólicos, quando a criança brinca com as bonecas ou de casinha e também de “médico” com o pai, configura-se um gênero a partir do qual a criança faz determinadas escolhas linguísticas, como um maior uso do pronome de 1ª. pessoa em relação ao de 2ª. pessoa nessa interação com o pai, que se justifica pelo fato da criança se colocar como aquela que tem poder nessas trocas interacionais. Mostra-se, desta forma, que essa relação entre o uso dos pronomes e o CS revela relações sociais e dialógicas no sentido bakhtiniano: “Mar. por meio das línguas que fala tenta controlar o ambiente em seu favor, age sobre seus pais trocando as línguas com as quais eles estabelecem relação com ela desde o nascimento”. (BULLIO, 2014, p.100)

Tendo em vista as considerações expostas sobre o conceito de CS, que terão continuidade no próximo subtítulo deste trabalho, passemos então à apresentação do conceito de *interferência*.

A *interferência*, por sua vez, pode também apresentar diferentes concepções de acordo com as disciplinas da Linguística como, por exemplo, a Psicolinguística, a Linguística Contrastiva e a Didática das línguas. Segundo Vázquez (2001), esse conceito pode ser definido na literatura de acordo com outros fenômenos como “calco”, “empréstimo”, “mudança de línguas”, “alternância de códigos”, entre outros. Na literatura, o calco é uma construção como, por exemplo, “futebol”, de origem inglesa (*football*), que se adapta à língua receptora, o PB, reproduzindo o significado de uma língua estrangeira. O empréstimo, diferentemente, é a tomada de uma palavra de outra língua que se adapta à estrutura fônica da língua receptora. Um exemplo seria a palavra *outdoor*, que entendemos como um anglicismo.

O que diferencia esses termos do que a autora coloca como interferência é que o calco e o empréstimo<sup>33</sup>, fenômenos diacrônicos que passam a ser aceitos na comunidade de fala, produzem um enriquecimento na L1, mas não a interferência. De modo contrário, a última assume um sentido negativo à medida que “se produce en el marco de un uso de la lengua extranjera que no concuerda con la norma.” (VÁZQUEZ, 2001, p.4)<sup>34</sup>. A interferência é entendida como um modelo de projeção à L2 que se serve de estruturas e de construções da L1.

Durão (2008) assevera que os termos interferência e transferência se originam na análise da produção das línguas em contato de comunidades bilíngues no final do século XIX. Para Vázquez (2001), a visão negativa atribuída à interferência surge justamente na comparação dos falantes bilíngues dessas comunidades com o falante ideal de Chomsky, pelo qual se baseiam as concepções de bilinguismo que consideram o bilíngue como aquele que possui a mesma competência nas suas duas línguas. Ao analisar as concepções do termo interferência<sup>35</sup> pensadas para o falante bilíngue dessas comunidades, Vázquez coloca que esse termo é entendido como casos de desvio em relação às normas de qualquer uma das duas línguas que se produz na fala desses falantes como resultado de sua familiaridade com mais de uma língua, isto é, como resultado de contatos, sendo denominados fenômenos de

---

<sup>33</sup> Vázquez (2001) acrescenta que o calco, empréstimo e interferência podem ser fenômenos relacionados caso a interferência seja aceita pela comunidade de fala, deixando de ser inconsciente e sincrônico para ser um fenômeno diacrônico e consciente, assim como o calco e o empréstimo. Scarpa & Pires (2013, p.160), na mesma direção, colocam que “as transferências, sobretudo as lexicais, em situação de contato linguístico, podem ter um alcance diacrônico, pois podem ser responsáveis pelo surgimento de neologismos e mudança lexical ou semântica (pela extensão ou especialização de sentido) nas línguas”.

<sup>34</sup> Ocorre em condições de uso da língua estrangeira que não concorda com a norma (tradução nossa).

<sup>35</sup> Vázquez (2001) se refere aos trabalhos de Weinrich (1974), Payrató (1985) e Duboi (1991).

interferência, próprios da incapacidade do bilíngue de distinguir com clareza suas duas línguas.

Sendo a interferência e a transferência já identificadas em contextos de línguas em contato, como colocam essas autoras, Durão (2008) acrescenta que esses fenômenos fundamentaram o modelo da Análise Contrastiva – nas áreas da Linguística e da Linguística Aplicada - na década de 50 e 60 sobre o processo de aprendizagem de LE. Nesses anos, dentro desse modelo, observou-se que a produção dos aprendizes de uma LE muitas vezes não coincidia com essa língua, nem com as suas L1. Entendeu-se então que no processo de aprendizagem haveria o que denominaram interferência, “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” (DURÃO, 2008, p.73).

Esse modelo, influenciado pelas teorias comportamentalistas (behavioristas) de aprendizagem de línguas, atribuiu à *transferência* então um sentido positivo, se esse traço fosse pertinente ou ainda, coincidente com a língua alvo e, negativo, se não fosse pertinente, sendo entendido então como transferência negativa ou *interferência* (DURÃO, 2008, PÉREZ, 2004, BARALO, 1999). Como para a Análise Contrastiva o conceito de língua então consistiu na formação de hábitos - para adquirir uma nova língua, essa aquisição se daria por transferência de hábitos da L1 para a L2 – propôs-se uma metodologia pedagógica na qual buscaram diagnosticar os erros dos aprendizes a partir da análise das diferenças entre a L2 e as suas L1.

A única e principal fonte de erros dos aprendizes nesse modelo era a L1 dos aprendizes a partir da qual transferiam suas estruturas para a língua que estavam aprendendo. Esse olhar para o processo de aprendizagem foi muito discutido e criticado na década de 70, quando os pesquisadores passam a negar ou reduzir à atribuição à língua materna de todas as dificuldades e erros na aprendizagem de uma LE. Surge, então, uma nova corrente linguística, a Análise de Erros, baseada em postulados gerativistas (ou inatistas), a partir da qual o foco da análise da transferência ou interferência passa a ser a produção real dos aprendizes e não mais uma comparação entre as línguas desses aprendizes.

A transferência de estruturas da L1 para a língua que o aprendiz está adquirindo ou aprendendo passou a ser entendida como uma estratégia cognitiva, linguística e comunicativa do aprendiz, um processo que faz parte, apoia e facilita a aprendizagem de uma outra língua (ORTIZ-ALVAREZ, 2002, MCLAUGHLIN, 1987, DURÃO 2005). O uso dessa estratégia se deve ao fato de que o aprendiz se esforça para expressar algum conteúdo na L2 e o erro, que

tem origem nesse processo, evidencia que o aprendiz está lançando hipóteses, avançando em sua interlíngua<sup>36</sup> até a língua alvo, o que remete à questão da criatividade do aprendiz.

Pérez (2004) afirma que no caso de línguas próximas como o PB e o espanhol, as interferências são ainda mais abundantes. Vale destacar, entre os tipos de erro dos aprendizes como estratégia no processo de aprendizagem, a questão da hipergeneralização dos falantes de PB ou do Português Europeu (PE) quando aprendizes de espanhol. Trata-se de um tipo de erro no qual o aprendiz mistura as estruturas da L1 e da L2 e aplica regras geralmente vistas ou aprendidas anteriormente no livro didático ou em um exercício proposto pelo professor. Como exemplo, além da produção de verbos irregulares como regulares, o autor menciona os erros de ditongação – uma das principais diferenças morfológicas entre o PB e o espanhol:

(...) a diferencia del español, en aquél no se diptonga o ni la e breves tónicas en latín (porta frente a puerta, terra frente a tierra) y es, por su frecuencia, una de las primeras diferencias que detectan los estudiantes lusófonos de español y viceversa. Una vez conocido este hecho los estudiantes de español que tengan el portugués como LM aplican de forma hipergeneralizada la diptongación española, incluso en aquellos casos en que no deben hacerlo. Son muy populares los casos de los lusófonos que piden “una cueca-cuela en un bar y tardan \*dos hueras en hacer algo (...). (PÉREZ, 2004, p.54)<sup>37</sup>

Vale aqui chamar a atenção para algo que observamos em nossos dados, casos de hipergeneralização como, por exemplo, quando C. diz (yo) *hací* no lugar de (yo) “hice”, verbo “hacer” no pretérito indefinido do espanhol. Na fala de F. também aparece uma ditongação em *Nuerma* no lugar de “Norma”, nome próprio, ou ainda *yo guesto* no lugar de “a mí me gusta”.

Partindo da perspectiva da Análise de erros, Durão (2005), ao observar e analisar os erros de produção escrita de aprendizes brasileiros de espanhol<sup>38</sup>, afirma que os verbos são a categoria em que eles mais aparecem. Da mesma forma, ainda que na produção oral,

---

<sup>36</sup> O termo interlíngua proposto originalmente por Selinker (1972) consiste em um sistema identificável na produção de aprendizes de adultos de uma língua estrangeira no qual todos os níveis linguísticos podem ser afetados. Para o autor, esse sistema não é simplesmente uma reprodução das regras da L1 na LE quando o aprendiz procura se expressar nessa última, mas um sistema que se difere sistematicamente tanto da L1 quanto da L2.

<sup>37</sup> (...) diferente do espanhol, naquele (no português) não se ditonga nem o *o* nem a *e* breves tônicas em latim (porta – *puerta*, terra – *tierra*) e é, por sua frequência, uma das primeiras diferenças que detectam os estudantes lusófonos de espanhol e vice-versa. Uma vez que se conheça esse fato, os estudantes de espanhol que tenham o português como L1 aplicam de forma generalizada a ditongação espanhola, inclusive naqueles casos em que não o devem fazer. São muito populares os casos de lusófonos que pedem “uma cueca-cuela (coca-cola) no bar e demoram duas hueras (horas) para fazerem algo (...)” (tradução nossa).

<sup>38</sup> Neste trabalho, Durão analisa os erros de produção escrita de 24 (vinte e quatro) mulheres brasileiras, falantes de PB como L1, estudantes iniciantes de espanhol no primeiro ano do curso de secretariado executivo bilíngue da Universidade de Londrina.

observamos que nos dados das duas crianças de nosso estudo, a ditongação em espanhol, variação mais frequente que o verbo deve sofrer em sua flexão, pode não se realizar nessas produções (ou pode ser realizada por hipergeneralização como, no caso, de *yo guesto*). Isso porque a autora explica que, em espanhol, muitos dos verbos sofrem uma alteração na última vogal da raiz quando esta recebe um acento tônico, especificamente, quando as vogais (e, o, i)<sup>39</sup> são tônicas no presente, no pretérito indefinido e no gerúndio. Na maior parte dos casos, essa vogal se transforma em ditongo como nos exemplos: -e>ie (*tener – tienen (ellos)*); o>ue (*contar – cuento (yo)*); i>ie (*vivir - vivieron (ellos)*).

A autora coloca que no PB não há essa ditongação e, desta forma, esses aprendizes de espanhol, por interferência, empregam formas do PB no espanhol como, por exemplo, em “Henrierto García **conta** em eso\* mismo texto”<sup>40</sup> na qual a forma “conta”, do PB, deveria ser substituída por “**cuenta**”.

Observamos, no caso de nossos dados, que os verbos em espanhol podem não sofrer a ditongação como, por exemplo, nas seguintes produções das crianças e também da observadora-participante (OBS), interlocutor adulto que lhes é comum:

C. (7;8) 550 \*CHI: a ver si **encontro**.<sup>41</sup>

F. (5;4) 62 \*CHI: no **quero** ir al colegio.<sup>42</sup>

\*OBS: yo **conto** # vos # la historia # dale.<sup>43</sup>

Apesar dos dados de Durão aos quais nos reportamos se tratar de produção escrita e por adultos, diferentemente dos nossos dados que remetem à produção oral de crianças, consideramos relevante trazer essas coincidências<sup>44</sup>, à medida que se referem aos erros por

---

<sup>39</sup> O único verbo no qual a vogal **u** se altera para **ue** é o caso do “jugar”, que significa jogar, brincar em PB – (*jugar – juego (yo)*).

<sup>40</sup> (DURÃO, 2005, p.125). “Henrierto García conta nesse mesmo texto” (tradução nossa).

<sup>41</sup> Trata-se de um enunciado de C., aos 7 anos e 8 meses de idade, cuja tradução possível para o PB seria “vamos ver se eu **encontro**”. Em espanhol, “a ver si **encuentro**”.

<sup>42</sup> Trata-se de um enunciado de F., aos 5 anos e 4 meses de idade cuja tradução possível para o PB seria: “não **quero** ir ao colégio”. Em espanhol, “no **quiero** ir al colegio”.

<sup>43</sup> Trata-se de um enunciado da observadora-participante na interação com C., cuja tradução possível para o PB seria: “eu **conto**, você, a história, ok.” “Em espanhol, “yo **cuento** (...)”.

<sup>44</sup> Devido ao foco do presente texto recair sobre a interferência e o CS, destacamos as coincidências de interferência nos dados das crianças de nosso estudo como resultado de erros morfológico. No entanto, outros tipos de interferência como o léxico-semântica, o fonético e o morfossintática aparecem nos nossos dados, principalmente na produção oral de F., como desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado (BUENO, 2013).

interferência presentes no processo de aprendizagem do espanhol por *brasileiros*, assim como as crianças de nosso estudo que são brasileiras e falantes de PB e de espanhol.

Sobre os conceitos de interferência e de CS, Vázquez (2001), assim como Scarpa & Pires (2013) afirmam que o conceito de interferência está em relação com o CS (e com o bilinguismo) porque a interferência pode se converter em um hábito estabelecido dentro de uma comunidade de fala – como os calcos e os empréstimos, como vimos anteriormente- e o seu uso já não dependerá mais do bilinguismo. É desejável destacar que nessa relação, tanto o sentido de interferência como o de CS - como vimos anteriormente - entendido como condição determinante do falante bilíngue (POPLACK, 1980, SOUSA & QUADROS, 2012, YUMOTO, 1996, MILROY & MUYSKEN, 1995) estão sendo modificados de negativo para positivo na produção desses falantes, principalmente como uma estratégia comunicativa.

### **2.1.2 Code-switching e interferência: questões de bilinguismo e de aprendizagem de L2/LE**

Neste subitem traremos algumas questões que se colocam na literatura sobre os conceitos de CS e de interferência que podem distanciá-los e aproximá-los, como também algumas manifestações nos nossos dados que remetem ao CS. Isso porque por CS e interferência se subentende um uso em que se misturam duas línguas e não são facilmente delimitados, uma vez que parece que esses fenômenos apresentam confluências e são entendidos dependendo do contexto ou da situação, como veremos adiante. Em seguida, mostraremos o que consideramos para o presente estudo em relação a ambos os conceitos e discussões apresentadas.

O trabalho de Skiba (1997) e Yumoto (1996) traçam alguns contrapontos entre os conceitos de CS e interferência. Skiba entende que o CS prevê uma continuidade discursiva que a interferência não prevê: o CS ocorre naturalmente, discretamente, sendo um mecanismo verbal que apresenta a postura social de um indivíduo em consideração a um participante da conversa. Já a interferência está ligada a uma dificuldade de expressão que se manifesta em diferentes níveis da língua como o fonológico, lexical, morfológico, entre outros.

O CS e a interferência também se diferenciam pelo fato de que o CS tem uma função social que a interferência não tem. Por exemplo, enquanto o monolíngue procura transmitir uma postura em relação ao seu interlocutor a partir de uma variação no nível de formalidade de seu discurso, os bilíngues fazem o mesmo a partir do CS, alternando as línguas, uma vez que “since a different social value is associated with each code, the speaker considers the use

of one code more appropriate than the other with different interlocutors.” (SKIBA, 1997, p.3)

45

Em concordância, Yumoto (1996) também destaca a função social do CS empregado pelos bilíngues, assim como Skiba e também Grosjean, mencionados anteriormente, e acrescenta que o CS também pode ser motivado por fatores psicológicos em relação à expressão de algumas emoções como a raiva, o reforço de autoridade e o aborrecimento. Já a interferência é entendida no trabalho de Yumoto, Skiba, assim como nos de Durão (2008, 2005, 2004), Ortiz-Alvarez (2002) McLaughlin (1987) como ligados à influência da L1 na L2 observável nos contextos de aprendizagem de línguas.

Por outro lado, ao relacionar os conceitos de interferência e CS, Skiba (1997) ainda coloca que o CS pode ser empregado para compensar uma dificuldade linguística nos métodos de ensino de segundas línguas, deixando de ser uma ferramenta sociolinguística como é utilizada pelos falantes bilíngues. O autor alerta, no entanto, que o CS pode causar interferência, se esses métodos não forem utilizados corretamente.

Code switching may be viewed as an extension to language for bilingual speakers rather than an interference and from other perspectives, it may be viewed as interference, depending on the situation and context in which it occurs (...) The switching also occurs within postulated universal constraints such that it may be integrated into conversations in a particular manner (Poplack, 1980; Cook, 1991). On this basis, given that it occurs within a particular pattern, potential for code switching to interfere into a language exists. It has also been outlined above that code switching may facilitate language development as a mechanism for providing language samples and may also be utilized as a teaching method for teaching second languages (Cook, 1989; 1991). Again, scope for code switching to cause interference in a language exists if it is not utilized carefully as a teaching method. It may be concluded then, that when code switching is to compensate for a language difficulty it may be viewed as interference and when it is used a socio-linguistic tool it should not (SKIBA, 1997, p.5).<sup>46</sup>

---

<sup>45</sup> Desde que um valor social diferente é associado com cada código, o falante considera o uso de um código mais apropriado que o outro com diferentes interlocutores (tradução nossa).

<sup>46</sup> O code-switching pode ser visto como uma extensão da linguagem para os falantes bilíngues ao invés de uma interferência e, desde outras perspectivas, ele pode ser visto como interferência, dependendo da situação e do contexto em que ele ocorre (...). O code-switching também ocorre dentro de postuladas restrições universais de modo que ele deve ser integrado nas conversações de uma maneira particular. Baseados nisso, dado que ele ocorre dentro de um padrão particular, existe potencial para o code-switching interferir. Tem sido também enfatizado que o code-switching pode facilitar o desenvolvimento da linguagem como um mecanismo para prover amostras de linguagem e também pode ser utilizado como um método de ensino de segundas línguas. Novamente, escopo para o code-switching como causa de interferência na linguagem existe se ele não for utilizado cuidadosamente como um método de ensino. Deve ser concluído, então, que o code-switching deve ser visto como interferência para compensar uma dificuldade linguística, mas não quando usado como uma ferramenta sociolinguística (tradução nossa).



Os estudos de Svendsen (2014) e Youkhana (2010) corroboram à visão de que o CS em sala de aula é utilizado como uma estratégia comunicativa entre professores e alunos quando é necessário compensar uma dificuldade na língua que estão aprendendo. Neste sentido, o CS é entendido como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento linguístico dos alunos quando eles realizam tarefas em um alto nível. No trabalho de Svendsen (2014), a autora analisa os resultados de estudos relevantes sobre o contexto educacional da Suécia sobre o desenvolvimento oral de alunos na escola secundária aprendendo inglês como L2 no país e afirma que eles sugerem que os alunos com uma proficiência mais baixa na língua fazem um maior uso do CS que os que tem uma proficiência mais alta, já que esses últimos preferem usar mais a L2 (o inglês) em sala.

Youkhana (2010), ao analisar o discurso oral de 24 alunos entre 16 e 19 anos de diferentes escolas e programas acadêmicos da Suécia aprendendo inglês como L2, afirma, na mesma direção dos resultados de Svendsen, que o CS tem uma frequência muito mais alta na fala dos alunos quando respondem a questões de níveis mais avançados em um teste após a leitura e resposta a oito questões (de níveis básico e avançado).

A autora ainda assevera que o fenômeno do CS portanto não está ligado somente aos contextos naturalísticos de bilinguismo, como também à sala de aula, já que afirma que os tipos de CS que identifica em sua análise se assemelham muito ao que os bilíngues fazem, a saber: a *equivalência*: quando há uma falta de competência linguística e os alunos se voltam à L1, “*floor holding*”: o CS para a L1 se deve à inserção de uma palavra dessa língua com o objetivo de evitar lacunas na conversa, mantendo a fluência e a *reiteração*: quando o uso da língua materna se deve à necessidade dos alunos de esclarecer uma mensagem ou uma pergunta feita pelo professor, afim de que se sintam seguros quanto ao seu significado.

Esses tipos de CS, principalmente a equivalência e o floor holding, resultados da análise do trabalho de Youkhana (2010), aproximam-se, ao nosso ver, do uso do CS que os bilíngues fazem, por exemplo, em relação ao fenômeno da palavra mais disponível. Se não encontram uma palavra ou expressão apropriada na língua em que estão falando, recorrem à outra língua, fazendo o uso do CS porque, segundo Grosjean (1982), é essa a palavra/expressão mais disponível. Esse fenômeno, que orienta a escolha da língua do bilíngue, pode ser motivado, como também afirma Yumoto (1996), por estados físicos como o cansaço, a preguiça, a raiva, a ansiedade, entre outros que fazem com que o bilíngue não se empenhe para encontrar o vocabulário/sentença correspondente na língua que está falando, ainda que tenha esse conhecimento. Essa mudança de língua, no entanto, pode se dever

também porque o bilíngue ainda não aprendeu essa palavra na outra língua, não lhe sendo familiar, daí a semelhança com os tipos de CS do aprendiz em sala de aula supracitados.

Isso não se deve, porém, na visão de Grosjean por uma falta de competência linguística do bilíngue como pode se entender na literatura sobre esse falante (MEISEL, 1994) ou como colocado nos estudos mencionados sobre o aprendiz de L2. Para o autor, os bilíngues fazem uso do CS porque, entre muitas razões que orientam a escolha de uma ou outra língua, empregam suas línguas em situações, contextos e com interlocutores que variam, podendo ser mais fácil falar algo em uma língua que em outra.

Para Grosjean (2010, 1997, 1982), o intuito do bilíngue ao fazer uso do CS é comunicar uma mensagem ou intenção porque, como já mencionado sobre o modo bilíngue/monolíngue no subitem anterior, a mudança de línguas pressupõe um interlocutor que compartilha do mesmo repertório linguístico que ele. Para o autor, o CS é motivado por funções sociais – assim como considerado pelos estudos em Antropologia Linguística, anteriormente mencionados. O code-switching, assim, revela status ou classe social, marca que o sujeito é membro de uma determinada comunidade, enfatizando suas identidades.

Baker e Garcia (1993) listam treze funções pelas quais o CS é utilizado tanto pelos bilíngues quanto pelos multilíngues, a saber: ênfase, substituição, introdução de certos assuntos, não-equivalência, reforço de um pedido, esclarecimento de uma questão através da repetição, distância social (solidariedade), citação, identidade social, exclusão e inclusão de pessoas da conversa, relaxar tensão, produzir humor e mudança de atitude.

Ainda, segundo Zánová (2011), tratando-se de crianças bilíngues, a habilidade em fazer uso do CS pode variar conforme a idade. Entendendo como uma estratégia comunicativa, as crianças mais novas, ao fazerem uso do CS, parecem fazê-lo como uma simples adaptação de habilidade linguística em função de seus parceiros conversacionais ou empregam o item lexical mais disponível. Já os bilíngues mais velhos empregam o CS como ênfase, demonstrando identidade ao grupo ou excluindo os indivíduos da conversa. Daí a diferença que é possível observar na literatura entre o CS e o CM (code-mixing), uma vez que se coloca que o CS, que faz o adulto, demanda uma competência pragmática, social e textual que precisa ainda ser desenvolvida nas crianças pequenas (JISA, 2000). É também interessante colocar que, segundo Ervin-Tripp & Reyes (2005), o CS observado nas crianças aprendizes de uma L2 é muito parecido ao CS dos adultos bilíngues em termos de funções interacionais, sendo que a variedade dessas funções aumenta com a idade da criança e com a sua competência na L2.

Uma função que parece, no entanto, surgir mais cedo na fala das crianças bilíngues que outras funções, segundo Zánová, é o uso do CS para mudar ou negociar o assunto da conversa. Às funções destacadas por Baker e Garcia (1993), a autora acrescenta: mudança de assunto, falar consigo, chamar a atenção do interlocutor, expressar oposição, mostrar respeito.

Observamos que as crianças bilíngues de nosso estudo, tanto C. como F., fazem uso do CS com as funções atribuídas por esses autores como, por exemplo, quando querem se posicionar no discurso, chamar atenção para si, quando estão sendo repreendidos, quando querem negociar com os interlocutores – em função das atividades que eles propõem às crianças, principalmente com a observadora-participante quando se envolve um jogo/brincadeira.

Vejam, a seguir, uma situação de F. nas quais a criança faz o uso do CS, lançando mão do espanhol na interação com a mãe e com a observadora-participante. No fragmento 1, a seguir, F., sentada com a mãe (MÃE) no sofá, abraça o livro que estava vendo com ela e afirma:

**Fragmento 1** - (F\_01; 5;03) <sup>47</sup>

**1646: F.:** mamãe?

1647: M.: hã@i?

1648: OBS: tiene(s) sueño?

1650: MÃE: tienes sueño?

1651: OBS: un poquito?

**1652: F.:** ¡sí!

**1653: F.:** ¡sí!

**1654: F.:** ¡mucho!

1655 \*OBS: ¡mucho!

1656 \*MÃE: ¡mucho!

[OBS e MÃE falam juntas e, em seguida, riem.]

Nota-se que F., no turno 1646, faz uso do português para ter a atenção da mãe (MÃE), mas a partir das respostas em espanhol que obtém dela e da observadora-participante (OBS) (turnos 1648-1651), F. passa também a enunciar em espanhol, mudando a língua de uso. Nos turnos seguintes, vê-se que os enunciados de F. provocam o riso tanto na mãe quanto na observadora-participante, 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 é possível inferir que a criança, ao fazer a troca de língua do PB ao espanhol

---

<sup>47</sup> A tradução de todos os fragmentos com o uso do espanhol deste trabalho constam no apêndice C (p.289).

– em resposta aos enunciados de seus interlocutores – constrói o seu “querer dizer”, à medida que parece procurar que haja uma mudança de atividade entre ela e seus interlocutores.

O CS também pode se dar na produção oral das crianças de nosso estudo dentro da mesma sentença (fragmento 2), entre sentenças diferentes (fragmento 3) e também como única palavra da sentença (fragmento 4) como nos enunciados destacados em negrito a seguir, nos quais as crianças mudam do PB para ao espanhol ou do espanhol para o PB na interação com seus interlocutores:

### **Fragmento 2 (F\_07; 5;10) - CS intrassentencial**

*[Situação: A observadora-participante (OBS) questiona F. sobre uma máquina que muda os objetos de cores que ambos assistiram no desenho do personagem Pocoyó.]*

- 1624 \*OBS: ¿y qué harías con una máquina de color ?  
1625 \*F.: eu ia.  
1627 \*OBS: ¡iba!  
1628 \*F.: eu ia mudar de cor meu notebook !  
1629 \*OBS: sí, ¿qué más?  
1630 \*F.: eu ia.  
1631 \*OBS: en español.  
1632 \*F.: por ele pra: ro:sa!  
1633 \*OBS: ¿en español ?  
**1634 \*F.: yo ia por ele pra rosa .**

### **Fragmento 3 (C\_04; 7;03) - CS intersentencial**

*[Situação: A observadora-participante (OBS) mostra à C. alguns gibis que estavam dentro de sua sacola com o objetivo de propor uma atividade de leitura com esse material]*

- 412 \*OBS: aquí, ¿qué te...qué te traje?  
414 \*C.: ¿a ver?  
415 \*C.: ay, ¡yo tengo!  
418 \*C.: varios también.  
419 \*C.: ¿dónde están?  
421 \*C.: hum, ¿(d)ónde están los míos?  
**422 \*C.: ô mãe # onde (vo)cê coloco(u) o(s) meu(s) gibis?**

### **Fragmento 4 (C\_01; 6;10) – tag-switching**

*[Situação: A observadora-participante (OBS) aponta para o seu próprio desenho e questiona C. sobre ele]*

- 1230 OBS: se puede entender qué juego es éste ?  
1231 \*C.: humhum.  
(OBS ri)

1233 \*OBS: qué es ?  
1234 \*OBS: ih, ¡qué difícil !  
1235 \*C.: ¡ya sé:!  
1236 \*OBS: yo tampoco sé <xx .> [>]  
1237 \*C.: <pula +,> [<] .  
1238 \*C.: +,cuerdas.  
(OBS ri)  
1240 \*C.: ¿acerté?  
1241 \*OBS: ¡claro!  
**1242 \*C.:** **eu percibí porque tenía un xx eso .**  
1243 \*C.: ahora voy a hacer el perro.  
1244 \*C.: dame este.

Por essa razão, consideraremos o CS no nosso trabalho a partir da tipologia proposta por Poplack (1980), sendo o CS intersentencial entendido como a alternância entre sentenças ou entre turnos de fala (intersentencial), na mesma sentença (intrasentencial) ou apenas envolvendo uma única palavra (tag-switching) no caso dos enunciados nos quais essa alternância envolva, como trouxemos no fragmento 4, o uso ou omissão do sujeito pronominal de 1ª e de 2ª pessoas, foco de nosso estudo.

Apesar das confluências entre os conceitos de interferência e de CS mostradas ao longo desse texto – que podem aparecer tanto em contextos de bilinguismo quanto em contextos de aprendizagem de L2 - consideraremos a interferência no sentido de influência da L1 que pode causar o erro no aprendiz, erro entendido, assim como o fenômeno do CS, dentro de uma visão positiva, como uma estratégia comunicativa dos falantes.

Isso porque nos nossos dados, como colocamos no decorrer deste texto, deparamo-nos com produções das crianças que nos remetem tanto a erros de aprendizagem de adultos brasileiros que aprendem espanhol em contexto de aprendizagem, como nos mostra o trabalho de Durão (2008, 2005), como também produções que nos levam a pensar no CS - Poplack, 1980 com funções específicas – Zánová (2011), Baker e Garcia (1993), Grosjean (2010, 2001, 1997, 1982), como vimos ao longo do texto.

Embora consideramos os conceitos de interferência e de CS no sentido atribuído por esses autores que discutem separadamente na literatura sobre o processo de aprendizagem e sobre o processo de aquisição bilíngue, respectivamente, concordamos com Muñoz (1990, p.16) ao afirmar que, principalmente se tratando de línguas tipologicamente próximas como o PB e o espanhol, línguas das crianças bilíngues de nosso trabalho, além de muitas vezes não ser possível identificar a interferência (lexical) – já que há muitas coincidências lexicais entre as línguas, por vezes não é possível delimitá-los. Nas palavras da autora:

(...) levando-se em conta que os conceitos de interferência e code-switching não podem ser definidos clara e precisamente, muitas vezes, o investigador, ao tentar isolar os casos de interferência dos de code-switching, pode se defrontar com a impossibilidade de manter os dois fenômenos à parte.

Assim, entendemos que esses fenômenos estão interligados, aparecendo tanto na fala dos bilíngues como no dos aprendizes, o que nos leva a pensar na proximidade dos processos de aquisição e de aprendizagem. Embora em nossa pesquisa, com o uso do EXCEL – Windows – como ferramenta para análise dos dados, vamos considerar separadamente esses fenômenos: o CS – para os enunciados produzidos pelas crianças nos quais há uma alternância de língua, segundo a tipologia de Poplack e a *interferência* como o erro principalmente associado à influência da outra língua, o que nos interessa destacar é que esses fenômenos estão presentes na fala de ambas as crianças, ainda que tenham diferentes idades e tenham adquirido/aprendido o espanhol em diferentes contextos. É relevante também considerar que essas crianças, ao conversarem com as suas respectivas mães e com a observadora-participante, sabem que esses interlocutores são falantes das duas línguas, o que facilita, segundo Grosjean (2010, 2001, 1997, 1982), que o bilíngue faça uso de suas duas línguas ou, ainda, escolha uma delas para interagir.

Especificamente consideraremos, segundo o foco deste trabalho, os enunciados nos quais o CS e a interferência se dão no uso e na omissão do sujeito pronominal, em função das pistas que podem nos oferecer sobre a subjetividade em constituição dessas crianças nas situações seja de jogos e brincadeiras ou de diálogo espontâneo, procurando verificar se há uma relação com o CS e/ou a interferência produzidas por seus interlocutores, em continuidade com os trabalhos de Vanzo (2011) e Bullio (2014).

Na discussão dos resultados desse trabalho, paralelamente aos dados das crianças monolíngues do PB e do espanhol (G. e J.) verificaremos, como dissemos, se há influência translinguística, considerada como uma transferência da tendência de uma língua – no caso, do uso e omissão dos pronomes – na outra, assumindo, segundo os estudos do subitem seguinte deste trabalho, que essas línguas apresentam tendências diferentes quanto a esse fenômeno.

### 2.3. Considerações sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal no português brasileiro e no espanhol

Neste subitem teórico, objetivamos apontar para o que vem sido dito sobre o uso e a omissão do pronome em função de sujeito no português brasileiro (PB) e no espanhol, considerando que procuramos refletir em nosso estudo sobre questões da subjetividade infantil a partir da observação e análise desse fenômeno na oralidade de duas crianças brasileiras falantes dessas duas línguas. Destacaremos alguns dos contextos nos quais os pronomes são ou não usados (expressos) em ambas as línguas com o propósito de mostrar que, nesses trabalhos, apesar da origem latina de ambas as línguas, o espanhol (em algumas de suas variedades)<sup>48</sup> e o PB, podem apresentar tendências contrárias para o uso e a omissão do sujeito pronominal.

<b>PESSOA</b>	<b>PRONOME SUJEITO PB</b>	<b>PRONOME SUJEITO ESPANHOL</b>
1 <sup>a</sup> .singular	Eu	Yo
2 <sup>a</sup> .singular	Tú/Você, o senhor, a senhora <sup>49</sup>	Tú/Vos/Usted
3 <sup>a</sup> . singular	ele/ela	Él/ella
1 <sup>a</sup> . plural	Nós/ a gente	Nosotros (as)
2 <sup>a</sup> .plural	Vocês, os senhores, as senhoras	Vosotros (as)/Ustedes
3 <sup>a</sup> .plural	Eles/Elas	Ellos/Ellas

Quadro 1 – Comparação do sistema de sujeito pronominal no PB e no espanhol (Adaptada de MENON, 1995, p.103 e GROUPI, p.7, 2015 )

A observação dos sistemas do sujeito pronominal no PB e no espanhol, como consta no quadro 1, acima, pode nos remeter a um certo paralelismo de formas entre as línguas. Na oração *Ella* ha venido (BOSQUE & DEMONTE, 1999, p.1224), por exemplo, há a

<sup>48</sup> Veremos, ao longo da discussão deste subitem, que em algumas variedades do espanhol, o sujeito pronominal pode ser mais usado que omitido (como na do Caribe) e que, ainda, há estudos que indicam que o sujeito pronominal é mais usado que omitido nas variedades hispano-americanas que nas peninsulares. Como, neste trabalho, as crianças e os interlocutores considerados são falantes de variedades diferentes do espanhol (“argentina” e “peninsular”), consideramos importante apontar aqui para as diferenças existentes.

<sup>49</sup> Consideramos neste trabalho as questões apontadas pelos estudos da Sociolinguística que situam o você, o tu, o senhor e a senhora dentro da 2<sup>a</sup>. pessoa discursiva e a gente e nós como 1<sup>a</sup>. pessoa do plural, distanciando-se do quadro da gramática tradicional. Ver outras considerações na p. 61 deste trabalho.

possibilidade de uma realização paralela sem o pronome *Ha venido*, como também, respectivamente, para o PB: “Ela veio” e “Veio”. Porém, o uso e a omissão desses pronomes em espanhol acarretam relações distintas de sentido e, em PB, a primeira forma parece ser a mais recorrente entre os falantes da língua. Isso serve não só para a 3ª. pessoa do singular, como no exemplo citado (“ella/ela”), mas para as demais pessoas do discurso, como a 1ª e 2ª pessoas do singular (*eu e você*, em PB e *yo, tú/vos*, em espanhol), foco de nosso trabalho.

Sob perspectiva gerativista, a tendência para uso ou omissão das formas pronominais de sujeito nas línguas tem sido bastante estudada a partir do *Parâmetro do Sujeito Nulo*. Esse parâmetro foi configurado na década de 80 com a proposta inicial de comparar o inglês e as línguas latinas de sujeito nulo, considerando a relação entre a morfologia de concordância verbal “rica” e a propriedade do sujeito não ser foneticamente realizado (DUARTE, 1995).

Esse parâmetro é regido pelo princípio “Evite pronome”, que “prevê a ocorrência do sujeito nulo sempre que (ele) for plenamente licenciado e identificado, o que ocorre, por exemplo, em estruturas com sujeitos co-referentes e em todas as sentenças (principalmente na terceira pessoa) em que o referente é esperado” (DUARTE, 1995, p.98). Segundo a Teoria de Princípios e Parâmetros<sup>50</sup>, em relação à ocorrência do sujeito nulo, as línguas passaram a ser classificadas em dois grandes grupos: 1) línguas de sujeito nulo e 2) língua de sujeito não nulo.

O primeiro grupo, como o *espanhol* e o italiano, tem em comum a possibilidade de não preencher o sujeito gramatical [+ pro-drop]; o segundo, como o inglês e o francês, remete às línguas cujo sujeito gramatical é obrigatório [- pro-drop]. Há, porém, ainda, segundo Filiaci (2011), um terceiro grupo, denominado “línguas de sujeito nulo parcial” que inclui as línguas como o alemão e o holandês - que permitem apenas o sujeito nulo expletivo - e, segundo Holmberg et al (2009), o finlandês, o Marathi e o *português brasileiro* (PB) – que apresentam o sujeito nulo em sentenças genéricas e em construções encaixadas complemento<sup>51</sup>.

O PB, desta forma, quanto ao licenciamento do sujeito nulo, apresenta um status particular, por assim dizer, não sendo possível se enquadrar em um dos dois grandes grupos. Do início do século XIX ao início do século XX, os sujeitos referenciais de 1ª, 2ª e 3ª pessoas no PB eram nulos como no exemplo (a), abaixo, e seguiam as mesmas restrições para o

---

<sup>50</sup> Segundo De Oliveira (2000, p.37), “na teoria de Princípios e Parâmetros, parâmetros estão associados com aquelas estruturas gramaticais que estão sujeitas a variação pelas línguas, confirmando a crença de que todas as línguas são idênticas até um certo nível abstrato desde que elas compartilhem o mesmo conjunto de princípios gerais” (tradução nossa).

<sup>51</sup> Conferir exemplo de construção encaixada complemento no item a., p. 57.



preenchimento do sujeito, como as línguas românicas de sujeito nulo, segundo o princípio “Evite Pronome”. O sujeito, desta forma, era apenas preenchido em casos de ênfase ou contraste e pela existência de um referente não acessível sintaticamente e ambíguo.

- a. Quando (0) te **vi** pela primeira vez, (0) não **sabia** que (0) **eras** viúva e rica. (1845)<sup>52</sup>

Já na segunda metade do século XX, esse princípio passa a ser violado, segundo Duarte (1995), à medida que os sujeitos de referência definida (a) e arbitrária (b) passam a ser preenchidos, conforme aponta o estudo de Kato et al (2006, p.4), evidenciando um processo de mudança do PB em direção às línguas de sujeito não nulo.

- a. Se **eu** ficasse aqui **eu** ia querer ser a madrinha.  
 b. a. A **gente** tem que aprender a esperar pelo futuro.

Ocorre que, nesse momento, o paradigma flexional verbal que apresentava 6 (seis) formas diferentes foi reduzido para 4 (quatro) e, na fala das gerações mais jovens para 3 (três). Conforme os estudos de Duarte (1995, 2000) e Kato & Duarte (2014), essa alteração no paradigma começou com o emprego da forma “você” (2ª. pessoa do singular)<sup>53</sup>, e “vocês” (2ª. pessoa do plural) combinados com as formas verbais de 3ª. pessoa, no lugar das formas “tu” (2ª. pessoa do singular) e “vós” (2ª. pessoa do plural), respectivamente. Mais para o fim do século XX, a 1ª. pessoa do plural “nós” começou a ser substituída, principalmente na oralidade da população mais jovem, pela expressão pronominal “a gente”, que também requer a forma verbal de 3ª. pessoa do singular. Vejamos como se configuram esses três paradigmas no quadro a seguir.

<b>Pes. /Num.</b>	<b>Pronomes</b>	<b>Paradigma 1 (Séc. XIX)</b>	<b>Paradigma 2 (Séc. XX/1)</b>	<b>Paradigma 3 (Séc. XX/2)</b>
1ª. sing.	Eu	Amo	Amo	Amo
2ª. sing.	Tu	Amas	Amas	ama(s)
	Você	Ama	Ama	ama
3ª. sing.	Ele/ela	Ama	Ama	Ama

<sup>52</sup> Kato et al, 2006, p. 3 (grifo do autor).

<sup>53</sup> O emprego do “você” está hoje em variação com o “tu” em grande parte do território brasileiro (KATO et al, 2014, LORENGIAN-PENKAL & ANGELO (2007), LOPES (2007) e MENON (2005).

1ª. pl.	Nós A gente	<b>Amamos</b> -	<b>Amamos</b> Ama	<u>Amamos</u> <b>Ama</b>
2ª. pl.	Vós Vocês	<b>Amais</b> <b>Amam</b>	- <b>Amam</b>	- <b>ama(m)</b>
3ª. pl.	Eles/Elas	<b>Amam</b>	<b>amam</b>	<b>ama(m)</b>

Quadro 2 – Paradigma pronominal e flexional verbal do PB (Adaptada de Duarte, 2000, p.19 e Kato & Duarte, 2014, p. 3)

Segundo Duarte (1995, 2000) e Magalhães & Santos (2006), a mudança no sistema pronominal e do paradigma flexional verbal do PB teve como consequência um empobrecimento da flexão verbal e uma consequente redução no uso do sujeito referencial, uma vez que os paradigmas do quadro 2 apontam para uma maior homogeneidade das formas de desinência verbal que levam a uma necessidade de explicitar o sujeito. Isso também gerou um distanciamento do Português Europeu (PE), classificada como língua de sujeito nulo.

(...) no que se refere ao licenciamento do sujeito nulo no PB, que há várias propostas tentando dar conta das restrições apresentadas para o uso de sujeito nulo nesta língua. De um lado, há os defensores de que mesmo com todas as restrições observadas quanto ao uso do sujeito nulo referencial, o PB ainda pode ser considerada uma língua de sujeito nulo. Do outro, os estudos estatísticos mostram que o percentual de sujeitos nulos referenciais tem caído e, por isso, o PB estaria deixando de ser uma língua pro-drop. Além desses, há aqueles que, mais recentemente, defendem serem as categorias vazias na posição de sujeito no PB vestígios de movimento ou tópicos nulos e não *pros* (MAGALHÃES, 2006, p.36).

Quanto às restrições que permitem que o PB seja ainda considerado uma língua de sujeito nulo por parte dos estudiosos, assumem-se as seguintes (MAGALHÃES, 2006, p.18):

- a) os sujeitos nulos referenciais de orações encaixadas complementos: “João disse que **(0)** comprou frutas”,
- b) os sujeitos nulos expletivos – “Chove”.
- c) os sujeitos nulos indeterminados – “Nos nossos dias, não usa mais saia”.<sup>54</sup>

Os estudos de Duarte (2000, 1995) revelaram resultados quantitativos relevantes para o PB, relacionando, como colocamos anteriormente, o decréscimo do sujeito nulo com a

<sup>54</sup> Magalhães (2006) afirma que o uso do clítico “se” para expressão de indeterminação do sujeito como em “Não se usa mais saia” se realiza no português europeu (PE) e já não no PB como uma das consequências das mudanças no paradigma pronominal e flexional pelas quais o último passa.

redução do paradigma pronominal e flexional verbal ao longo da história do PB. No trabalho de 1995, Duarte, ao analisar os sujeitos referenciais definidos em peças teatrais escritas em sete períodos (de 1845 a 1992), verificou que houve uma queda percentual dos sujeitos nulos e aumento do preenchimento dessa categoria por sujeitos pronominais. Esta mudança não ocorre, porém, da mesma forma em todas as pessoas gramaticais.

A 2ª. pessoa do singular é a primeira a mudar (de 18% de sujeitos expressos a 78%), seguido do de 1ª pessoa (31% a 82%). Diferentemente das 1ª e 2ª pessoas do singular, a de 3ª pessoa apresenta um comportamento distinto, já que não há um aumento significativo da mesma proporção (de 28% a 48% de sujeitos expressos no período estudado). Segundo a autora, umas das possíveis explicações para a maior resistência à expressão do pronome sujeito de 3ª. pessoa está na sua possível recuperação pelo contexto, de um referente externo que reforçaria a identificação do pronome vazio.

Os resultados obtidos nos dados escritos foram confirmados a partir da análise dos dados orais<sup>55</sup> do PB, tanto em relação à hierarquia dos sujeitos pronominais quanto ao do comportamento da 3ª. pessoa. Duarte afirma que o aumento do sujeito pronominal realizado no PB é uma consequência da perda do princípio “Evite Pronome” que rege as línguas românicas de sujeito nulo. Segundo Torres-Morais (2001, p.157), Duarte ainda faz uma previsão forte, como a de que “o sistema defectivo do sistema nulo exibido pelo PB hoje é um estágio na direção da mudança paramétrica que vai tornar o PB uma língua de sujeito pronominal obrigatoriamente preenchido. ”

Duarte (2000) também afirma que, junto aos sujeitos arbitrários – que apresentam uma “referenciação genérica”, como em (a) -, os sujeitos não-referenciais preenchidos (a) e os sujeitos “deslocados à esquerda” (b) são outras possibilidades encontradas no PB que também o afastam do PE e das línguas de sujeito nulo.

a) **Você**, quando **você** viaja, **você** passa a ser turista. Então **você** passa a fazer coisas que **você** nunca faria no Brasil.

b) **Você** não tem mais clientela no centro da cidade (no lugar de “Não há/tem” clientela no centro da cidade).

c) **Você**, no Canadá, **você** pode ser o que **você** quiser.

---

<sup>55</sup> O estudo desenvolvido pela autora contou com doze falantes com nível universitário nascidos na cidade do Rio de Janeiro, pertencentes a 3 grupos de idades, e quatro horas de entrevistas em rádio com pessoas de diferentes regiões do país.

A baixa porcentagem de sujeitos nulos no PB verificada nos estudos de Duarte, levou-a a considerá-la como língua de sujeito residual. Em uma direção diferente, os estudos de Negrão e Viotti (2000) e De Oliveira (2000) não estabelecem uma relação direta entre o enfraquecimento da flexão e o aumento do uso dos pronomes plenos no PB. Para as primeiras, a redução do quadro pronominal do PB trouxe como resultado um “rearranjo” de formas que a aproximou das línguas orientadas para o discurso. “A direção é oposta: é o fato de identificar categorias vazias por proeminência no discurso que tem levado a um decréscimo nas marcas flexionais, a ponto de elas não serem mais necessárias” (TORRES-MORAIS, 2001, p.159).

De Oliveira (2000, p.48), por sua vez, afirma que os sujeitos expressos em PB estabelecem uma forte correlação com a estrutura sintática, não com o empobrecimento da morfologia flexional verbal. Para tanto, a autora mostra que os sujeitos expressos são obrigatórios no PB em três estruturas sintáticas como denegação (a), foco (b) e com elementos deslocados à esquerda (c), apresentados a seguir, independentemente do aspecto verbal.

- (a) Você não comeu! ==→ **Eu** comi.
- (b) *O bolo* **eu** comi. (e não o pão)
- (c) *Ontem* **eu** comi.

Modesto (2000) também se opõe à relação entre a concordância flexional verbal “rica” e o sujeito nulo e à expectativa de que os sujeitos nulos irão desaparecer no PB, afirmando que o fato de não haver uma concordância “rica” leva os sujeitos nulos do PB a se comportarem de um modo diferente dos sujeitos nulos de outras línguas românicas. No caso dos sujeitos nulos em construções encaixadas complemento, como no enunciado a seguir (a), Modesto explica que a fraca concordância do PB leva que o sujeito nulo seja recuperado exclusivamente pelo antecedente “Pedro”, enquanto que, no Português Europeu, o sujeito nulo possibilitaria uma interpretação mais ampla, isto é, tanto Pedro quanto outra pessoa poderiam preencher essa categoria vazia.

- a. O Pedro disse que (**0**) ganhou na loto.<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Modesto, 2000, p.149.

Um estudo recente de Kato & Duarte (2014) afirma que a hipótese de que a morfologia rica de concordância como possibilidade para o sujeito nulo não pode ser generalizada porque há línguas como o chinês e o japonês que apresentam o sujeito nulo sem morfologia de concordância. As autoras afirmam que no caso das últimas línguas, a identificação das categorias vazias se dá por co-referência. Propõem que o PB apresenta, como o francês, pronomes sujeitos fracos – como consequência da perda da concordância pronominal - e por essa razão existe uma variação entre os sujeitos nulos e os foneticamente realizados.

Sobre essa variação, as autoras afirmam, por exemplo, que além dos sujeitos nulos em construções encaixadas complemento como em (a) poderem aparecer com forma pronominal como em “O Pedro disse que **ele** ganhou na loto”, o sujeito nulo genérico (b) pode concorrer com os sujeitos pronominais (c e d)<sup>57</sup>.

- b. (0) Não pode fumar aqui.
- c. **A gente** não pode fumar aqui.
- d. **Você** não pode fumar aqui.

Ainda, pelo fato de que o PB falado evita deixar a posição antes do verbo vazia como em “Durmo cedo”, a conclusão a que se chegou é que o PB é uma língua de verbo em segunda posição “Eu durmo cedo”, devido à questão prosódica. Assim, Kato & Duarte (2014) retomam a proposição de estudos anteriores, propondo que para o PB teríamos a restrição Evite V1 (verbo em primeira posição) e que, como os pronomes sujeitos no PB são fracos, quase-clíticos, são levados a uma mudança de posição, podendo ocorrer com outros adjuntos, como no caso dos sujeitos deslocados à esquerda em “A Clarinha, ela cozinha que é uma maravilha”.<sup>58</sup>

Ainda sobre o PB, entendemos, a partir das questões levantadas que a presença do sujeito nulo (ou omissão do sujeito) é menor, apesar de constar em alguns contextos (MAGALHÃES, 2006) e que ao mesmo tempo que se diferencia do Português Europeu, distancia-se das línguas de sujeito nulo (+ *pro-drop*), como o espanhol.

É relevante afirmar que essas questões resenhadas sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal em PB são resultados de trabalhos gerativistas, uma vez que a maior parte da literatura sobre o tema faz uso dessa perspectiva teórica, assim como os trabalhos sobre a

---

<sup>57</sup> Kato et al, 2014, p.9

<sup>58</sup> Duarte, 2000, p. 28.

aquisição do sujeito pronominal, como mostraremos no subitem teórico seguinte. Apesar de não adotarmos esta perspectiva no presente estudo, buscamos mostrar, a partir desses trabalhos, algumas questões sobre o que vem sendo desenvolvido sobre o tema. O que nos interessa, nesses estudos, é que eles colocam o PB como uma língua que passa por mudanças nas quais o sujeito pronominal vem sendo mais usado que omitido pelos falantes, o que pode ou não ser constatado e analisado, dentro de uma outra perspectiva, nos nossos dados.

Uma consideração ainda a se fazer sobre os pronomes pessoais do PB, dentro dos estudos da Sociolinguística, é sobre o uso do *tu* e do *você*, foco de nosso trabalho. Menon (1995), Lorengian-Penkak & Angelo (2007) e Lopes (2007, 2003a), ao discutirem alguns aspectos da evolução histórico-social do uso desses pronomes no PB, afirmam que o *você*, originário de *Vossa Mercê*, seguiu uma trajetória histórica na qual foi utilizado primeiramente para um tratamento não-íntimo, hierárquico e respeitoso (posição elevada) em relação ao pronome *tu* (posição baixa) e, depois, para um tratamento íntimo. E, com essa modificação de valor, observou-se uma modificação fonética, já que, ao lado de *você* surgiram a forma *ocê* e, ainda, *cê*.

Menon (1995) afirma que, ao originar-se da locução nominal *Vossa Mercê*, o *você* requer o verbo na 3ª. pessoa, mas que durante as mudanças sociais e fonéticas, essa expressão se tornou um pronome de 2ª. pessoa. Lopes (2007) coloca que essa interpretação semântico-discursiva que dá ao *você* o valor de 2ª. pessoa é condenada pela gramática tradicional que ainda estrutura o quadro de pronomes pessoais a partir de três pessoas do discurso (*eu, tu, ele*) com variação de número (*nós, vós, eles*). Tal estruturação, segundo o autor, não dá conta da realidade do uso pronominal no PB e, por essa razão, como consta no quadro 1 (cf. p. 54), consideramos os estudos da Sociolinguística mencionados que acrescentam as formas de tratamento formal “o senhor” e “a senhora”, que se diferenciam de *você* e *tu* (formas de tratamento informal) e a forma “a gente” por concorrer com “nós” em situações com menor grau de formalidade.

Os pronomes *tu* e o *você* podem co-ocorrer ou não no PB. Há uma nítida predominância de uso do *você* no Brasil, excetuando algumas regiões do Sul do país e em algumas áreas do Norte e do Nordeste (LORENGIAN-PENKAL & ANGELO, 2007, LOPES, 2007). Os estudos ainda não trazem uma descrição minuciosa do uso do *tu* nas regiões Norte e Nordeste do país. No litoral de Santa Catarina se faz uso do *tu* com a concordância canônica de 2ª. pessoa (*tu cantas*), diferentemente de regiões como a zona oeste do estado ou no Rio Grande do Sul nas quais o pronome *tu* é acompanhado pela concordância não canônica (*tu canta*). Já nas cidades de Florianópolis e Porto Alegre os pronomes *tu* e *você* co-ocorrem com

características próprias: “ (...) em Florianópolis, tu é menos freqüente que você, mas tende a aparecer mais com a flexão verbal marcada, enquanto em Porto Alegre, tu é mais freqüente, mas a flexão verbal é mais rara.” (LOPES, 2007, p.2)

No região Sudeste do Brasil, especificamente na cidade de São Paulo, onde a criança F. de nosso estudo nasceu e reside, assim como os seus pais; e no interior do Estado, onde a criança C., reside com seus pais, os pronomes em PB de uso exclusivo para a 2ª. pessoa é o *você* e, uma de suas variantes, o *cê*. Ambos serão os pronomes (sujeito) de 2ª. pessoa em PB que, ao lado do de 1ª pessoa (eu), examinaremos nos nossos dados e, no espanhol, o *yo* (1ª. pessoa), o *tú* e o *vos* (2ª.pessoa). Deteremo-nos aos últimos a seguir.

No quadro gerativista de pesquisa, o espanhol é classificado como língua de sujeito nulo porque cumpre com a exigência do princípio “Evite Pronome”, ou seja, os seus falantes evitam o uso dito “desnecessário” dos pronomes sujeito. Como mencionamos anteriormente, a configuração atual do quadro pronominal e flexional verbal do PB leva alguns autores a pensá-lo como uma língua de sujeito nulo parcial ou residual, havendo a necessidade de se entender quais são os contextos que favorecem a sua omissão. Dentro desse raciocínio, no espanhol, atendendo a uma direção contrária como uma língua de sujeito nulo propriamente dita, há estudos que buscam entender principalmente os contextos nos quais há o uso do sujeito pronominal.

Soriano (1989) afirma que no espanhol existe uma complementariedade entre os sujeitos nulos e expressos. Nessa língua, o pronome é expresso quando a identificação do conteúdo da categoria vazia (*pro*) é comprometida porque a concordância não é o suficientemente forte para sua recuperação. Na gramática tradicional (RAE, 1974, GAYA, 1961), a omissão e expressão do sujeito em espanhol se guiará por uma alternância entre neutralidade e ênfase: “las formas tónicas que reemplazan al pronombre tácito (o no expresado) son enfáticas o contrastivas, la ausencia de pronombre es no enfática o neutral”. (LUJÁN, 1999, p.1278) <sup>59</sup>

Observemos o exemplo a seguir:

- a. Esa tarea la terminas (**tú**) cuando puedas. (Luján, 1999, p.1277)<sup>60</sup>

---

<sup>59</sup> As formas tônicas que substituem o pronome tácito (ou não expresso) são enfáticas ou contrastivas, a ausência do pronome é não enfática ou neutra. (tradução nossa)

<sup>60</sup> Essa tarefa você termina quando (você) puder. (tradução nossa)

O uso do pronome sujeito de 2ª. pessoa do singular “tú” em uma posição onde se permite a sua omissão, já que pode ser recuperado pela desinência verbal, denota destaque/ênfase ou contraposição. Isso porque a expressão do pronome frisa quem executará a ação (no caso, de terminar a tarefa), estabelecendo uma relação de contraste de posições entre o enunciador e o enunciatário.

En las posiciones en que se legitima la omisión del pronombre (o está este expresado implícitamente por un afijo concordante en la flexión verbal, particularmente las desinencias de persona y número), si el pronombre se explicita, entonces la función y el significado contrastivo de este pronombre tónico deriva de que se interpreta como un término focal, destacado sintácticamente (aunque sea de una manera virtual) frente al resto de los constituyentes de la oración. (LUJÁN, 1999, 1281) <sup>61</sup>

Essa alternância entre omissão e expressão dos pronomes sujeito não está submetida a uma variação livre, mas requer um contexto discursivo que permita reconhecer que há um ou mais elementos que se contrapõem ao termo que recebe a ênfase. Vejamos uma passagem do texto de Luján (1999, p.1280), na qual se bem ilustra o papel contrastivo que recebe o pronome sujeito quando utilizado:

(...) si un camarero pregunta a un conjunto de comensales quién va a pagar la factura, sería inapropiado que quien vaya a hacerlo contestara simplemente: *Pago*; el empleo de la forma explícita y contrastiva es en este caso ineludible, es decir, habría que decir *Pago yo*, *YO pago* o simplemente *Yo*.<sup>62</sup>

Outros enunciados que exemplificam o uso do pronome sujeito sozinho com valor de contraste, quanto à identidade do destinatário da pergunta, encontram-se nos estudos de Sarmiento & Esparza (1994, p.37-39).

b) -¿Por qué has llegado tarde? <sup>63</sup>

-¿Yo?

---

<sup>61</sup> Nas posições em que se legitima a omissão do pronome (ou está este expresso implicitamente por um afixo concordante na flexão verbal, particularmente as desinências de pessoa e número), se o pronome se explicita, então a função e o significado contrastivo desse pronome tónico deriva de que se interpreta como um termo focal, destacado sintaticamente (ainda que seja de uma maneira virtual) frente ao resto dos constituintes da oração. (tradução nossa)

<sup>62</sup> Se um garçon pergunta a um grupo de clientes quem pagará a conta, seria inapropiado que quem fosse fazê-lo respondesse simplesmente “Pago”; o emprego da forma explícita e contrastiva é neste caso imprescindível, isto é, haveria de dizer “*Pago eu*, *Eu pago* ou simplesmente “*eu*”. (tradução nossa)

<sup>63</sup> b) –Por que você chegou tarde? – Eu?; c) –Você falou com o Félix? – Eu, não.



c) -¿Has hablado con Félix?

-Yo, no.

A fim de reunirmos as informações expostas até o momento, reproduzimos os exemplos dos valores vinculados ao uso do pronome sujeito em espanhol, presentes no trabalho de Silva-Corvalán (2001, p.154):

1) **contraste:** *Mi señora habla bien inglés, pero yo lo hablo muy quebrado.*<sup>64</sup>

(cf. \*... *pero lo hablo muy quebrado.*)

(2) **informação focal:** *¿Quién trajo este diario? –Yo lo traje.*

(cf. \* – *Lo traje.*)

(3) **esclarecimento do referente do sujeito:** *Pues se me grabó en la mente que cuando la sepultaron, yo de noche miraba visiones, pero era la realidad. Porque yo despertaba gritando y mi hermana tenía que levantarse a verme. – Ah, fíjate. – Y ella iba a mi lado y yo estaba temblando, que hasta los dientes se oían que pegaban.*

É necessário dizer que, em concordância com Valian & Einsenber (1996) entendemos que os três usos anteriormente mencionados, bastante presentes na gramática tradicional e nos trabalhos que a seguem, buscando generalizá-los desta forma - (RAE (1974), Gaya (1961) -, podem não ser suficientes para explicar a questão do pronome explícito em língua espanhola e, recuperamos a preocupação de Luján com relação ao fato de muitas vezes o pronome explícito não poder assumir tais valores: “Otra cuestión puesta de relieve por nuestros precedentes es el hecho de que en algunos contextos no está claro que los pronombres explícitos tengan valor enfático o contrastivo” (LUJÁN, 1999, p.1282).<sup>65</sup>

Neste sentido, vale dizer que a forma pronominal pode aparecer sem valor de contraste ou ênfase porque há contextos nos quais ela não pode ser omitida, como nos exemplos a seguir.

---

<sup>64</sup> 1) Minha senhora fala bem inglês, mas eu falo muito quebrado. 2) Quem (é que) trouxe este jornal? – Eu (o trouxe) 3) Aí que gravei na memória que quando a sepultaram, eu à noite tinha visões, mas era realidade. Porque eu acordava gritando e a minha irmã tinha que se levantar pra me ver. – E, presta atenção. – e ela estava do meu lado e eu estava tremendo tanto que se escutava meus dentes batendo. (tradução nossa)

<sup>65</sup> Outra questão enfatizada por nossos precedentes é o fato de que em alguns contextos não está claro que os pronomes explícitos tenham um valor enfático ou contrastivo. (tradução nossa)

d. Si alguien aporta más que ella, la directora se enfada. (Luján, 1999, p. 1290, destaque do autor)

e. Cada vez que hablo con él, Juan me pregunta por ti. (Luján, 1999, p. 1290, destaque do autor) <sup>66</sup>

Nestes casos o autor explica que quando o pronome sujeito funciona como complemento de uma preposição ou de uma conjunção (coordinante ou subordinante), ele deve ser expresso, pois não apresentam afixos de flexão necessários que legitimam a forma nula do pronome.

Além dos valores de ênfase e de contraste, Lehmanni (2009) afirma que as gramáticas tradicionais apontam para o uso desambiguador das formas pronominais. Porém, para o autor, há muitos exemplos nessa língua em que o pronome na função sujeito é redundante e não apresenta nenhum dos valores descritos. O exemplo a seguir do trabalho do autor (2009, p.11) mostra também que esse fenômeno não é recente na língua à medida que data do século XV-XVI.

a. Quítanme estos pensamientos la devoción, y suélenme venir cuando **yo** me llego a las buenas obras. (San Juan de Ávila (1499-1569), Avisos y reglas cristianas... compuestas... sobre aquel verso de David..., 1534) <sup>67</sup>

Como colocam esses últimos autores, há uma crítica persistente ao longo dos anos à gramática tradicional e aos seus seguidores não somente em relação à limitação dos valores que orientam a expressão do sujeito pronominal em espanhol, mas aos próprios valores, considerando que a variação e a abrangência desse fenômeno também estejam vinculadas às diferentes variedades do espanhol.

El uso explícito del pronombre personal sujeto en español viene siendo, tradicionalmente, vinculado con exclusividad a la actuación de dos factores causales: la necesidad de evitar determinados tipos de ambigüedad significativa y el énfasis atribuido a la participación del sujeto en la acción verbal. Esta ha sido, pues, la tesis presentada tanto en los textos emanados de la Real Academia Española como en otras formulaciones coincidentes, en su orientación, con ellos. El carácter parcial e insuficiente de los enfoques canónicos mencionados y su inadecuación a la realidad del habla

---

<sup>66</sup> (d) Se alguém contribui mais que ela, a diretora fica brava. (e) Cada vez que (eu) falo com ele, o Juan me pergunta de você.

<sup>67</sup> Estes pensamentos me tiram a devoção e costumam vir quando **eu** me aproximo das boas obras (tradução nossa).

contemporánea han sido intuitos por diversos especialistas y puestos de relieve, analíticamente, por otros más que no sólo han demostrado la funcionalidad, respecto del fenómeno en cuestión, de varios factores determinantes, ausentes en las formulaciones clásicas sobre la materia, sino que han podido, también, esquematizar el grado relativo de su incidencia sobre la producción del rasgo que nos ocupa. (GRANDA, 1990, p.332) <sup>68</sup>

Segundo Arroba (2013) e Orozco & Guy (2008), o estudo sobre a alternância entre sujeitos nulos e explícitos vem sendo bastante explorado, desde uma perspectiva da variação e da mudança linguística, a partir da análise dos fatores linguísticos (fonético, morfo-sintático, semântico) e extralinguísticos (gênero, idade, sexo, grau de escolaridade) que afetam a expressão do sujeito pronominal.

De manera que la expresión de los sujetos pronominales es un rasgo morfosintático, asociado con una diversidad de factores en distintas variedades dialectales hispánicas (...) Esos factores deben analizarse con un enfoque descriptivo variacionista probabilístico, tanto los factores extralingüísticos, como los correspondientes a los distintos niveles de la lengua, sobre todo los del nivel discursivo. (...) También se proponen investigaciones sistemáticas sobre los contextos en los que la aceptabilidad gramatical de las oraciones depende de la presencia explícita de una frase nominal sujeto, o de un sujeto pronominal; en otras palabras, de aquellos contextos en los que la expresión de los sujetos es obligatoria en español. (ARROBA, 2013, p.138) <sup>69</sup>

Sabe-se que o uso frequente dos sujeitos pronominais é uma marcante característica do espanhol do Caribe<sup>70</sup> que o distingue de outras variedades dialetais hispano-americanas e peninsulares do espanhol (ARROBA, 2013, OROZCO & GUY, 2008). O quadro a seguir

---

<sup>68</sup> O uso explícito do pronome pessoal sujeito em espanhol vem sendo, tradicionalmente, vinculado com exclusividade à atuação de dois fatores causais: a necessidade de evitar determinados tipos de ambiguidade significativa e a ênfase atribuída à participação do sujeito na ação verbal. Essa foi, então, a tese apresentada tanto nos textos emanados da Real Academia Espanhola como em outras formulações coincidentes, em sua orientação, com eles. O caráter parcial e insuficiente dos enfoques canônicos mencionados e sua inadequação à realidade da fala contemporânea foram intuitos por diversos especialistas e destacados, analiticamente, por mais outros que não somente mostraram a funcionalidade, com relação ao fenômeno em questão, de vários fatores determinantes, ausentes nas formulações clássicas sobre a matéria, se não que também puderam esquematizar o grau relativo de sua incidência sobre a produção do fenômeno que nos ocupa (tradução nossa).

<sup>69</sup> De modo que a expressão dos sujeitos pronominais é um traço morfosintático associado com uma diversidade de fatores em distintas variedades dialetais hispánicas (...). Esses fatores devem ser analisados com um enfoque descriptivo variacionista probabilístico, tanto os fatores extralinguísticos, quanto os correspondentes aos distintos níveis da língua, sobretudo os de nível discursivo. (...) Também se propõem pesquisas sistemáticas sobre os contextos nos quais a aceitabilidade gramatical das orações depende da presença explícita de uma frase nominal sujeito ou de um sujeito pronominal; em outras palavras, daqueles contextos nos quais a expressão dos sujeitos é obrigatória em espanhol (tradução nossa).

<sup>70</sup> O Caribe hispânico corresponde a uma zona dialetal relativamente homogênea constituída pelas ilhas de Cuba, República Dominicana e Porto Rico, além da região costeira da Venezuela, Colômbia e alguns países centro-americanos como Honduras, Nicarágua, Costa Rica e Panamá (ARROBA, 2013).

ilustra justamente que em San Juan (Porto Rico), o pronome sujeito expresso (seja singular ou plural) apresenta taxas mais altas que os de Buenos Aires (Argentina) e de Madrid (Espanha).

	<b>San Juan</b>	%	Índice	<b>Madrid</b>	%	Índice	<b>Buenos Aires</b>		Índice
yo, tú	421/777	.4	64	195/708	28	.40	218/721	30	.45
él, ella (pl.)	180/517	.5	69	33/419	8	.26	70/397	18	.51
Arb. (uno,tú)	132/191	.9	68	19/85	22	.19	258/121	48	.45

Quadro 3 – Sujeitos pronominais antepostos na fala de San Juan, Madri e Buenos Aires (Arroba, 2013, p.139)

No estudo de Arroba (2013) se questiona se a alta frequência de uso do sujeito pronominal de 2ª. pessoa do singular “tú” do espanhol de Cuba estaria relacionado com formas verbais ambíguas. Para tanto, baseia-se na chamada “hipótese da compensação funcional”, segundo a qual a expressão do “tú” estaria motivada por um fator morfofonológico característico do espanhol do Caribe e também do espanhol falado na Andaluzia, Espanha (GRANDA, 1990). A elisão do morfema [-s]<sup>71</sup> na desinência verbal de 2ª. pessoa (sing.), como em “cantas”, resultando na coincidência com a forma da desinência verbal de 3ª. pessoa (sing.) “canta”, justificaria o uso do pronome “tú” como forma que desfaz a ambiguidade.<sup>72</sup>

Ao analisar os dados a partir de 6 (seis) variáveis (fonética, formal e semântica), discursiva (correferencialidade) e sociais (gênero e idade), os resultados mostraram um índice relevante para a presença do sujeito pronominal “tú”: a correferencialidade parcial (com algum argumento da sentença anterior não codificado como sujeito) (a.) e a mudança total de referência (não correferencialidade) (b):

(a) ... pero entonces, ¿no **te manda** nadie **a ti**? ¿**tú vuelve**0 cuándo?

OI V OI S V

<sup>71</sup> A elisão do morfema de desinência verbal de 2ª. pessoa do singular aparecerá nos exemplos ilustrativos deste texto como [0].

<sup>72</sup> No momento, consideramos relevante trazer questões teóricas sobre o uso e omissão do pronome sujeito em diferentes variedades dialetais do espanhol, uma vez que C. e F. falam diferentes variedades dialetais do espanhol. Ainda, no caso da C., ao falar a “variedade argentina”, muitas vezes se verifica a elisão do morfema [-s] em sua fala, o que pode, como se afirma, favorecer um maior uso dessa pessoa (no caso, do *vos*) em seus dados.

(b) ... no hice doctorado, pues ya me complica mucho la vida, ¿tú no tiene0 hijo?<sup>73</sup>

V

V

S

V

Desta forma, a expressão pronominal não está orientada pela hipótese da compensação funcional, mas pela variável pragmática de mudança parcial ou total de referência, coincidindo com outras variedades hispânicas não-caribenhas. Nas palavras de Arroba (2013, p.148):

lo más importante ha sido verificar que la expresión pronominal “tú” en la variante dialectal hispánica de Cuba también se ve favorecida cuando se produce cambio de referencia (40%), precisamente la restricción dialectal central para la variabilidad en la expresión de los sujetos pronominales en todas las variantes hispánicas.<sup>74</sup>

Segundo Morales (1986, p.80), o fator mudança de referente consiste em uma restrição do próprio sistema da língua que norteia o aparecimento do pronome sujeito: se não há mudança de referente em relação à oração precedente, a realização do pronome sujeito diminui. Coloca ainda que essa variável norteia os estudos de outra variedade do espanhol (Caracas, Venezuela), como também os do espanhol de outras comunidades que estão em contato com o inglês:

En Caracas, la primera persona pronominal apareció solamente en el 25% de los casos en que no hubo cambio de referente. En los sectores hispánicos de Los Ángeles el total de sujetos expresados cuando no había cambio de referente era también de 25%, y en los de Boston, 30%.<sup>75</sup>

Nos estudos sobre a realização do sujeito pronominal nas variedades do espanhol de Cuba (ARROBA, 2013), de Porto Rico (MORALES, 1986) e do espanhol da costa do Caribe colombiana (OROZCO & GUY, 2008) o fator social idade parece influenciar de forma

---

<sup>73</sup> a) ... mas então, ninguém manda em **você**? Quando **você** volta? (tradução nossa)

b) ... não fiz doutorado, pois a vida já me complica muito, **você** não tem filho? (tradução nossa)

<sup>74</sup> O mais importante foi verificar que a expressão pronominal “tú” na variante dialetal hispânica de Cuba também se vê favorecida quando se produz mudança de referência (40%), precisamente na restrição dialetal central para a variabilidade na expressão dos sujeitos pronominais em todas as variantes hispânicas (tradução nossa).

<sup>75</sup> Em Caracas, a primeira pessoa pronominal apareceu somente em 25% dos casos em que não houve mudança de referente. Nos setores hispânicos de Los Angeles o total de sujeitos expresso quando não havia mudança de referente era também de 25% e, os de Boston, 30% (tradução nossa).

diferente. Enquanto que nas duas primeiras os mais jovens parecem favorecer o uso do pronome exposto, na última esse uso aumenta com a idade dos informantes.

Orozco & Guy (2008) examinam o uso variável dos pronomes sujeitos na cidade de Barranquilla, costa do Caribe colombiano. Entre os fatores linguísticos considerados na análise de 30 horas de entrevistas semi-dirigidas com 20 habitantes, os autores mostram que o pronome de 1ª. pessoa do singular “yo” favorece os sujeitos explícitos e desfavorecem fortemente o uso dos sujeitos explícitos ao se referirem à 2ª. pessoa do singular (tú), opondo-se aos habitantes do restante do Caribe (que favorecem o uso do tú) e aos continentais (que favorecem os pronomes de 3ª. pessoa do singular: él/ella).

No estudo de Pietro Muñoz (2012) são analisados alguns fatores linguísticos como tipo de oração, tempo verbal, modo, aspecto, sintaxe, informação nova e conhecida que condicionam o uso do sujeito pronominal <sup>76</sup> a partir de entrevistas recopiladas aplicadas a 36 falantes (jovens entre 20 a 34 anos e adultos de mais de 45 anos) nas cidades de Bogotá (Colômbia), Porto Rico (San Juan) e Valencia (Espanha).

Os resultados indicam que no indicativo, no imperfeito e com verbos transitivos e estativos, os pronomes pessoais sujeito são mais frequentes nos três dialetos. Outra informação relevante coincidente no estudo é que há uma preferência pelo uso do pronome pessoal sujeito quando já mencionados nas orações anteriores e não como informação nova (mudança de referente), contradizendo com o que afirma a teoria postulada pela gramática tradicional do espanhol.

Em relação à especificidade do sujeito, os pronomes pessoais são mais ausentes se específicos nas três variedades consideradas. Cameron (1993) afirma que existe uma diferença no uso do “tú” na variedade de Porto Rico dependendo da situação em que os falantes estão inseridos. Em grupos, esse pronome pessoal está mais presente em caso de especificidade do sujeito que em diálogos ou entrevistas cara-a-cara. Segundo o autor, em grupos, a hipótese da compensação funcional ganha força, à medida que há uma menor frequência da realização da marca morfológica verbal /-s/ convocando a explicitação pronome sujeito “tú”.

O estudo de Enríquez (1986) procura entender o comportamento dos pronomes pessoais sujeito em espanhol ao compará-los em diferentes variedades do espanhol,

---

<sup>76</sup> Neste estudo se analisam os verbos de 1ª., 2ª. e 3ª. pessoas do singular e do plural. Quanto aos pronomes específicos, consideram-se yo, tú, él, ella, nosotros(as), usted(es), ellos y ellas.

especialmente em Buenos Aires, Santiago do Chile e Madrid, a partir de dados orais e escritos de pesquisas já realizadas sobre o tema<sup>77</sup>.

Considerando os trabalhos sobre o espanhol falado nessas três variedades, a autora assinala sobre o estudo da 2ª. pessoa do singular dois usos diferentes segundo o referente: o próprio ouvinte (referência direta) e o não-explícito (referência generalizadora). Os resultados evidenciam que o uso do pronome de 2ª. pessoa “tú” aumenta consideravelmente nos usos generalizadores no espanhol de Buenos Aires e de Santiago. Em Madrid, ocorre o contrário, o uso pronominal diminui consideravelmente nas referências generalizadoras. Segundo a autora, esse pronome na variedade de Madrid é marcadamente pessoal e a sua ausência tende a expressar a indeterminação do sujeito.

Apesar disso, no caso de referência direta, o uso do pronome pessoal sujeito “tú/vos” ainda é maior em Santiago e em Buenos Aires, respectivamente, que em Madrid. Quanto à frequência de uso do pronome de 1ª pessoa “yo” e o de 2ª pessoa “tú/vos” nas três variedades, apenas em Santiago há uma frequência maior considerável do “tú” em relação ao “yo”. É relevante afirmar que, sobre o uso dos pronomes em referência direta e em referência generalizadora, Enríquez afirma que a questão da diferença formal encontrada em Buenos Aires cujo pronome pessoal de 2ª. pessoa é o “vos” e não o “tú”, como nas variedades de Madrid e Santiago<sup>78</sup>, não influenciou em uma maior ou menor utilização do pronome.

Considerando também o uso de pronomes pessoais que não apenas o de 1ª e 2ª pessoa, a autora conclui em seu estudo que “parece existir cierta tendencia a una mayor utilización de las formas pronominales en las ciudades hispano-americanas, con la única excepción de las formas usted y ustedes, que son siempre más utilizadas en Madrid” (ENRÍQUEZ, 1986, p.69)<sup>79</sup>

Lehmanni (2009) se propõe a verificar o papel do pronome sujeito na desambiguação de formas sincréticas. Seu objetivo também consiste em refletir se houve uma mudança significativa sobre esse aspecto do século XVI ao século XX através da análise de textos desde registros bastante formais às variedades de todos os registros, incluindo diálogos e textos latino-americanos.

O autor considera as formas de 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular no presente do indicativo, no pretérito imperfeito e no subjuntivo. Ao comparar o uso do pronome explícito

---

<sup>77</sup> Para consultar os estudos mencionados, cf. Enríquez (1986), p. 48.

<sup>78</sup> Embora não mencionado pelo referido autor, vale afirmar que, no caso do Chile, há também o uso do *vos* em contextos específicos (cf. PETTORINO, 1972).

<sup>79</sup> parece existir um maior uso das formas pronominais nas cidades hispano-americanas, com a única exceção das formas “usted” (o senhor, a senhora) e “ustedes” (os senhores, as senhoras), que são sempre mais usadas em Madri (tradução nossa).

nas formas de 1ª e 3ª pessoas no pretérito imperfeito (orações independentes) e no subjuntivo (orações subordinadas) porque são coincidentes, o autor afirma que em quatro séculos as taxas de pronome sujeito de 1ª e 3ª pessoas se elevam na companhia de uma forma sincrética e que o de 1ª pessoa aparece com uma maior frequência que o de 3ª. Ao analisar as três pessoas nos três tempos indicados, o autor conclui que os pronomes de 1ª são os mais frequentes, seguidos dos de 2ª e de 3ª e que houve poucas mudanças como o aumento do emprego do pronome de 2ª pessoa e de todas as pessoas no pretérito imperfeito.

Em relação ao tipo de oração, Orozco & Guy (2008) afirmam que as orações condicionais, relativas e orações principais também favorecem o uso dos sujeitos explícitos, diferentemente das orações coordenadas e subordinadas, que desfavorecem esse uso. Sugerem que uma explicação plausível para essa diferença seria que as primeiras estariam estreitamente ligadas sintaticamente à oração principal, possibilitando o aparecimento. Já as orações coordenadas e subordinadas, os autores entendem, assim como Lehmanni (2009), que o menor índice de pronomes sujeitos expressos pode ser resultado de um efeito referente do sujeito da oração anterior e, portanto, sua realização seria redundante.

Considerando as questões teóricas expostas sobre os pronomes sujeito de 1ª e de 2ª pessoas, no PB e no espanhol, observamos uma diferença de tendência para o uso e a omissão em ambas as línguas: no espanhol, como língua de sujeito nulo, há mais omissão do pronome sujeito - com exceção da variedade do Caribe - e a expressão se vê favorecida por questões pragmático-discursivas. No PB, pelo contrário, a tendência atual é expressar mais o pronome sujeito que omiti-lo, afastando-se das línguas de sujeito nulo, como o espanhol.

Ainda sobre o espanhol, dentro de uma perspectiva variacionista, vimos também questões linguísticas e extralinguísticas que podem influenciar o fenômeno segundo a variedade dialetal.

Uma questão importante a se colocar, como fizemos sobre o uso dos pronomes *tu* e *você* no Brasil anteriormente, é a situação do uso do *vos* e do *tú* no espanhol como pronomes de 2ª pessoa. Não se trata de uma questão simples, uma vez que ambos os pronomes abarcam diferentes (e muitos) países de fala hispânica, apresentando particularidades quanto ao seu uso.

Segundo Miranda Poza (2013), o uso do pronome *vos*, conhecido como o *voseo*, dá-se predominantemente em determinadas regiões da Argentina e do Uruguai, estendendo-se a outras regiões do Chile, da Colômbia e da América Central. Em outros países, assim como na Espanha (em suas variedades dialetais), o *vos* dá lugar ao *tú*, o que se é conhecido por *tuteo*. No caso da Argentina, que nos interessa particularmente neste trabalho, o uso do *vos*



implicará no uso distinto das formas verbais de 2ª pessoa no presente do indicativo em relação ao uso do *tú* como, por exemplo, em “(vos) cantás x (tú) cantas” e, também, no imperativo: “(vos) cantá x (tú) canta”.

Essas informações, nas quais se incluem o uso do *tú* ou do *vos* para a 2ª pessoa, dependendo da variedade do espanhol e o fato de que nas variedades dialetais peninsulares se expressa menos o pronome sujeito que nas variedades hispano-americanas, podem ser relevantes para o nosso trabalho à medida que, de F., ao adquirir/aprender o espanhol em um colégio bilíngue *espanhol*, espera-se o uso dos pronome *tú* para a 2ª pessoa e de C., pelo fato de ser filha de pai argentino (Buenos Aires), espera-se o uso do pronome *vos* para a 2ª pessoa. Sobre os interlocutores, diferentemente, espera-se o uso do *tú* e/ou do *vos*, considerando que, pelo fato de serem professoras de espanhol como LE e, no período de formação acadêmica, podem ter tido contato com ambas as formas.

Assim, observaremos e analisaremos no item 4 deste trabalho como o uso e a omissão do sujeito pronominal se manifestam nas duas línguas nesses dados, considerando que há uma diferença de tendência para o fenômeno e, também, diferentes usos dos pronomes para a 2ª pessoa no espanhol.

A seguir, mostraremos o que tem sido dito sobre o uso e a omissão do pronome nos estudos em aquisição e, em seguida, de que trabalhos partem o presente estudo.

### **2.3.1 O uso e a omissão do sujeito pronominal nos estudos em aquisição**

A questão do uso e da omissão do sujeito pronominal – foco de nosso estudo – é o que mais tem sido estudado na dialetologia do espanhol (QUESADA & BLACKWELL, 2009), como observamos no subitem anterior. No entanto, como nele anunciamos, observaremos que a maior parte dos estudos em aquisição, principalmente bilíngue, sobre essa questão, comparam o inglês, uma língua de origem anglo-saxônica, a uma outra língua de origem latina, a partir da proposta gerativista do Parâmetro Nulo. Nosso trabalho, partindo de um outro aporte teórico, objetiva comparar duas línguas de origem latina, porém, como mostram os estudos de descrição linguística do PB e do espanhol, essas línguas apresentam tendências diferentes para o uso e a omissão do sujeito pronominal.

Buscaremos, neste subitem teórico, com o propósito de mostrar e entender o que vem sendo discutido sobre o tema nas áreas de aquisição bilíngue, aquisição de L1 e de aquisição de L2, trazendo neste momento alguns trabalhos não só do PB e do espanhol, línguas faladas

pelas crianças bilíngues de nosso estudo, mas também de outras línguas. Vale ressaltar que a maior parte dessas pesquisas se fundamentam na perspectiva gerativista ou variacionista. Em seguida, situaremos a perspectiva na qual se insere o presente estudo.

Uma discussão bastante presente nos estudos de aquisição bilíngue é se as crianças desenvolvem em um determinado período da aquisição da linguagem diferentes gramáticas ou se essas gramáticas estão integradas. Dentro de uma proposta gerativista, Hinzelin (2003) considera a hipótese do desenvolvimento autônomo das línguas, isto é, de que a gramática de uma das línguas do bilíngue não influencia na da outra. O autor objetiva comprovar essa questão, como também que há uma relação entre o uso produtivo do pronome e a aquisição da morfologia verbal, já que, segundo o Parâmetro do Sujeito Nulo, a aquisição do paradigma flexional verbal de uma dada língua está intimamente relacionada com o uso dos sujeitos pronominais.

A partir de um estudo longitudinal, foram examinados nessa pesquisa dados de duas crianças bilíngues *português-alemão* (Daniel – 1;07-3;03 e Luís – 2;01-3;05) em situações naturalísticas de jogos. Ambas as crianças adquirem o alemão vivendo em Hamburgo, na Alemanha e o português por suas respectivas mães; no caso de Luís, o PE (português europeu) e, no caso de Daniel, o PB (português brasileiro).

Considerando os diferentes parâmetros do PB, PE e do alemão - no PE o sujeito é geralmente omitido, no PB há uma maior tendência atual em expressá-lo e, no alemão, o sujeito é obrigatório, com exceção do sujeito nulo expletivo - o autor justifica que selecionou duas crianças falantes de diferentes variedades do português, uma vez que o fato de o PB ter a tendência de usar mais o pronome que omiti-lo pode ser influenciado pelo alemão.

Os resultados apontam que não há influência de uma língua na outra no caso das duas crianças, uma vez que as crianças são sensíveis às diferenças (e tendências) dos seus parâmetros. No caso de Daniel, observou-se uma tendência a expressar mais o pronome em PB dos 2 aos 3 anos, enquanto que na fala de Luís, há mais omissão que expressão em PE, havendo um certo “equilíbrio” próximo aos 3 anos. No caso do alemão, há uma tendência de que o uso dos pronomes aumente na fala de ambas as crianças. O autor também confirma que a aquisição dos pronomes e da morfologia verbal ocorrem no mesmo período do desenvolvimento.

O estudo de Serratrice (2002), traz e confirma a hipótese de que os bilíngues são sensíveis às propriedades de suas línguas quanto à distribuição dos sujeitos nulos e expressos. Para a autora, os sujeitos aparecem na fala da criança antes das formas de concordância

verbal, contrariando o que defende Hinzelin (2003) sobre a concomitância entre o uso do sujeito e a emergência da morfologia verbal na fala da criança.

A autora se apoia para a análise da fala de uma criança bilíngue *italiano-inglês* (1;10 – 3;1) em uma proposta que relaciona o uso contrastivo da emergência da morfologia verbal e o uso do pronome, presente em um estudo sobre crianças adquirindo o espanhol e o catalão (GRINSTEAD, 2000), uma vez que tanto em espanhol como em italiano, línguas de sujeito nulo, são as condições pragmático-discursivas, como o contraste e a ênfase, que orientam a expressão pronominal. Já para as línguas de sujeito não nulo como, no caso, o inglês, a emergência da morfologia de concordância coincide com o desaparecimento do sujeito nulo, favorecendo o uso do sujeito pronominal.

Serratrice considera a questão do contexto discursivo como o que possibilita a realização da dêixis pessoal na fala da criança bilíngue, incluindo a fala que lhe é dirigida pelo adulto. A autora, ao analisar o uso e a omissão dos pronomes sujeito na fala dessa criança verifica que até os 3 anos de idade o uso da morfologia verbal é bastante limitado, restrito a alguns verbos. E, como em estudos anteriores, no italiano, a produção dos sujeitos é significativamente mais baixa que em inglês. Além disso, a autora observa que, ao mesmo tempo que os sujeitos começam a emergir com alguma consistência em inglês, no italiano a criança começa a adquirir significativamente as suas primeiras pessoas contrastivas, aproximando-se da fala do adulto.

No estudo de Hinzelin (2003), verificou-se que não houve interferência de uma língua na outra no caso de línguas de origens diferentes, como o português e o alemão. Na mesma direção, o estudo de Zwanziger et al (2005), que examina 6 (seis) crianças bilíngues simultâneas (1;8-3;9) falantes de línguas radicalmente diferentes como o inglês e o Inuktitut com o intuito de examinar a omissão do sujeito, também aponta a ausência de influência translinguística. No Inuktitut, ao contrário do inglês, os sujeitos são geralmente omitidos, identificados pela morfologia verbal, como o espanhol, o PE e o italiano, por exemplo.

No estudo dessas crianças, os resultados mostram que a omissão do pronome em inglês é semelhante a dos monolíngues e a dos bilíngues falantes de inglês. A maior parte desses trabalhos observaram que as crianças produzem mais o sujeito nulo no início do processo de aquisição e diminuem conforme o avanço do desenvolvimento linguístico. A diferença encontrada é que, em comparação às crianças monolíngues adquirindo o inglês, há uma queda mais abrupta na porcentagem dos sujeitos nulos obrigatórios na fala dos bilíngues entre 2;1-2;6 e 2;7-3;1.

Já esses dados dos bilíngues são comparáveis aos monolíngues Inuktitut. As taxas de sujeito nulo exibidas pelos bilíngues em Inuktitut (entre 80 e 90%) são semelhantes a de um estudo de uma criança monolíngue Inuktitut. Desse último estudo, o autor aponta para a questão de que a expressão do sujeito pronominal nessa língua não parece ser aleatória, mas sim reflexos de fatores contextuais. “More specifically, they tended to produce more overt subjects in contexts where the person or object they were referring to was not physically present or in the discourse, indicating that they were aware of the interlocutor’s need for more specific information or knowledge”<sup>80</sup> (ZWANZIGER et al, 2005, p. 897)

Um estudo que comprova a influência translinguística na fala de bilíngues adultos no uso e na omissão dos pronomes sujeito e objeto, diferenciando-se dos mencionados anteriormente, é o de Montrul (2004). No trabalho da autora, parte-se da hipótese de que a perda da língua dominante pode ter implicações no comportamento variável da distribuição dos sujeitos nulos e expressos. Isso decorre, como verifica o estudo, da interferência da língua dominante na língua não-dominante dos bilíngues, segundo a hipótese de Hulk & Muller (2000) sobre a qual a autora se baseia.

Montrul analisa a produção de 24 bilíngues adultos falantes de inglês e de espanhol (variedade mexicana) que cresceram<sup>81</sup> usando as duas línguas nos Estados Unidos, comparando-a com a de 20 monolíngues falantes de diferentes variedades dialetais do espanhol. Ela se propõe a examinar nesse estudo até que ponto o contato entre essas línguas favorece transferências estruturais ou convergências do inglês para o espanhol, línguas de origens diferentes, nas gramáticas individuais dos bilíngues adultos, considerando o inglês como a língua dominante e o espanhol, a língua não-dominante.

Para a análise da produção oral dos bilíngues, a partir de um teste no qual deveriam contar uma história infantil, a autora considerou para o espanhol que, a informação nova requer o pronome expresso e a informação já conhecida, a sua omissão. Já para o inglês essa distinção foi considerada pela marca da entonação no pronome sujeito.

Para o teste, a autora separa os falantes bilíngues em falantes intermediários e avançados do espanhol a partir de um exame de proficiência realizado pelos participantes

---

<sup>80</sup> Mais especificamente, eles tiveram a tendência de produzir mais sujeitos expressos em contextos nos quais a pessoa ou objeto aos quais estavam se referindo não estava fisicamente presente ou no contexto, indicando que eles estavam cientes de que o interlocutor demandaria informações mais específicas ou conhecimento (tradução nossa).

<sup>81</sup>A autora não especifica neste estudo a idade que esses adultos começaram a ter contato com as duas línguas simultaneamente: “The bilinguals were 24 adult Spanish heritage speakers (mean age 21.54) of Mexican-American background, who were raised bilingually in the United States since *an early age* and who received schooling in English.” (MONTRUL, 2004, p.131) (itálico nosso).

devido aos propósitos da pesquisa. Os resultados mostraram que os falantes considerados intermediários de espanhol expressam mais o sujeito pronominal que os avançados e os monolíngues quando não é introduzida uma nova informação, considerando que os fatores discursivo-pragmáticos que regulam o uso e a omissão do pronome, no caso do espanhol, são vulneráveis à mudança, devido à influência do inglês, a outra língua dos bilíngues.

É interessante que, esse resultado coloca, como a autora afirma, que a produção desses falantes intermediários se aproxima da produção de crianças bilíngues de outros estudos. Outra questão que o estudo aponta é que, diferentemente dos estudos de aquisição de L2 nos quais é a L2 que é geralmente a língua de transferência, no caso desses bilíngues é a L1, como língua dominante, que influencia a L2.

In L2 acquisition research, transfer typically refers to a predominantly psycholinguistic and individual phenomenon, by which speakers temporarily use the grammar of their first language (the dominant and primary language in these speakers) to analyze input in the second language (typically weaker and secondary; see, for example, Schwartz and Sprouse, 1996). In a bilingual situation like the one presented in this article, transfer appears to occur in the opposite direction: the dominant L2 language (English) may sometimes encroach in the domain of the L1 (Spanish), when the latter has become functionally weaker (MONTRUL, 2004, p. 138).<sup>82</sup>

No estudo de Sorace et al (2008), os autores comparam a produção oral de bilíngues entre 6 e 7 anos e entre 8 a 10 anos, falantes de *inglês-italiano* e *espanhol-italiano* e monolíngues adultos, quanto à expressão e omissão do pronome sujeito em contextos de mudança e de manutenção do referente, considerando que a expressão do pronome em italiano e em espanhol são favorecidas por questões pragmático-discursivas, diferentemente do inglês.

Para esse estudo, os bilíngues e os monolíngues participaram de um teste sobre uma história baseada em uma animação cujas respostas eram registradas no computador. Os resultados, em direção ao que constata Montrul (2004), confirma a questão da interferência entre as línguas (do inglês nas línguas de sujeito nulo), à medida que mostram que os bilíngues, diferentemente dos monolíngues, preferem o pronome em contextos pragmático-discursivos não permitidos.

---

<sup>82</sup> Nas pesquisas em aquisição de L2, a transferência geralmente se refere a um fenômeno psicolinguístico e individual pelo qual os falantes temporariamente usam a gramática de sua primeira língua (a dominante e primeira língua desses falantes) para analisar o input na segunda língua (geralmente a mais fraca e secundária; veja, por exemplo, Schwartz & Sprouse, 1996). Em uma situação bilíngue como a apresentada nesse artigo, a transferência parece ocorrer na direção oposta: a L2, língua dominante (inglês) pode às vezes usurpar o domínio da L1 (espanhol) quando a última se tornou funcionalmente mais fraca.

Os autores afirmam que a tendência de que os bilíngues aceitem o sujeito pronominal em contextos nos quais os monolíngues preferem o sujeito nulo, decorre das diferenças entre as línguas de sujeito nulo e as línguas de sujeito não nulo. O inglês, tendo um sistema mais simples, influenciaria as línguas de sujeito não nulo, cujo sistema é mais complexo. Nas palavras dos autores:

Sparse evidence from comprehension and from grammaticality judgment experiments also shows that bilingual children are significantly more likely to accept subject pronouns in contexts in which monolinguals prefer a null subject. According to one interpretation, these results may be regarded as evidence for qualitative differences between the syntactic representations of bilinguals and monolinguals. Because of the additional knowledge of English, where subjects are typically always overtly expressed, bilingual individuals' representations of the discourse pragmatic constraints that regulate the distribution of null and overt pronouns are weakened in the null-subject language (Tsimpli et al., 2004). English, the language with the most economical syntax–pragmatics interface system (null subjects are typically not allowed) is thought to influence the language with a more complex interface system (Italian, Spanish or Greek) where null subjects are used alongside overt pronominal subjects, and where their distribution is regulated by subtle discourse pragmatic constraints. (SORACE et al, 2008, p. 463)<sup>83</sup>

O estudo longitudinal de Patuto (2010) sobre 6 crianças bilíngues falantes de alemão-italiano e 2 (duas) alemão-espanhol no início do processo de aquisição se apoia, por sua vez, na questão da transferência entre línguas no uso de sujeitos no lugar de sujeitos nulos. Ao serem comparados aos dados dos adultos, evidenciou-se também que os bilíngues usam mais pronomes sujeitos no espanhol e no italiano, duas línguas de sujeito nulo. Esse uso excessivo, como coloca a autora, afeta principalmente os sujeitos de 1ª e de 2ª pessoas. A autora conclui que o alemão, assim como o inglês nos outros estudos, influencia na produção dos bilíngues nas línguas de sujeito nulo.

Sobre os estudos dos bilíngues falantes de português brasileiro (PB) e de espanhol, o único estudo encontrado sobre esse par de línguas foi o de Carvalho & Child (2011). Partindo de uma perspectiva variacionista, os autores procuram discutir sobre os fatores que

---

<sup>83</sup> Poucas evidências sobre compreensão e experimentos que julgam a gramaticalidade também mostram que é mais provável que as crianças bilíngues aceitem os pronomes sujeito em contextos nos quais os monolíngues preferem os sujeitos nulos. De acordo com uma interpretação, esses resultados podem ser considerados como evidência para diferenças qualitativas entre as representações sintáticas dos bilíngues e dos monolíngues. Devido ao conhecimento adicional sobre o inglês, língua na qual os sujeitos são geralmente sempre expressos, as representações individuais dos bilíngues quanto às restrições discursivo-pragmáticas que regulam a distribuição dos pronomes nulos e expressos são enfraquecidas nas línguas de sujeito nulo. Discute-se que o inglês, língua com o sistema de interface sintaxe-pragmática mais econômico (sujeitos nulos não são normalmente permitidos) influenciaria a língua com um sistema de interface mais complexo (italiano, espanhol ou grego) no qual os sujeitos nulos são empregados junto aos sujeitos pronominais expressos e a sua distribuição é regulada por sutis restrições pragmático-discursivas (tradução nossa).

condicionam a expressão do sujeito pronominal em espanhol na fala de bilíngues adultos PB-espanhol na fronteira do Brasil com o Uruguai, comparando-os com os dados dos monolíngues estudados em trabalhos anteriores. Os autores visam também, ao compará-los, observar essa questão para entender até que ponto essa variável é afetada pelo contato com o PB.

Na fronteira, especialmente na cidade de Rivera onde foram coletados os dados, os autores afirmam que o espanhol é a língua dominante, utilizada na maior parte dos domínios públicos, e o PB é a língua não-dominante, utilizada pelas classes mais baixas, pelos falantes mais velhos e em comunicações em grupos. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas sociolinguísticas (sobre questões do dia-a-dia) na casa dos participantes nas suas duas línguas e em diferentes ocasiões ao longo de 4 meses.

Para a análise dos dados do trabalho, apenas as entrevistas em espanhol foram consideradas, como também 3 (três) fatores sociolinguísticos (sexo, idade, classe socioeconômica) e 9 (nove) fatores linguísticos (*paralelismo*, pessoa gramatical, conexão discursiva, uso reflexivo do verbo, modo, tempo, aspecto, tipo de oração e ambiguidade da forma verbal).

Desses aspectos, o *paralelismo*, isto é, a continuidade do uso do referente, seja nulo ou expresso, é o condicionador mais influente na expressão do pronome sujeito em espanhol. Quanto ao conteúdo lexical do verbo, as formas compostas (futuro, progressivo) e imperativo desfavorecem a expressão pronominal, enquanto que o subjuntivo, condicionais, imperfeito, como também os verbos psicológicos e copulativos a favorecem. As pessoas gramaticais do singular favorecem a expressão do pronome, enquanto que as do plural, a omissão. A idade e o gênero dos participantes parecem influenciar a expressão do pronome, principalmente entre as mulheres e os falantes mais velhos, apesar dos autores apontarem para a necessidade de um maior número de dados.

Os resultados apontam, considerando esses fatores, que os dados dos bilíngues se aproximam dos monolíngues em relação ao uso do sujeito pronominal, o que descarta uma influência do PB sobre o espanhol. Os autores consideram ainda que é preciso expandir o corpus para uma análise mais consistente sobre a interferência de uma língua na outra.

Também dentro de uma perspectiva variacionista, o estudo de Abreu (2012) procura entender a expressão e a omissão do sujeito pronominal em um grupo de bilíngues adultos *inglês-espanhol*, falantes da variedade do espanhol de Porto Rico e que vivem nos Estados Unidos, comparando-o com um grupo monolíngue adulto de Porto Rico.

A partir de entrevistas sociolinguísticas em espanhol com os bilíngues, o autor considerou para a análise os enunciados em que havia mudança de língua do espanhol para o inglês (*code-switching*) e o fator linguístico do *paralelismo*, como considerado no estudo de Carvalho & Child (2011). Segundo o autor, por paralelismo se entende um processo que ocorre na produção de muitas línguas no domínio da sintaxe ou do léxico que envolve a repetição de um elemento ou de uma estrutura linguística que foi recentemente mencionada, no caso, o pronome ou sua omissão (ABREU, 2012, p.1).

Os resultados mostram que esses bilíngues expressam mais o pronome que os monolíngues e que é devido ao paralelismo que os pronomes tendem a ser expressos, mesmo que sejam co-referenciais, contradizendo o que se afirma sobre o uso do pronome em espanhol na gramática tradicional (apenas quando há mudança de referente). O estudo também mostra a influência da fala do interlocutor nas entrevistas, à medida que os bilíngues e os monolíngues também apresentaram a tendência de usar o pronome quando o interlocutor o usava.

Tendo em vista os trabalhos sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal em crianças bilíngues, entendemos que a maior parte deles versa sobre pares de línguas de origens diferentes como, por exemplo, o alemão e o italiano com o objetivo de entender se a produção linguística das crianças, dentro do período de aquisição, condiz com a tendência de cada uma das línguas, segundo o Parâmetro do Sujeito Nulo e, ainda, se a aquisição da morfologia verbal se dá ao mesmo tempo que a aquisição dos pronomes. Além disso, as pesquisas de cunho gerativista e também variacionista procuram observar se há influência translinguística.

Sobre essas últimas, o fator mais influente no uso e na omissão do pronome é a mudança de referente, o que mostra, como observamos no subitem anterior, que o fenômeno estudado é regulado no espanhol por condições pragmático-discursivas. Verificamos ainda que os estudos longitudinais se centram no período de aquisição das crianças bilíngues e que não há estudos sobre crianças bilíngues falantes de PB e de espanhol, dentro dessas perspectivas ou das que relacionam sintaxe e discurso, como vimos em Serratrice (2005, 2002).

Nos estudos de aquisição de espanhol como L2, o trabalho de Quesada & Blackwell (2009) também afirmam, como o de Carvalho & Child (2011), que a expressão do pronome de 1ª pessoa do singular (*yo*) pode estar relacionada com o uso de certos tipos de verbo como os de opinião, valoração e afirmação (*creer, pensar, decir*) quando o locutor objetiva adicionar um peso pragmático aos seus enunciados.



Os autores examinam no discurso narrativo de aprendizes de espanhol como L2 (falantes de inglês L1) as regras pragmáticas que geralmente não são ensinadas em contexto formal para o uso e a omissão do pronome sujeito no espanhol, ressaltando que a maior parte dos estudos sobre o tema, de perspectiva gerativista, não tem examinado tais regras. Os autores identificam 5 regras pragmáticas que orientam o uso do sujeito pronominal no espanhol a partir das quais conduzem a análise dos dados:

1. *Saliência do referente*: o referente é omitido quando ele é evidente para o interlocutor;
2. *Mudança do foco de atenção*: quando há mudança de atenção de um referente para o outro, o referente é expresso;
3. *Foco contrastivo*: quando o referente introduz uma nova informação ou quando está em oposição (explícita ou implícita) em relação a um outro referente no discurso;
4. *Peso pragmático*: o referente é expresso com certos tipos de verbo com o propósito de expressar envolvimento por parte do locutor ou enfatizar a importância do enunciado.
5. *Parênteses epistêmico*: expressões do espanhol como *no sé* ou *digo* consistem em reflexões, comentários avaliativos sobre o conteúdo das narrativas dos participantes e, como não estão em primeiro plano, o referente é omitido.

Nesse estudo foram analisados, segundo as regras explicitadas acima, o discurso narrativo de aprendizes de espanhol como L2 de 5 (cinco) níveis diferentes de proficiência, comparando-o aos dos participantes nativos da variedade mexicana do espanhol. Os resultados mostraram que mesmo os aprendizes mais avançados continuam usando o pronome para expressar um referente que já está presente no discurso, o que pode ser resultado de uma explicação recorrente na aprendizagem de que o uso do pronome é opcional no espanhol, como explicam os autores. A regra “saliência do referente” violada nesse estudo pelos aprendizes de espanhol L2 coincide com o resultado de crianças bilíngues dos anteriormente explicitados (Carvalho & Child, 2011; Abreu, 2012), já que na fala das últimas havia a tendência de uso do pronome, ainda que co-referenciais.

Por outro lado, verificou-se que os aprendizes de todos os níveis preferem a omissão da 1ª. pessoa em suas narrativas, o que torna evidente que eles são sensíveis às propriedades gramaticais que afetam a omissão do sujeito desde os primeiros estágios da aquisição, como os monolíngues e bilíngues (Shin & Cairns, 2009, Schmitz & Müller, 2008). Porém,

observaram-se algumas diferenças conforme as regras pragmáticas. Em contextos de *foco contrastivo*, os falantes de todos os níveis preferiram a expressão do pronome. Já quanto aos contextos de *mudança de foco* e de *peso pragmático*, são os estudantes avançados de espanhol que mostram um uso semelhante ao dos falantes nativos.

O fato de que as regras ou propriedades pragmático-discursiva sejam mais difíceis de serem adquiridas também é uma conclusão do estudo de Rothman (2008) ao analisar a distribuição dos pronomes expressos e omitidos por aprendizes de espanhol L2, falantes de inglês L1. No estudo do autor, como em outros estudos sobre o tema, tem-se verificado que apenas os aprendizes mais avançados fazem o uso e a omissão do pronome sujeito em espanhol de forma semelhante aos falantes nativos. Isso decorre, segundo o autor, não somente da interferência da L1, mas também da complexidade das propriedades condicionadas pela interface sintaxe-discurso, sendo problemática para os adultos aprendizes (ROTHMAN, 2008, p.951,).

Os resultados desse estudo indicam que os adultos aprendizes são sensíveis à sintaxe, mas não às condições pragmático-discursivas que regem o uso do pronome em espanhol. Isso porque os aprendizes intermediários usam em excesso o pronome sujeito em contextos pragmaticamente não aceitos no espanhol de falantes nativos, como os bilíngues (falantes intermediários do espanhol) do estudo de Montrul (2004) e omitem os sujeitos em contextos agramaticais.

O autor ainda coloca que o atraso na aquisição da propriedades pragmático-discursivas no processo de aquisição não é somente verificado nos aprendizes de L2, como também nos estudos dos monolíngues e dos bilíngues:

**Delays at pragmatic-discourse interface are not unexpected in light of observations from L1 and child bilingual acquisition as well as the very nature of this particular interface.** Research has shown adult monolingual variability/optionality (e.g. Carminati, 2005; Fruit, 2006) and developmental L1 delays (e.g. Platzack, 2001; Grinstead, 2004) with properties at this interface. Furthermore, greater incidences of cross-linguistic interference (e.g. the erosion of pragmatic features) and variability/optionality of properties at this interface for bilinguals (Montrul, 2004; Müller and Hulk, 2001; Paradis and Navarro, 2003; Serratrice et al., 2004; Zapata et al., 2005) have been reported as well. These observations point to what has been coined the syntax-before-discourse position, which likens some developmental delays and non-target-like behavior to the possibility that properties in the narrow syntax are acquired before syntax-pragmatics interfaced conditioned ones. (ROTHMAN, 2008, p.152) (negrito nosso)<sup>84</sup>

---

<sup>84</sup> Atrasos na interface pragmático-discursiva não são inesperados à luz das observações da aquisição monolíngue e bilíngue, como também a própria condição dessa particular interface. As pesquisas têm mostrado a

Outro estudo que explora o desenvolvimento de propriedades sintático-discursivas na fala de aprendizes de espanhol L2, falantes de inglês, é o de Ballester (2013). Nesse estudo, a autora confirma a sua hipótese de que três grupos de aprendizes adultos farão julgamentos mais díspares em testes contextualizados em relação ao grupo nativo quanto à posição do sujeito pronominal em espanhol (antes do verbo ou depois do verbo).

Os participantes foram questionados sobre a gramaticalidade em um teste composto de 15 pares de sentenças nas quais havia duas opções gramaticais (uma sobre o contraste discursivo ou opções gramaticais e não-gramaticais de contraste sintático). Os resultados mostraram que o uso dos sujeitos após o verbo, geralmente empregado quando é o foco do enunciado, são adquiridos mais tarde, uma vez que apresentam dificuldade até para os aprendizes avançados do idioma. Além disso, esse estudo confirmou que, desde o início da aquisição, os aprendizes adultos de espanhol que tem como L1, uma língua de sujeito não nulo, são sensíveis à propriedade sintática dos sujeitos pronominais em espanhol - possibilidade de se posicionarem antes ou depois do verbo -, mas não à propriedade discursiva.

Discourse properties are predicted to be more complex to acquire and hence delayed. Most studies on the field indicate that properties at the syntax-discourse interface are vulnerable and residual optionality is observed at least in adult advanced learners and even near-native speakers (BALLESTER, 2013, p. 118).<sup>85</sup>

Assim como esse estudo mostrou que os aprendizes de espanhol, falantes de inglês como L1 são sensíveis às propriedades sintáticas do sujeito pronominal, em estudo anterior, Ballester (2012), mostra que as crianças espanholas bilíngues sucessivas são também sensíveis às do inglês. A autora faz um estudo transversal com crianças espanholas de 5 anos de idade que adquirem o inglês desde os 3 anos em contexto de imersão bilíngue em uma escola americana. O objetivo dessa pesquisa consistiu em verificar se as crianças poderiam

---

variabilidade/opcionalidade no monolíngue adulto e os atrasos no desenvolvimento da L1 com propriedades nessa interface. Além disso, também tem sido observado grandes incidências de interferência interlinguística (i.e., a erosão de características pragmáticas) e a variabilidade/opcionalidade de propriedades nessa interface nos bilíngues. Essas observações apontam para o que tem sido pensado como posição “sintaxe antes do discurso” a qual associa alguns atrasos desenvolvimentais e comportamentos não condizentes com a língua alvo à possibilidade de que propriedades estritas à sintaxe sejam adquiridas antes das propriedades condicionadas pela interface sintático-pragmática. (tradução nossa)

<sup>85</sup> Prevê-se que as propriedades discursivas são as mais complexas para serem adquiridas, por isso, tardias. A maior parte dos estudos na área indicam que as propriedades na interface sintático-discursiva são vulneráveis e a opcionalidade residual é observada no mínimo nos aprendizes avançados e até nos falantes quase-nativos. (tradução nossa)

fazer escolhas corretas quanto às propriedades do sujeito pronominal em inglês a partir de um teste oral, considerando a influência que o espanhol poderia exercer após dois anos de exposição ao inglês.

Os resultados mostraram que as crianças podem fazer julgamentos corretos quanto às propriedades do inglês, já que diferenças significativas não foram encontradas em relação aos dados do grupo controle monolíngue da mesma idade. As crianças adquirindo o inglês após os 3 anos de idade são sensíveis às propriedades dessa língua como, por exemplo, ao saber que, como uma língua de sujeito não nulo, o pronome não pode ser omitido em subordinadas (como não é o caso do espanhol). A influência do espanhol nesse teste parece ser mínima nas escolhas desses aprendizes, já que, para a autora, as crianças foram expostas à L2 antes do primeiro período crítico (4 anos).

Verificamos, nos trabalhos anteriores sobre a aquisição de espanhol L2 por falantes adultos de inglês L1, que as propriedades discursivo-pragmáticas que regem o uso do pronome são as mais difíceis de serem adquiridas e que a possível influência do inglês no espanhol favorece a expressão do pronome sujeito, resultado também encontrado nos dados de crianças bilíngues (Sorace et al, 2005, Patuto, 2010).

Sobre os estudos em aquisição monolíngue do PB, observa-se que, como apontam as pesquisas sobre essa língua no subitem 2.3 deste trabalho, a expressiva queda do sujeito nulo no PB que dá lugar à expressão do sujeito pronominal vai ao encontro dos resultados obtidos sobre o sujeito nulo no processo de aquisição do PB como língua materna (SIMÕES, 1997, 2000, LOPES, 2003b e MAGALHÃES, 2000).

Do estudo de Simões (2000), por exemplo, ao examinar os dados de André (2;4-3;0)<sup>86</sup>, resulta que embora nos primeiros estágios de aquisição, a categoria de sujeito nulo seja restrita, o percentual é mais baixo que o de sujeitos nulos encontrado na fala de crianças que adquirem o PE e o italiano, línguas de sujeito nulo. Além disso, a produção linguística de André é similar à do adulto do PB.

Simões procura determinar em quais sentenças os sujeitos nulos ocorrem na fala da criança em etapa de aquisição para sustentar sua hipótese de que podem ser encontradas em sua fala e na fala do adulto as mesmas restrições na distribuição dos sujeitos nulos. Como citamos no estudo de Magalhães (2006), os sujeitos nulos ainda encontrados no PB como os expletivos, indeterminados e não-referenciais aparecem na fala da criança. Comparando-os com os dos adultos, a autora conclui que o percentual de sujeitos nulos na fala da criança é

---

<sup>86</sup> Os dados da criança analisados foram registrados dos seus 2 anos e 4 meses aos 3 anos de idade.

maior, apesar da mesma distribuição entre as pessoas gramaticais (mais vazios na 3ª pessoa, seguido da 1ª e da 2ª). Segundo a autora, isso possivelmente se deve ao tipo de interação na qual a criança está inserida. No caso, há duas sessões com uma frequência alta de enunciados nos quais a criança responde “ (0) *não sei*”, interferindo nos resultados.

Ainda sobre esse estudo, os resultados obtidos na comparação dos dados de André (2;4-3;0) com os dados de Adam, uma criança em fase de aquisição do inglês, revelaram que o percentual não só de sujeitos nulos, como também de sujeitos expressos na fala do André (PB) se aproximam mais do das línguas de sujeito obrigatório, como o inglês, que do das línguas de sujeito nulo, o que parece também sustentar a ideia de que o PB está se afastando dessas línguas, como afirmam as pesquisas citadas anteriormente.

Na mesma direção, o estudo de nosso grupo de pesquisa – GEALin (DEL RÉ et al, 2013), sobre os pronomes de 1ª e 2ª pessoa em A., uma criança adquirindo o PB (2;00 -2;11), evidenciam a mudança linguística que vem sendo notada nos estudos sobre o uso do pronome em função de sujeito e mostram que, de uma maneira geral, o número desses pronomes aumenta com o desenvolvimento linguístico da criança de forma equilibrada com relação à produção de desinências verbais.

Sobre a aquisição monolíngue do *italiano*, Serratrice (2005) afirma que 6 crianças adquirindo essa língua (1;7-3;3 anos) também são sensíveis às condições pragmático-discursivas da língua para o emprego ou omissão dos pronomes, como coloca no estudo anteriormente mencionado sobre crianças bilíngues inglês-italiano de idade aproximada (SERRATRICE, 2002).

Ao considerar que as escolhas feitas pelas crianças são resultado de uma interação entre sintaxe e pragmática, o estudo da autora é uma contraproposta às perspectivas exclusivamente sintáticas ou, ainda, que relacionam o uso dos pronomes sujeito em contextos agramaticais com limitações de performance (capacidade de processamento) da criança. Esse estudo mostra que, como outras crianças adquirindo línguas de sujeito nulo, os primeiros sujeitos estão ausentes, mas, com o aumento do MLU<sup>87</sup>, aumentam, principalmente os pronominais.

Tendo em vista o contexto pragmático-discursivo que orienta a emergência ou não dos pronomes, os resultados obtidos pelo trabalho de Lillo (2012) sobre duas crianças de 1;10 a 2;5 de idade adquirindo o *espanhol* como L1 revelam que a expressão dos pronomes sujeitos de 1ª e 2ª pessoas desempenha um valor anafórico ou enfático, uma vez que o referente é

---

<sup>87</sup> *Mean Length of Utterance* ou *Extensão Média do Enunciado*.

evidente na interação com o adulto. Nas palavras da autora: « En effet, lorsque le référent est présent et sous l'attention du locuteur dans le dialogue, le besoin de le marquer est très faible. Ces productions ont donc pour but de renforcer la présence du référent dans le discours et ainsi de le mettre en valeur .» (LILLO, 2012, p. 104)<sup>88</sup>

Como o uso do pronome em espanhol, segundo a autora, está relacionado às condições pragmático-discursivas que colocam em jogo os valores de ênfase, de contraste e, ainda de acordo com outros pesquisadores, para esclarecer o referente, a omissão é mais frequente nessa língua. A questão da alta incidência de sujeitos nulos, então, aparece também nas pesquisas sobre a aquisição monolíngue do *espanhol*. Ao pesquisar o uso e omissão do sujeito no espanhol e no catalão por 6 (seis) crianças monolíngues (3 de espanhol e 3 de catalão) entre 1 e 3 anos de idade, Bel (2001) afirma que é predominante o número de sujeitos nulos nos enunciados das crianças de ambas as línguas.

Cabe decir que este alto porcentaje de sujetos nulos no debería extrañar ya que, en principio, la ausencia de sujeto pronominal se asocia con la neutralidad o falta de énfasis y, por consiguiente, es la opción más frecuente en castellano (Luján, 1999) y también en catalán; la presencia del sujeto léxico en este par de lenguas denota contraste (BEL, 2001, p.544).<sup>89</sup>

A autora também coloca que as crianças falantes de espanhol e de catalão demonstram saber que a omissão do sujeito é uma opção lícita em ambas as línguas, alternando suas produções entre sujeitos nulos e léxicos desde o início da aquisição. Além disso, ao verificar que o uso e a omissão dos sujeitos são bastante semelhantes nas produções adulta e infantil nos dados do espanhol e do catalão, destaca a pertinência das questões pragmático-discursivas para a apreensão do fenômeno:

(...) si no es el conocimiento gramatical lo que altera, lo que sí debe transformarse – y, por consiguiente, hay que aprenderlo – es el conocimiento pragmático, ya que el uso apropiado de un sujeto nulo depende de la interacción entre la gramática y la pragmática o, en otras palabras, de las propiedades del discurso.<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Com efeito, quando o referente está presente e sob a atenção do locutor no diálogo, a necessidade de marcá-lo é muito pequena. Essas produções têm então por objetivo reforçar a presença do referente no discurso, bem como de reforçar o seu valor. (tradução nossa)

<sup>89</sup> Cabe dizer que não se deveria estranhar a alta porcentagem de sujeitos nulos, já que, a princípio, a ausência de sujeito pronominal se associa com a neutralidade ou falta de ênfase e, por conseguinte, é a opção mais frequente em espanhol e também em catalão; a presença do sujeito léxico neste par de línguas denota contraste. (tradução nossa)

<sup>90</sup> (...) se não é o conhecimento gramatical o que altera, o que sim deve se transformar – e, por conseguinte, é preciso aprender, é o conhecimento pragmático, já que o uso apropriado de um sujeito nulo depende da interação entre a gramática e a pragmática ou, em outras palavras, das propriedades do discurso. (tradução nossa)

Nesse mesmo estudo, a autora afirma que há poucos estudos sobre a proporção de sujeitos nulos e explícitos na fala adulta do espanhol. Silva-Corvalán (1977) e Bentivoglio (1987) apontam que há 61% de sujeitos nulos e 39% de sujeitos expressos e 80% de sujeitos nulos e 20% de sujeitos expressos, respectivamente. Perales & Portillo (2006, p.897), ao analisarem transcrições de narrativas orais e escritas de falantes do espanhol de aproximadamente 20 anos de idade, verificaram que os sujeitos pronominais explícitos são a minoria em relação aos sujeitos nulos. “Hemos encontrado 95,1% de sujetos nulos frente a un 4,8% de pronombres explícitos”.<sup>91</sup> A alta frequência de omissão do sujeito desses dados converge com um trabalho mais recente, como o de Rouges (2011), no qual afirma que o sujeito nulo consta de 64,3% na produção dos falantes contra 35,7% de sujeitos expressos.

O trabalho de Villa-García et al (2010) preocupa-se em comparar a emergência dos sujeitos expressos e do fenômeno da topicalização em duas variedades do espanhol a partir de estudos de cinco crianças em etapa de aquisição. Esse propósito se deve ao fato de que o uso variável do pronome sujeito no Caribe e na Espanha sejam diferentes: no espanhol de Porto Rico (Caribe), o sujeito é mais expresso que no da Espanha, como apresentamos no subitem anterior. Além disso, assim como o PB, os autores colocam que o espanhol de Porto Rico tem características de língua de sujeito não nulo devido à perda da característica de pessoa relacionada ao enfraquecimento da morfologia de concordância.

Os resultados apontam, como o esperado, que a criança de Porto Rico (1;07-2;05) emprega mais o pronome que as quatro crianças falantes da variedade espanhola (0;11-3;09). Além disso, os sujeitos expressos e os de tópico aparecem ao mesmo tempo na fala das quatro crianças espanholas, mas não na da criança de Porto Rico. Essa diferença encontrada, segundo os autores, pode se dever ao fato de que a construção do tópico seja mais complexa que a do sujeito expresso.

Outros estudos sobre o uso e a omissão dos pronomes por crianças maiores falantes de espanhol como L1 a partir da perspectiva variacionista que se preocupam com a relação entre sintaxe e discurso são os de Shin e Cains, 2009, Shin & Erker, 2015, Shin, 2016.

O estudo de Shin & Cairns (2009) busca estudar a expressão e a omissão pronominal para examinar o desenvolvimento da interface discurso-sintaxe na fala de crianças monolíngues de espanhol a partir da questão da continuidade da referência (*paralelismo*), uma vez que os autores apontam a ausência de estudos a partir dessa variável com crianças monolíngues do espanhol. Para os autores, não somente a sintaxe dos sujeitos nulos são

---

<sup>91</sup> Encontramos 95,1% de sujeitos nulos contra 4,8% de pronomes explícitos. (tradução nossa)

adquiridos cedo pelas crianças cujas línguas são de sujeito nulo, mas também os sujeitos expressos, ambos regulados por fatores pragmático-discursivos:

(...) favoring the interface hypothesis, children's underproduction of overt subjects when acquiring languages such as Italian, Portuguese, Spanish, and Catalan has been attributed to a lack of discourse sensitivity. However, such children seem to acquire the syntax of null subjects very early (Grinstead, 2004; Valian, 1991; Valian & Eisenberg, 1996). On the other hand, even though children omit more subjects than adults do, their selection between overt and null NPs appears to be influenced by discourse pragmatic factors even during the earliest stages of observable syntax. The more accessible a referent is, the more likely it is that children will omit arguments (Allen, 2000; 2007; Clancy, 1997; Paradis & Navarro, 2003; Serratrice, 2005; Skarabela, 2007). This implies that syntax-discourse interface features regulating overt lexical NP use are acquired early (SHIN & CAIRNS, 2009, p.155)<sup>92</sup>

Os autores consideram que, no espanhol, os adultos falantes da língua usam mais os pronomes que omitem quando há mudança de referente. Na análise desse estudo experimental no qual histórias foram contadas oralmente aos participantes, os participantes foram testados individualmente; eles deveriam escolher a sentença mais apropriada (entre sujeito nulo e expresso) das que lhes foram mostradas. Em seguida, a produção das crianças foi comparada com a dos adultos com o objetivo de saber em que momento os padrões de preferência pronominal da criança se equivaleriam aos dos adultos. Os resultados mostraram que os adultos preferem expressar que omitir o pronome de 3ª pessoa em contextos de mudança de referente. As crianças, por sua vez, demonstraram sensibilidade à mudança de referente após os 7 anos de idade. Somente entre 14 e 15 anos que as porcentagens de sujeito expresso para a 3ª pessoa corresponderam à do adulto.

No estudo de Shin & Erker (2015), os autores procuram verificar se a mesma sistematicidade encontrada na fala de 19 (dezenove) adultos falantes da variedade mexicana do espanhol com o uso do pronome é encontrada na fala de 24 (vinte e quatro) crianças monolíngues falantes da mesma variedade do espanhol entre 6 (seis) e 8 (oito) anos.

---

<sup>92</sup> (...) favorecendo a hipótese da interface, a produção em excesso dos sujeitos expressos na aquisição de línguas como o italiano, o inglês, o espanhol e o catalão tem sido atribuída à falta de sensibilidade discursiva. No entanto, essas crianças parecem adquirir muito cedo a sintaxe dos sujeitos nulos. Por outro lado, embora as crianças omitam mais os sujeitos que os adultos, a seleção que elas fazem entre os sintagmas nominais nulos e expressos parece ser influenciada pelos fatores pragmático-discursivos mesmo durante os primeiros estágios da sintaxe observável. Quanto mais um referente é acessível, mais provável é que as crianças omitam os argumentos. Isso implica em que as características de interface sintático-discursivas que regulam o uso dos sintagmas nominais lexicais expressos são adquiridos cedo.



Dentro de uma perspectiva variacionista, os autores consideram, entre os fatores linguísticos que impactam a expressão do sujeito pronominal em espanhol: 1) pessoa/número (há um maior uso de pronomes no singular que no plural) e 2) referente: os pronomes são mais expressos quando há mudança de referente 3) tempo-modo-aspecto: os pronomes são mais expressos no imperfeito e condicional.

A partir de entrevistas sociolinguísticas, solicitou-se às crianças que recontassem suas histórias favoritas e narrassem um livro de figuras. Para a análise, foram selecionados os contextos nos quais o uso do pronome era variável com a sua forma nula. Os resultados mostraram que nessa faixa etária (idade escolar) as crianças produzem menos o pronome que os adultos, mas os padrões mais expressivos que mais operam na fala do adulto, como *pessoa/número* e *mudança de referente* são os que primeiramente orientam e emergem na fala das crianças.

Entre os fatores extralinguísticos, os autores destacaram a questão do gênero ao afirmarem que são as meninas que avançam mais rapidamente em direção ao uso do adulto, atingindo as taxas da fala do adulto aos 8 (oito) anos de idade. Segundo os autores, o pronome, como uma estrutura variável na linguagem dirigida à criança leva inevitavelmente mais tempo para que a criança atinja as taxas do adulto.

Esse estudo considerou a taxa pronominal entre crianças e adultos como uma fonte relevante para se pensar os dados, apesar de afirmar que, em outros estudos, essa taxa pode variar de acordo com o gênero ou assunto da conversa. Nesse sentido, o estudo de Shin (2016), preenche essa lacuna ao mostrar o aumento do pronome *tú* (2ª.pessoa singular) no discurso indireto em narrativas infantis.

Segundo trabalhos anteriores, as crianças nas primeiras etapas da aquisição do espanhol raramente produzem os sujeitos, aumentando entre 2 (dois) e 5 (cinco) anos, sendo a maior parte restrita à 1ª pessoa do singular. Ao analisar os enunciados de crianças mexicanas entre 6 (seis) e 16 (dezesesseis) anos, Shin (2016) afirma que os fatores mais evidentes que favorecem o uso do pronome é o de *pessoa/número*, o *referente* e o de continuidade do referente (*paralelismo*). A exceção encontrada é que o pronome de 2ª pessoa do singular é mais favorecido nas crianças menores (entre 6 (seis) e 11 (onze) anos) que nas crianças maiores (a partir dos 12 (doze) anos).

Diferentemente de outras variedades do espanhol como a de Buenos Aires e de Santiago (ENRÍQUEZ, 1986), a do México, como a da Espanha tendem a omitir o pronome *tú* quando se refere a uma entidade não-específica. Os resultados mostram que, como é comum em entrevistas sociolinguísticas, grande parte do discurso das crianças mexicanas

eram narrativas nas quais elas contavam histórias que incluíam um grande número de discurso indireto.

Segundo a autora, como uso do *tú* nessa variedade é muito direto (específico) levando em conta que há um interlocutor adulto presente, as crianças mais velhas o evitavam, conforme a tendência do espanhol do adulto, mas não as mais novas porque, dentro das narrativas, nas quais davam voz aos personagens, estavam livres para expressar o domínio e a intimidade, favorecendo a expressão desse pronome.

Sobre os estudos considerados sobre a aquisição de L1 (PB, espanhol e italiano), verificamos que a maior parte leva em conta as propriedades sintático-discursivas e que enquanto que a tendência a omitir o sujeito é encontrada nos dados das crianças adquirindo o espanhol e o italiano, no PB, a tendência é contrária, como nos estudos apresentados no subitem 2.3.1.

No nosso trabalho, como apresentaremos adiante, partimos de uma perspectiva que busca relacionar o sintático com o discursivo, como colocam os estudos de Serratrice (2005, 2002), de Shin (2016), dialogando com os trabalhos sobre a aquisição do francês, que apresentaremos a seguir.

Nos estudos de aquisição do francês como L1, o trabalho de Caet discute a relação entre os contextos discursivos e interacionais e as marcas de auto referência (*je, moi*, nome próprio) na fala de uma criança francesa, Anaé (1;05-3;0), a partir de uma abordagem baseada no uso da linguagem. Esse estudo procura, especificamente, evidenciar a sistematicidade dos contextos discursivos nos quais certas formas aparecem em posição de sujeito e resgatar a sua origem na linguagem dirigida pelo adulto (a mãe, no caso). O estudo de Caet procura explicar que os *fillers* (preenchedores) e outras formas não-convencionais que emergem na fala da criança pequena como, por exemplo, *moi* no lugar do *je* (pronome de 1ª. pessoa), consistem em estratégias comunicativas da criança para responder a certos fatores semânticos e pragmáticos à linguagem que lhe é endereçada pelo adulto.

Caet, por exemplo, entende que Anaé faz uso dessa marca de referência (*moi*) para marcar o seu posicionamento na interação, o que denota oposição ou comparação com os outros referentes, no caso, a mãe e o pai, como no excerto a seguir (CAET, 2012, p.15):

(3) Anaé (1;10) e seu pai estão prontos para tomar o café da tarde na cozinha

PAI: **moi j(e)** veux boire de l'eau.

MÃE : attends j(e) vais en chercher.

Anaé : **moi** veux de l'eau.

Para a autora, a identificação e apreensão das formas linguísticas de auto referência que não foram expressas por formas convencionais foram possíveis graças à relação estabelecida com os elementos contextuais, mimo-gestuais e prosódicos da fala da criança na presença do interlocutor. O uso das formas não-convencionais na fala da Anaé é, portanto, entendida como uma reconstrução ativa do sistema pela criança, segundo suas necessidades comunicativas e é a partir da fala do interlocutor que se torna possível integrar os contextos de uso específicos e o uso dessas formas.

O estudo no qual se baseia o trabalho de Caet sobre como as crianças francesas pequenas adquirem a auto referência (1ª pessoa), levando em conta a relevância do papel do adulto e da linguagem dirigida à criança no processo de aquisição de linguagem é o de Morgenstern (2006). Para essa última autora, é no diálogo com o interlocutor que a criança tem amostras “vivas” da auto referência do adulto – com o emprego do *je* (eu) – e pode passar então a designar-se da mesma forma. A interação é também, como assinala a autora, um espaço privilegiado para o estudo das marcas de subjetividade da criança.

No presente estudo nos inspiramos nos trabalhos anteriormente citados (Morgenstern, 2006, Caet, 2012, Lillo, 2012) e, principalmente, dentro do quadro dos estudos bakhtinianos – como veremos no próximo subitem -, nos estudos de Salazar-Orvig (2014, 2008b, 2005), que também visam entender a questão da referência no processo de aquisição de linguagem por crianças monolíngues francesas. Sua proposta consiste em apreender a aquisição das regras de uso e das regras gramaticais da língua pela criança a partir da experiência do diálogo com o adulto.

Diferentemente de muitos trabalhos no campo da Aquisição que buscam analisar a linguagem infantil separando as dimensões linguísticas como a sintaxe e a pragmática, como vimos ao longo deste subitem teórico, o trabalho da autora propõe uma análise integrada na qual se volta às questões dialógicas na aquisição dos pronomes, afirmando que o aparecimento dessa estrutura linguística é intrínseco ao contexto discursivo em que ela está inserida.

Dans une approche dialogique (Bakhtine, 1977, 1984) qui envisage la langue et le langage au sein du dialogue dans lequel ils s’inscrivent, on ne saurait prendre comme point de départ les «valeurs en langue» des unités (telles que, par exemple, les pronoms) pour aller ensuite vers les grandes unités (le discours) mais considérer, au contraire, que c’est à partir de leur

fonctionnement en discours et en dialogue que les unités linguistiques prennent leur valeur. (SALAZAR-ORVIG et al, 2005, p.16)<sup>93</sup>

Partindo das considerações da autora, entendemos em nossos trabalhos que a análise dos enunciados da criança deva então vincular a dimensão funcional (o pragmático-discursivo) da linguagem com a dimensão estrutural (o linguístico), fomentando a ideia de que a aquisição e o uso dos pronomes estão ligados a certo domínio do diálogo pela criança. (DEL RÉ, 2010).

A l'horizon de notre recherche se trouve l'idée que c'est à partir de ces fonctionnalités discursives que se mettent en place les unités grammaticales et non l'inverse. Les enfants acquièrent les unités pronominales (mais la discussion vaut aussi pour les déterminants) à partir de l'expérience qu'ils font dans le dialogue et donc dans une construction discursive conjointe. » (SALAZAR-ORVIG et al, 2005, p.29)<sup>94</sup>

A partir dessa perspectiva dialógico-discursiva na qual se inserem os trabalhos de Salazar-Orvig, há outras pesquisas já finalizadas dentro do grupo GEALin/NALíngua - no qual este trabalho se integra - que procuraram refletir sobre as marcas de referência de pessoa no processo de aquisição de PB como L1 e de aquisição bilíngue (PB/francês).

Del Ré (2009, p. 19), em continuidade com o trabalho de 2006, procura analisar o uso dos pronomes de 1ª, 2ª e 3ª pessoas (eu/você/ele) por crianças adquirindo o PB com o intuito de “desvendar de que forma o discurso infantil revela um jogo de identidade/alteridade no momento em que lança mão ou não desses pronomes”. É interessante que a autora observa que a criança – no processo de construção de sua subjetividade/alteridade - apresenta uma dificuldade de ver como o adulto atribui uma imagem dela mesma, conclusão que advém da escolha dos pronomes feita pela criança que a representa no discurso com esse outro.

Outro trabalho relevante, citado anteriormente, acerca da auto referência da criança, da referência ao seu interlocutor e a constituição de sua subjetividade é o de 2013 (DEL RÉ et al, p.11), que ao analisar dados de uma criança monolíngue PB (2;00-2;11) traz como conclusão a relevância de se considerar o contexto pragmático-discursivo em que a marcação de pessoa

---

<sup>93</sup> Dentro de uma abordagem dialógica (Bakhtin, 1997, 2010), que considera a língua no seio do diálogo dentro do qual elas se inscrevem, não saberíamos tomar como ponto de partida os “valores na língua” das unidades (tais como, por exemplo, os pronomes) para depois ver as grandes unidades (o discurso), mas considerar, ao contrário, que é a partir de seu funcionamento no discurso e no diálogo que as unidades ganham seu valor. (tradução nossa)

<sup>94</sup> No horizonte de nossa pesquisa cabe a ideia de que é a partir das funcionalidades discursivas que aparecem as unidades gramaticais e não o inverso. As crianças adquirem as unidades pronominais (mas a discussão se estende também aos determinantes) a partir da experiência que elas fazem no diálogo e, portanto, de uma construção discursiva conjunta. (tradução nossa)

e das desinências verbais são produzidas, uma vez que o isolamento do linguístico não possibilita o acesso às questões que remetem à aquisição da linguagem e à subjetividade infantil. « Ainsi, étudier le développement du langage par l'enfant exige, de la part du chercheur, qu'il soit attentif en ce qui concerne la relation entre l'extra-linguistique, le suprasegmental, le gestuel, le linguistique et le cognitive ». <sup>95</sup>

O objetivo desse estudo consiste em analisar as marcas de auto referência e de referência ao outro na fala da criança e na de seu interlocutor, procurando entender essas marcas a partir dos contextos de interação nos quais são empregadas. Os resultados dessa análise evidenciaram três etapas diferentes de produção na fala de A.:

1ª etapa (aos 2;04): a substituição do pronome por outra forma, como o nome próprio, uma vez que nas situações de interação com o pai, ele se refere à criança pelo nome próprio e a ele mesmo pelo nome comum (papai).

2ª etapa (aos 2,05): a intensa omissão do pronome na função de sujeito; os enunciados envolvem situações nas quais há um emprego recorrente do verbo *querer* como em “ (eu) *quer* de novo, (eu) *quer* assistir, (eu) *que(r)o* a música do Mac.”

3ª etapa (dos 2;08 aos 2;10): o aumento considerável na produção do pronome na função de sujeito na fala da criança, constatado também na fala da mãe.

Considerando essas três etapas da aquisição do PB por A., as autoras colocam que em um contexto no qual o pronome pode ou não ser produzido, como no caso do PB, o que leva ou não ao seu uso é o discurso, as diferentes situações dialógicas nas quais a fala do adulto tem um papel importante para a produção linguística da criança.

Com o propósito de entender o uso dos pronomes pessoais e do nome próprio por uma criança monolíngue PB a partir de suas condutas explicativas, Vieira (2010, p.458) também conclui a partir de uma observação mais próxima da interação mãe-criança, que “dizer *eu* e os pronomes pessoais sozinhos não indicam que a criança passou a se colocar na posição de sujeito falante”. Entendemos que, para a autora, a emergência dos pronomes e a evidência de marcas subjetivas da criança se dão na situação com o interlocutor na qual ela pode, por exemplo se opor à ele e expressar os seus desejos.

Já os últimos trabalhos (DEL RÉ & BULLIO, 2014; BULLIO, 2014), questionam como se dá a auto referência e a referência ao outro quando se trata da aquisição de duas línguas ao mesmo tempo, como ora apresentamos. A proposta de Del Ré e Bullio consiste em

---

<sup>95</sup> Ainda, estudar o desenvolvimento da linguagem pela criança exige, por parte do pesquisador, que ele esteja atento ao que concerne à relação entre o extralinguístico, o suprasegmental, o gestual, o linguístico e o cognitivo. (tradução nossa)

saber se a aquisição dos pronomes em uma criança francesa bilíngue (PB/francês) ocorre de modo similar por uma criança monolíngue PB, à medida que com a primeira estão sendo mobilizadas duas culturas.

Os resultados mostram que há diferenças no uso da referência na especificidade do bilinguismo, relacionando a produção ou omissão dos pronomes com situações específicas que mostram pistas de como ela se constitui como sujeito: “é difícil ver a aquisição gramatical como um processo independente do pragmático e do discursivo, sem a dimensão pragmática do funcionamento das marcas de referência do “eu/*je*” e do “você/*tu*” dentro do diálogo entre a criança e os pais”. (BULLIO, 2014, p.148)

Enfim, consideramos que as pesquisas que partem de uma proposta que integra o linguístico e o pragmático-discursivo para a análise da aquisição e do uso pronominal na fala da criança, mostrando os contextos nos quais a forma pronominal aparece ou não, como propomos no presente trabalho, apontam perspectivas ao PB falado no Brasil bem como a outras línguas como o francês e, neste momento, o espanhol, trazendo contribuições para a área em questão, haja vista que não só corroboram as discussões sobre a entrada da criança na linguagem e suas manifestações subjetivas, mas propõe novas reflexões para o processo de aquisição (DEL RÉ, 2009).

## 2.4. A perspectiva bakhtiniana nos estudos em aquisição de linguagem

Tendo em vista o propósito deste trabalho, tomamos como ponto de partida a breve retomada de algumas teorias sobre como a criança adquire e faz uso da linguagem para situar a perspectiva teórica que norteia o modo como entendemos os fatos linguísticos de nossos corpora.

As primeiras teorias sobre a aquisição da linguagem surgem na década de 50 – como o *behaviorismo* – cujo principal representante é Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) - e o *conexionismo*, baseando-se no fato de que é por meio das experiências no ambiente externo (input) – daí serem chamadas de *empiristas* – que o indivíduo é capaz de estabelecer relações entre estímulos e respostas. O behaviorismo (ou comportamentalismo) é uma abordagem da Psicologia a partir da qual o comportamento do animal (humano e não-humano) é observado e descrito de forma rigorosa e objetiva sem a necessidade de recorrer aos processos internos da mente. Nessa abordagem se prioriza a análise do papel do ambiente na aprendizagem e no desenvolvimento humano e também se entende que os princípios que norteiam o comportamento humano são iguais aos dos comportamentos dos animais.

Em uma primeira fase da escola behaviorista, seu fundador, John B. Watson (1878-1958) acompanhado por Ivan P. Pavlov (1849-1936), ao realizarem experimentos em laboratórios para a observação do comportamento dos animais, muitas vezes comparando-o com o dos humanos, defendiam a ideia de que o comportamento se adaptava ao ambiente através de estímulos condicionadores. Mais tarde, o teórico mais conhecido dessa abordagem, Skinner, ao testar as teorias de John Watson, formalizando-as, passa a negar a relação do comportamento apenas com reflexos e condicionamentos e enfatiza a importância do *reforço*, inclusive para os comportamentos mais complexos, como a linguagem.

Skinner (1957) defende que a linguagem é entendida como um comportamento comparável a outro qualquer e que a sua aquisição pela criança se dá por meio de uma formação de hábitos, ou seja, depende de reforços/feedbacks positivos a um determinado estímulo, por exemplo, quando ela repete ou imita o adulto de forma correta – que manteria um determinado comportamento verbal – e negativos, quando a criança produz um desvio em relação à forma adulta, por exemplo, que eliminaria tal comportamento.

Em termos gerais, sob a perspectiva behaviorista, portanto, todos os tipos de comportamento são determinados pelos mecanismos de recompensa e punição, dado que, em seus atos, os indivíduos são necessariamente movidos

pelas respostas que recebem. Além disso, como a linguagem é concebida como um tipo de comportamento, seu funcionamento é conseqüentemente regido pelos mesmos princípios que regem outros tipos de comportamento humano. Como todo o conhecimento advém da experiência, a criança, sob a concepção behaviorista, é concebida como um ser passivo, que somente aprende a falar porque imita a fala adulta a que é exposta e é constantemente corrigida e ensinada, recebendo reforço positivo quando está correta e negativo sempre que produzir erros. Vale salientar que o aspecto mais fundamental de uma análise behaviorista do comportamento humano não se localiza, contudo, na aquisição da linguagem em si, mas sim na análise da interação entre a linguagem e o comportamento (FINGER, 2007, p.20).

Ainda nos anos 50, em direção contrária a Skinner e seus seguidores, é por meio das ideias inatistas de Chomsky (1957, 1959, 1965, 1975, 1986) que a mente passa a ser o principal elemento no processo de aquisição. A *competência* do indivíduo, isto é, a sua capacidade inata de ser falante – daí o termo *inatista* -, permite que haja uma gramática da língua (GU- Gramática Universal) a partir de seu contato com outros falantes, em uma comunidade linguística determinada, permitindo-o colocar essa competência em jogo a partir da *performance*.

O contato com outros falantes com os quais o indivíduo nasce e cresce possibilita que os princípios universais da gramática sejam atualizados. A partir desses princípios, parâmetros são gerados – daí o termo *gerativista* também para essa vertente teórica - para determinar as possibilidades das formas linguísticas que guiam o processo de aquisição no ambiente em que a criança foi exposta. Há, nesta teoria, por exemplo, o *princípio* no qual a posição de sujeito na sentença existe em todas as línguas e, também, o *parâmetro* (variável) do sujeito nulo que determina a possibilidade do sujeito ser omitido na sentença em algumas línguas (como o espanhol e o italiano), mas não em outras (como o inglês e o francês).

Para os postulados inatistas (gerativistas) o ambiente externo funciona como uma espécie de gatilho para que a criança, no processo de aquisição, tenha acesso às capacidades biológicas da linguagem, distanciando-se da proposta behaviorista que considera a linguagem como um comportamento a ser adquirido nesse ambiente:

A criança, portanto, não aprende a linguagem porque ela generaliza esses processos, mas sim porque ela está diante de um ambiente que permite a ela acessar esse conhecimento, assim como acontece com as demais áreas do desenvolvimento. Nessa perspectiva, isso não quer dizer que o ambiente seja irrelevante. Na verdade, o ambiente determina a direção que a criança vai tomar em relação à língua a qual é exposta. A metáfora behaviorista de que a criança é uma tábula rasa, que nasce sem qualquer tipo de conhecimento prévio, estaria completamente equivocada. Nessa visão, a metáfora utilizada



poderia ser outra, como na comparação da criança a uma flor, que vai precisar de condições para se desenvolver. (QUADROS, 2007, p.36)

Na década de 80, o *conexionismo* surge como uma outra abordagem teórica que influencia a Psicologia e também a Linguística nos estudos da cognição humana sobre como a linguagem é processada e adquirida (HAYEK, 1952, HEBB, 1949). Diferentemente das ideias behavioristas, os seguidores do conexionismo defendem que criança aprende a linguagem a partir da construção de padrões associativos neurais que são reforçados a partir da regularidade em que aparecem no ambiente externo. Isso significa que as informações desse ambiente, presentes em contextos semelhantes, ativam as redes neurais que criam padrões semelhantes.

A aprendizagem, para os conexionistas, não se baseia na relação entre estímulos, respostas e o ambiente externo, como acreditam os behavioristas, mas sim no resultado das mudanças que ocorrem nas conexões neurais. Em outras palavras, é na base neural que as relações de estímulos e respostas (e reforços) acontecem.

(...) uma questão empírica importante que permeia os estudos de aprendizagem conexionista diz respeito à investigação da qualidade da experiência da criança e da natureza do input fornecido a ela. Os conexionistas defendem que as crianças são sensíveis a regularidades no input e extraem padrões probabilísticos com base nessas regularidades. Assim, a aprendizagem ocorre quando esses padrões são reforçados através da ativação repetida. Para eles, até mesmo as estruturas subjacentes mais ricas podem ser recuperadas a partir de input fragmentado. Portanto, a aprendizagem da língua, segundo os conexionistas, ocorre com base em processos associativos (...) De acordo com o modelo conexionista, a mente humana é predisposta a procurar por associações entre elementos e, a partir de tais associações, cria ligações entre esses elementos. As conexões das redes neuronais tornam-se mais fortes à medida que essas associações continuam a ocorrer, e também se tornam partes de redes maiores quando as conexões entre elementos passam a ser mais numerosas (FINGER, 2007, p. 76)

Pelas teorias brevemente apresentadas acima, observa-se que o *behaviorismo* e o *conexionismo*, apesar de suas diferenças, consideram que são pelas relações entre estímulos e respostas que a linguagem é adquirida pela criança. Já, para os gerativistas (inatistas), a mente é a responsável pelo processo de aquisição e o meio externo tem a função de ativar esse processo. Para esses últimos, o interesse dos estudos é entender como a gramática – representação teórica da linguagem - se constrói, destacando as relações *sintáticas* da língua, mas não se volta a outras questões que envolvem a aquisição (DEL RÉ, 2006).

É a partir dessa lacuna que as teorias de Piaget e de Vygotsky – ambas pertencentes ao *construtivismo*, mas de pontos de vista diferentes – irão pensar a criança como aquela que constrói ativamente a linguagem. Ambos os autores, cujas teorias se inserem nos campos da Psicologia e da Educação, “evidenciam e ao mesmo tempo impactam novos modos de pensar e teorizar sobre o pensamento e a linguagem da criança no século XX.” (PEREIRA, 2012, p. 277)

Piaget ressalta a questão dos aspectos internos, biológicos da constituição da criança dos quais depende a aquisição da linguagem e tem como interesse “mostrar como as capacidades com as quais o ser humano nasce vão se transformando, à medida que este as aplica à realidade e interage com ela.” (DELVAL, 2001, p.96). Como a criança deve estar preparada para adquirir determinado conhecimento, Piaget elabora os estágios de maturação (do sensório-motor ao operatório-formal).

Ambos os autores, dentro do chamado *cognitivismo*, valorizam os processos mentais na aquisição da linguagem. Vygotsky, porém, entende que a aquisição no plano individual se dá a partir do plano social, enfatizando a importância do papel da interação, da experiência comunicativa da criança com o outro – daí o termo *interacionismo*. Sobre a diferença da posição teórica de Vygotsky e de Piaget:

(...) ambos insistiram no processo cognitivo como fator determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança. O que os diferencia é o ponto de vista: se para Piaget tratava-se de um processo individual, ou seja, a criança passaria sozinha pelo processo de internalização, em Vygotsky, a fala egocêntrica da criança é essencialmente social, em outras palavras, depende da reação das outras pessoas e tende a se internalizar (DEL RÉ, 2006, p.23).

Tendo como influência o interacionismo de Vygotsky, surge na década de 80, o *sociointeracionismo* brasileiro com as pesquisas do grupo de Claudia de Lemos e a interação com o outro passa a ser pensada como processos dialógicos que ocorrem no diálogo entre a criança e o seu interlocutor (DE LEMOS, 1995, 1994).

Nessa “primeira fase”, as pesquisas se ancoram dentro de um olhar dialógico-ideológico para a linguagem da criança, aproximando-se da perspectiva que propomos para o nosso trabalho. Del Ré et al (2014a, p.20) destaca, sobre essa fase, que “foram importantes trabalhos no Brasil, a dar os primeiros passos para se pensar o diálogo como objeto de análise na Aquisição da Linguagem”.

Posteriormente, essa perspectiva dá lugar a um outro ponto de vista para os trabalhos de Lemos, que retomam questões estruturalistas de Saussure e psicanalíticas de Lacan, e inaugura uma “segunda fase” cujos trabalhos procuram explicar o desenvolvimento linguístico através de uma nova relação entre a criança e a língua (o Outro) e não mais pela dialogia que envolvem a criança e o seu interlocutor.

Além dos trabalhos de perspectiva gerativista (ou inatista) e dos trabalhos que seguem essa “segunda fase” de Lemos, há outros trabalhos em aquisição de perspectiva enunciativa no Brasil como os de Silva (2009, 2007, 2004) que se embasam nas leituras de Benveniste e procuram integrar o nível linguístico e o extra-linguístico na análise da fala infantil.

A perspectiva teórico-metodológica que trazemos para este trabalho – que denominamos dialógico-discursiva – considera que a entrada da criança na e pela linguagem se dá a partir dos movimentos discursivos presentes nos encadeamentos enunciativos entre o eu e o *outro*. Procuramos “vislumbrar, a partir de determinadas concepções, possíveis compreensões dialógicas acerca do fenômeno ocorrido no processo de aquisição da fala das crianças” (DEL RÉ, 2014a, p.17) e, para tanto, nossa preocupação se volta aos processos que levam a criança a se posicionar no discurso.

O discurso, enquanto modo de apreensão da linguagem que diz respeito a uma atividade de sujeitos inscritos em determinados contextos, supõe a articulação da linguagem a parâmetros de ordem não-linguística – a dimensão ideológica, por exemplo, que permite discutir a diversidade cultural e a variedade linguística – por isso não pode ser estudado apenas por meio de uma abordagem dos elementos verbais. Quando se fala de discurso, articula-se o enunciado a uma situação de enunciação singular, i.e, ligam-se as realizações languageiras concretas ao ato de produção dos mesmos (DEL RÉ, 2006, p.29).

Nosso interesse não está relacionado às questões biológicas e cognitivas que ocorrem no processo de aquisição da linguagem, como o das vertentes teóricas anteriormente expostas, mas sim, sem desconsiderar a importância desses trabalhos para área, prioriza a questão do diálogo, da experiência comunicativa entre a criança e o seu interlocutor e coloca como centro das discussões as relações dialógicas, isto é, o empírico, o interlocutor presente na interação, como também as vozes sociais que circulam e constituem os discursos dos participantes.

El enunciado en cuanto tal es plenamente el producto de una interacción social, tanto de la más inmediata, determinada por la situación de la

conversación, como de la más amplia, definida por todo el conjunto de condiciones de una colectividad dada (VOLOSHINOV, 2009, p.159).<sup>96</sup>

Trata-se de um olhar teórico-metodológico para a linguagem da criança que não foi adotado por De Lemos (1995, 1994) e, desta forma, inédito no Brasil; que tem como inspiração os estudos de pesquisadores franceses como Anne Salazar-Orvig e Frédéric François sobre a linguagem da criança sob a ótica do pensamento de Bakhtin e do Círculo.<sup>97</sup> Como afirmamos em pesquisa anterior (BUENO, 2013) e em outros trabalhos do GEALin (Del Ré et al, 2014a, 2014b, 2012), o diálogo com a teoria bakhtiniana é pertinente no que tange às questões centrais sobre a linguagem, ainda que esses autores não tenham desenvolvido reflexões específicas ao campo da Aquisição.

Por essa razão, procuramos entender os fatos linguísticos nos nossos trabalhos em diálogo com os dos autores que trataram de questões sobre a linguagem da criança ou, mais precisamente, “cujas reflexões encontraram eco nesses pensadores” (DEL RÉ, 2014a, p.18), como os psicólogos Vygotsky (2001, 1991) e Bruner (1984, 1983a, 1981).

Como muitos pesquisadores de sua época – Piaget, por exemplo -, Vygotsky se propõe a explicar o desenvolvimento psicológico humano, elaborando uma “teoria social do conhecimento” cujo eixo está na relação entre o pensamento e a linguagem. Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2001), Vygotsky retoma e reformula a concepção de fala egocêntrica elaborada por Piaget na evolução do desenvolvimento cognitivo e linguístico da idade pré-escolar à idade escolar.

Para Piaget (1993, p.207), “todo pensamento egocêntrico é, por sua estrutura, intermediário entre o pensamento autístico, que *não é dirigido*, isto é, flutua ao sabor dos caprichos (como o devaneio) e a inteligência *dirigida*”. Isso significa que é por meio de uma fala dirigida a si mesma, sem o objetivo de se comunicar com um interlocutor ou de esperar uma resposta – *a fala egocêntrica* -, que a criança “supera” um pensamento mais individual – dando lugar ao *pensamento socializado*, orientado conscientemente e comunicável a partir da linguagem.

Ao rever as experiências de Piaget, Vygotsky coloca ainda que, segundo a posição do autor, é só a partir dos 7 e 8 anos – na idade escolar – que o pensamento social aparece em

---

<sup>96</sup> O enunciado enquanto tal é plenamente o produto de uma interação social, tanto da mais imediata, determinada pela situação da conversação, quanto da mais ampla, definida por todo o conjunto de condições de uma coletividade dada. (tradução nossa)

<sup>97</sup> As expressões “O Círculo” ou “O Círculo de Bakhtin” remetem ao grupo de intelectuais russos proposto por Mikhail Bakhtin no período de 1919-1929, entre eles, o linguista Valentin Voloshinov e o teórico literário Pavel Medvedev, que se reunia com o intuito de debater ideias, como questões de filosofia e linguagem.

detrimento da fala egocêntrica. Vygotsky revisa esse conceito a partir de suas próprias experiências com crianças e refuta a hipótese de Piaget, afirmando que a fala egocêntrica, socialmente orientada e caminho para se tornar discurso interior, internalizado pela criança, não tende a desaparecer na idade escolar, mas a ser diminuída. As formas sociais da fala egocêntrica, portanto, se transformariam em formas psíquicas internas que a criança pensa e não pronuncia.

O que nos interessa é algo essencialmente diferente: a função e o destino da linguagem egocêntrica. Da revisão do problema da função da linguagem egocêntrica depende o problema da interpretação do fato de que essa linguagem desaparece no limiar da idade escolar. Aqui o estudo experimental direto da própria essência da questão esbarra em sérias dificuldades. No experimento encontramos apenas dados indiretos, que dão margem à construção da nossa hipótese *segundo a qual na linguagem egocêntrica tendemos a ver um estágio transitório no desenvolvimento da linguagem, do exterior para a interior*. É claro que o próprio Piaget não propicia para isto nenhum fundamento e em parte alguma sugere que a linguagem egocêntrica deva ser considerada como etapa transitória. Ao contrário, ele considera que o destino da linguagem egocêntrica é extinguir-se, ao passo que, em suas investigações, a questão do desenvolvimento da linguagem interior da criança continua sendo o mais sombrio de todos os problemas da linguagem infantil, e surge a noção de que a linguagem interior - e entendida como linguagem interior na acepção psicológica do termo, ou seja, como linguagem que desempenha funções interiores análogas à da linguagem egocêntrica externa - antecede a linguagem externa ou socializada. (VYGOTSKY, 2001, p.56-57) (itálico nosso)

Há, portanto, segundo os autores – embora cada um com o seu ponto de vista – uma diferença de maturação cognitiva entre a criança em idade pré-escolar e escolar que repercute no desenvolvimento de sua linguagem. Embora o *cognitivo* – que tanto Piaget quanto Vygotsky admitem como determinante para o desenvolvimento da linguagem – não seja o ponto de vista de nossa investigação, acreditamos na importância de incluir parte das reflexões sobre o diálogo que Vygotsky estabelece com o conceito de fala egocêntrica presente na obra de Piaget e em sua própria obra, considerando que estamos cientes de que as diferenças que encontraremos nas produções linguísticas de F. e de C. – crianças centrais de nosso estudo - também se devem às diferenças do desenvolvimento do pensamento e da linguagem de cada uma delas. F. é gravado dos 5 anos e 2 meses aos 6 anos de idade e C. é gravada dos 6 e 10 meses aos 7 anos e 9 meses de idade.

Se a fala egocêntrica é sempre social para Vygotsky e, ao ser internalizada, passa a ser discurso interior, há para o autor uma distinção entre as questões internas e externas ao homem. Segundo Porto (2011, p. 31), para Vygotsky, “os fatores externos ao indivíduo não

encontravam necessariamente uma correspondência exata com os fatores internos. Daí seu interesse em se dedicar ao estudo da relação externo x interno.”

Dessa questão resulta a construção do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky, que se origina ao rejeitar três posições teóricas sobre a relação entre o aprendizado infantil e o desenvolvimento mental, a saber: 1) os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado, sendo o desenvolvimento um pré-requisito do aprendizado, 2) o aprendizado é desenvolvimento e 3) o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem, sendo o desenvolvimento sempre um conjunto maior que a aprendizagem. Com a elaboração do conceito de ZDP, Vygotsky apresenta uma nova posição na qual considera que há uma certa integração entre aprendizado e desenvolvimento, sem haver uma relação de superioridade de um processo em relação ao outro (como salienta a terceira posição teórica).

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar na mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, aos quais não podem ser englobadas por uma formulação imutável (VYGOTSKY, 1991, p.61).

Se, por um lado, há uma diferença entre o interno e o externo, por outro, isso não significa, como afirma o próprio autor, que ambos os aspectos estão separados. “Na abordagem psicológica de Vygotsky há sempre a integração entre dois sistemas: pensamento-linguagem, aprendizagem-desenvolvimento, plano interno-plano externo, plano interpessoal-plano intrapessoal.” (FREITAS, 2011, p.300)

Vygotsky admite que existe um nível de desenvolvimento *real* pelo qual entende o que a criança é capaz de fazer sozinha em “ciclos de desenvolvimento já completados”, e um outro nível do desenvolvimento *potencial* que remete ao que a criança faz com a ajuda de um adulto ou de um interlocutor mais experiente. O conceito de ZDP seria, então, “(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 2001, p.58).

Cabe acrescentar sobre essa posição, que Vygotsky enfatiza a importância do papel do *outro* nas ações com a criança como um indicativo mais preciso do desenvolvimento mental infantil e atribui à linguagem a função de organizadora nesse processo.

A internalização implica uma reorganização das atividades psicológicas que só se torna viável porque emerge de um terreno social, de uma interação com os outros por meio da linguagem. Sem os outros, a conduta experimental não chegaria a converter-se em mediação significativa, em signos, e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores (...). A fala internaliza-se na criança pelo mesmo caminho do interpessoal para o intrapessoal, isto é, do social para o individual, ficando aí evidente a importância do outro (FREITAS, 2011, p.306).

Vygotsky (2001, 1991), ao entender que o processo de aprendizagem não está apenas na maturação biológica do indivíduo, mas na interiorização de uma linguagem socialmente construída, mediada por uma imprescindível presença do *outro*, converge com a dimensão dialógica da linguagem que sustenta Bakhtin (1997, 2010) e o Círculo (1976, 2009).

Como Bakhtin, os outros integrantes do Círculo e Vygotsky compartilharam do mesmo contexto histórico-ideológico em uma União Soviética marxista, as questões sobre a sociedade, a linguagem e a constituição da consciência humana passaram a ser centrais em seus trabalhos, porém a partir de lugares diferentes.

Bakhtin e o Círculo, ao criticarem a ideia de linguagem veiculada por duas correntes do pensamento linguístico-filosófico que dominavam na época - o *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*<sup>98</sup> – trazem uma nova reflexão na qual conferem à linguagem um caráter sócio-histórico, distanciando-se da visão das posições vigentes que a concebiam como um construto individual ou de formas normativas imutáveis, respectivamente.

Vygotsky, por sua vez, ao contrariar os pressupostos behavioristas da psicologia da época, “destacou o caráter exclusivamente humano da linguagem e suas relações com o pensamento, tratando de questionar as origens do signo, e o surgimento das funções psicológicas superiores” (DELVAL, 2001, p.93). A possibilidade de aproximação entre as teorias de Vygotsky e de Bakhtin se deve ao método dialético em que ambas estão baseadas e na visão de ciências humanas desses autores. Segundo De Oliveira & Magalhães (2011, p.104), ambos “estavam voltados a investigações pioneiras que, de forma semelhante,

---

<sup>98</sup> Bakhtin e o Círculo criticam a concepção de língua dessas duas correntes. O subjetivismo idealista entende que as mudanças que acontecem na língua se dão partir de atos individuais, isto é, da criação individual, sendo a língua essencialmente histórica. O objetivismo abstrato, por sua vez, considera a língua como um sistema abstrato de normas imutáveis que possibilita que os sujeitos se comuniquem. Essa última corrente tem Saussure como o seu representante.

criticavam as bases teórico-metodológicas reducionistas e dualistas, que apoiavam as pesquisas na época, na compreensão do desenvolvimento humano.”

Apesar das convergências teóricas entre Bakhtin e Vygotsky, sobretudo quanto ao aspecto social da linguagem, Bakhtin não se limita ao *outro* na interação como um interlocutor presente – como faz Vygotsky – mas inclui, como afirmamos anteriormente, a ideologia das vozes que permeiam o discurso e que reflete e refrata a realidade dos sujeitos em interação. Nas palavras de Freitas (2011, p.312-313):

Vygotsky, ao reformular a psicologia numa perspectiva dialética, pouco se deteve na discussão de temas como a luta de classes, ideologia, relações infra-superestrutura e instituições sociais. Foi Bakhtin que se preocupou essencialmente com essas questões. Daí ter situado a fala corrente num contexto mais restrito, o das relações imediatas entre os indivíduos, porém sem perder a dimensão ampla de meio cultural e histórico.

Essas vozes que caracterizam os discursos dos sujeitos estão na base da concepção dialógica e ideológica da linguagem que propõe a perspectiva bakhtiniana. Em *Marxismo e Filosofia da linguagem* como também em outros textos de Bakhtin e do Círculo, a linguagem é pensada em termos de “enunciação” e “interação” (BRAIT, 2011), à medida que os sentidos que nela são produzidos têm como lugar a interação entre os sujeitos. O diálogo, em um sentido mais amplo que o do “face-a-face”, do interlocutor presente, consiste na relação entre os discursos dos sujeitos (daí a ideia de *dialogismo*).

Nenhum sujeito é “dono de seu dizer” ou, em outras palavras, “origem do discurso”. O processo de enunciação envolve necessariamente um conjunto de valores, posições ideológicas, que são veiculados pelo meio social por meio do qual o sujeito se constitui e constitui o seu “próprio” dizer. A constituição da linguagem e do sujeito é social, dinâmica, ativa e, enquanto mediada pelo *outro* (no sentido que atribui Bakhtin), pressupõe atitudes responsivas:

(...) para o Círculo, o locutor e o interlocutor tem o mesmo peso, porque toda enunciação é uma resposta, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva, mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. A linguagem para o Círculo define-se precisamente a partir dessa cadeia ou corrente mutante de enunciações, de enunciados concretos, sem prejuízo da estabilidade relativa das “frases”, das “formas da língua”, que são o material das enunciações, mas não sua “essência” (SOBRAL, 2009, p.33).



Para Bakhtin e o Círculo, o sujeito é social e individual ao mesmo tempo. Ele constitui a sociedade na qual está inserido, como também é constituído por ela. Nesta teoria o “individual” e o “social” não se opõem, mas se integram, colocando a questão do sujeito sempre em relação com a alteridade.

É na e pela linguagem que flagramos essa relação de constituição mútua entre o *eu* e o *outro*, centro do pensamento bakhtiniano. Na corrente de comunicação verbal, a “palavra minha” se origina do movimento com a “palavra do outro”, existindo sempre em função de uma resposta que funciona como um eco aos enunciados precedentes. Essa ação do sujeito, que o faz responsivo, implica em uma nova resposta cuja base é a compreensão construída pelo outro. O sujeito torna-se, desta forma, responsável pela compreensão do outro, à medida que o enunciado do outro implicará em novas respostas.

Se, como nas palavras de Geraldí (2010), somos porque agimos, essa ação só é possível via linguagem, que constrói a consciência e organiza as ações do sujeito. Em direção a essa questão, Bruner entende que “(...) el sujeto es entendido como un ser activo que inmerso en la cultura construye, desconstruye y co-construye los significados y el medio por el cual se logra esta transformación es el lenguaje.” (MENDOZA et al, 2010, p.45)<sup>99</sup>

El aspecto de la orientación de la palabra hacia el interlocutor es de suma importancia. En realidad, la palabra representa un acto bilateral. Se determina en la misma medida por aquel a quien pertenece y por aquel a quien está destinada. En cuanto palabra, aparece precisamente como producto de las interrelaciones del hablante y del oyente. Toda palabra expresa a “una persona” en su relación con “la otra”. En la palabra me doy forma a mí mismo desde el punto de vista del otro, al fin de cuentas desde el punto de vista de mi colectividad. La palabra es el puente construido entre el yo y el otro. Si un extremo del puente está apoyado en mí, el otro se apoya en mi interlocutor. La palabra es el territorio común compartido por el hablante y su interlocutor (VOLOSHINOV, 2009, p.146)<sup>100</sup>.

No processo de aquisição da linguagem, entendemos que são as palavras do outro, dos pais, de uma outra criança ou de um interlocutor mais experiente linguisticamente que servirão de base para as palavras da criança. Tais palavras, imersas na interação criança-

---

<sup>99</sup> (...) o sujeito é entendido como um ser ativo que imerso na cultura constrói, desconstrói e co-contrói os significados e o meio pelo qual ele alcança essa transformação é a linguagem” (tradução nossa).

<sup>100</sup> O aspecto de orientação da palavra em direção ao interlocutor é de suma importância. Na realidade, a palavra representa um ato bilateral. Determina-se na mesma medida por aquele a quem pertence e por aquele a quem está destinada. Enquanto palavra aparece precisamente como produto das inter-relações do falante e do ouvinte. Toda palavra expressa “uma pessoa” em sua relação com “a outra”. Na palavra dou forma a mim mesmo desde o ponto de vista do outro, ao fim das contas desde o ponto de vista da minha coletividade. A palavra é a ponte construída entre o eu e o outro. Se um extremo da ponta se apoia sobre mim, o outro se apoia no meu interlocutor. A palavra é o território comum compartilhado pelo falante e seu interlocutor (tradução nossa).

interlocutor, consistem em produções carregadas de valores ideológicos da cultura, isto é, de posições sócio-históricas determinadas que, sempre em transformação, irão marcar e constituir a subjetividade infantil.

Segundo Miotello (2010, p.171), “se poderia caracterizar ideologia, da perspectiva bakhtiniana, como a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens”. O signo, por sua vez, como representativo da realidade humana a partir de um ponto de vista, de um juízo de valor, converge com a questão da ideologia. O signo ideológico está longe de ser neutro, já que em cada grupo social será revestido de valores que são próprios a esse grupo.

Nesta teoria, as relações sociais que necessariamente constituem o sujeito são permeadas pela ideologia inerente ao signo linguístico. No caso da aquisição bilíngue e no uso da linguagem por crianças que falam duas línguas, acreditamos que os discursos, distintos ou não, que representam as suas línguas, levam as crianças a se posicionarem de uma maneira determinada, de acordo com as convenções sociais das comunidades a que pertencem.

Inserida em uma conversa em uma ou outra língua de seu repertório, a criança vai internalizando os modos de ser e de agir que correspondem a essa língua e cultura. O que é adequado a uma cultura, segundo o seu conjunto de valores, pode ser ou não para a outra, solicitando à criança bilíngue o aprender a lidar com as diferenças e também semelhanças.

Segundo os comentários da mãe de C. para a observadora-participante durante uma de suas sessões, a criança apresenta comportamentos um pouco diferentes com o uso de suas línguas, já que quando fala espanhol é mais séria e calma que quando fala em PB. Já o tio e a mãe do F., em resposta ao questionário aplicado, afirmaram que a criança assume também uma postura mais séria e mais imperativa quando usa o espanhol que quando usa o PB. Os familiares, no nosso caso, parecem reconhecer mudanças de postura da criança bilíngue quando usam uma ou a outra língua.

O sujeito participa da vida social desde o momento em que nasce. Isso não quer dizer, constituindo-se socialmente pelas relações dialógico-ideológicas, que ele deixa de ser ele mesmo. O lado individual do sujeito sempre está presente já que ele não é passivo, mas constrói ativamente os significados nas interações. Nesse processo cabe sempre a ele uma tomada de posição sempre singular, única, irrepitível, ocupando um determinado lugar no momento sócio-histórico em que se inscreve.

Nossos atos concretos realizam (não concretizam) o Ser único da humanidade de que participo e pelo qual sou responsável, porque o Ser único

está sempre a ser alcançado; não está pronto, determinado para que cada eu fosse uma realização concreta deste Ser, mas cada um, vivendo infalivelmente e obrigatoriamente o constitui, isto porque também o eu mesmo nunca está pronto e acabado (GERALDI, 2010, p.137-138).

É pelo *outro* que esse sujeito, nunca pronto ou acabado, mas em constante transformação se completa e toma consciência de si próprio (excedente de visão). O enunciar do sujeito é, por assim dizer, o que implica a emergência de uma subjetividade que, como já afirmamos, recorre ao seu interlocutor e ao *outro*, entendendo esse último como as vozes sociais e os outros discursos que o perpassam.

No processo de aquisição da linguagem, consideramos que a criança faz uso da língua(gem) devido às necessidades de comunicação que demandam uma interação, assim como o adulto. Entendemos que essa necessidade ocorre paralelamente à emergência do sujeito, que deseja se inscrever no mundo como tal e da própria participação ativo-responsiva que a interação com o *outro* lhe solicita. «Petit à petit, l'enfant prendra sa place de sujet co-enonciateur et énonciateur grâce aux sollicitations contenues dans le langage adressé par l'adulte»<sup>101</sup> (MORGENSTERN, 2006, p.36).

O adulto, o interlocutor da criança, também tem um papel importante nas reflexões do psicólogo Bruner (1984, 1983a e b, 1981). Para ele – o que o aproxima de Vygotsky e de Bakhtin – a linguagem também é uma construção social, histórica e cultural. Ao pensar sobre a interação entre a criança e o adulto, especialmente a mãe, Bruner propõe que a criança é sensível ao contexto situacional no processo de aquisição da linguagem. É a partir de um *contexto*, que liga a criança ao seu parceiro conversacional– um tutor, que orienta as ações da criança –que ela se torna capaz de apreender os significados da língua(gem), dominando aos poucos o léxico e a gramática de sua língua.

(...) a aquisição da linguagem “começa” antes da criança produzir o seu primeiro discurso léxico-gramatical. Começa quando a mãe e a criança criam um formato prévio de interação, que pode funcionar como um microcosmos para a comunicação e para a constituição de uma realidade partilhada. As transações que ocorrem em tais formatos constituem a “entrada”, a partir da qual a criança adquire, então o domínio da gramática, como referir e significar e como expressar as suas intenções comunicativamente (BRUNER, 1983a, p.15).

---

<sup>101</sup> Pouco a pouco, a criança terá o seu lugar como sujeito co-enunciador e enunciador, graças às solicitações inseridas na linguagem dirigida pelo adulto. (tradução nossa)

É a partir dessa ideia que Bruner, ao observar a comunicação mãe-bebê, elabora o conceito de *formatos*, cara à área de Aquisição e ao presente trabalho, que nos deteremos no subitem 2.4.2.

De modo análogo a Bruner, Vygotsky (2001, p.429) aborda a questão do contexto enquanto espaço onde o significado ganha o seu sentido “(...) a comunicação da criança através da linguagem está diretamente vinculada à diferenciação dos significados das palavras em sua linguagem e a tomada de consciência desses casos.” Assim, Vygotsky faz uma distinção entre os termos *significado* e *sentido* na qual o último consiste em uma “atualização” do primeiro.

O sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. (...) Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VYGOTSKY, 2001 p.465).

Nos escritos de Bakhtin/Voloshinov essas duas noções se relacionam com a discussão sobre a estabilidade e instabilidade da língua, sob os títulos de “tema” (o instável, singular, irrepitível) e “significação” (o estável, repetível). Consideram que o contexto é o meio pelo qual a palavra deixa de prestar-se apenas como apoio à significação, ou seja, uma forma da língua, e torna-se signo ideológico.

A “significação” é um conjunto de recursos necessários à realização do “tema”, sendo nessa realização que nasce o sentido. Mas a significação não é suficiente para dar conta do sentido, porque este sempre nasce em situações concretas nas quais prevalece o tema. Por isso os escritos do Círculo dizem que a significação é inferior e o tema é superior; não se trata de hierarquia, mas de precedência: a significação vem antes do tema, mas este depende dela para existir. (SOBRAL, 2009, p.75)

No subitem 2.3, vimos que os sentidos que geralmente a gramática tradicional (RAE (1974), GAYA (1961)), atribuem à expressão do pronome sujeito em espanhol – como *contraste*, *informação focal* e *esclarecimento do referente* do sujeito – são, muitas vezes, insuficientes para entendê-lo. Inclusive, segundo Rouges (2011), os próprios hispano-falantes se dão conta de que o uso do pronome não se limita a esses três sentidos.

Por um lado, esses sentidos mais recorrentes, repetíveis e, por outro, os sentidos que representam, por assim dizer, uma “indefinição”, uma *variabilidade*, nos levam a pensar, a partir das considerações de Bakhtin, no *todo* da língua. Nela, há enunciados cujos sentidos se repetem, garantindo a sua unidade, sem os quais não poderia haver compreensão entre os falantes e, ao mesmo tempo, enunciados cujos sentidos são novos e, ainda, singulares, refletindo na relação do homem com o mundo que, além de se transformar constantemente, é espaço do único e irrepetível.

Quanto às produções dos pronomes pelas crianças de nossos corpora – apostamos que os sentidos inferidos pela expressão e omissão do pronome sujeito estão relacionados ao contexto de produção ou, em outras palavras, que eles são atualizados em função das situações<sup>102</sup> nas quais estão inseridos. As produções pronominais das crianças podem, nessas situações, considerando também a fala que lhes é dirigida pelo adulto, reiterar os sentidos recorrentes dos pronomes em espanhol, citados pela literatura e, também, dar espaço a outros sentidos.

Nossa atenção neste trabalho se volta a ambos os sentidos, reiteráveis ou não, sempre pensados dentro da eventicidade do enunciado e da singularidade das produções das crianças, entendidos como sujeitos únicos de um espaço e tempo determinados.

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p.4).

Bakhtin/Voloshinov em *Discurso na vida e Discurso na arte* (1976) ainda consideram a situação/contexto extraverbal intrínseca ao enunciado, sendo ele constituído por três dimensões: 1) o horizonte espacial comum (a unidade do visível), 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, 3) sua avaliação comum dessa situação. Essas três dimensões reúnem o que os autores entendem como parte *presumida* do enunciado, sem a qual ele não pode ser compreendido.

Em relação aos nossos dados, geralmente as crianças estão com seus interlocutores na sala de suas casas e, em algumas situações, no quarto, onde foram gravados. São esses os espaços onde, juntos, compartilham a atenção para as diferentes situações nas quais estão

---

<sup>102</sup> Como explicitaremos na metodologia deste trabalho, nos nossos corpora as interações criança-interlocutor se caracterizam a partir de situações diferentes, precisamente a partir de atividades que ora são previstas para a sessão, ora são improvisadas e, também, livres.

engajados. Quando consideramos o uso e omissão pronominal – foco de nossa análise - por esses sujeitos, nestas situações, entendemos que os sentidos que deles emergem são também produtos de uma avaliação comum aos participantes, um juízo de valor que, segundo os autores, “não é enunciada”, “organiza o comportamento e as ações” e é essencialmente social.

Bakhtin/Voloshinov (1976, p.9) acrescentam que a forma mais pura de expressão da avaliação é a *entoação* e que, juntamente com os *gestos*, são formas compartilhadas pelos grupos sociais. “Quando uma pessoa entoa e gesticula, ela assume uma posição social ativa com respeito a certos valores específicos e esta posição é condicionada pelas próprias bases de sua existência social”.

É esse olhar, que considera o enunciado como um todo – o verbal e o extra-verbal, o multimodal – que norteia a nossa análise da produção pronominal na relação criança-outro e outro-criança. Entendemos que o verbal, ou seja, o emprego (ou omissão) do pronome é constituído por uma parte presumida, não-verbal, como a entoação e os gestos dos participantes da interação, uma vez que essa produção envolve questões como o apontar da criança para si mesma ou para o interlocutor (e vice-versa), o tocar, o mostrar ou entregar algo.

Como visto nas considerações expostas, Bakhtin, Vygotsky e Bruner conferem fundamental importância ao aspecto contextual das relações sociais para a construção dos significados. Os conteúdos sócio-histórico-culturais interiorizados pela linguagem via interação implicam que a consciência humana seja também, para os três autores, essencialmente social. Essa dialética entre o pensamento e a linguagem presentes na teoria de Vygotsky, de Bakhtin e do Círculo, que se distancia das posições da Ciência de suas épocas, assume um olhar relacional, cuja preocupação com o *processo*, também pode ser encontrada nos estudos de Bruner:

Bruner propõe uma psicologia com orientação cultural, interessada na ação, especialmente no caráter situacional da ação, para alcançar o seu objeto de estudo. *O que os sujeitos dizem, fazem e todo o contexto* em volta seria o ponto de investigação, no singular por ser considerado um *processo* e com tais partes indissociáveis (CORREIA, 2003, p.508). (itálico nosso)

Dentro de um estudo longitudinal como ora apresentamos, propomos trazer esse aspecto processual/relacional para analisar a linguagem da criança, considerando não só as relações que os enunciados estabelecem entre si em um mesmo momento de produção, mas também entre as produções da criança em seus diferentes momentos.

Esse aspecto dialético-dialógico e, portanto, relacional, que permeia a concepção de linguagem e de outras questões na obra de Bakhtin e do Círculo, estende-se ao *eu* bakhtiniano. Como afirma Bakhtin, é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao *outro*.

Ainda sobre o sujeito bakhtiniano, embora aposte Geraldi (2010, p.134) que os textos de Bakhtin e do Círculo não trouxeram uma definição para tal – o que também não pretendemos elaborar aqui – essa ideia é fundamental às nossas pesquisas, haja vista que tratamos de pensar os modos pelos quais a criança se torna o sujeito do “próprio” discurso. No próximo subitem teórico, daremos continuidade às considerações acerca do sujeito bakhtiniano no intuito de apresentar o que entendemos como *subjetividade* no presente trabalho.

#### **2.4.1. A questão da subjetividade**

No conjunto da obra desses autores, os termos que remetem à noção de *sujeito* como *subjetividade*, *singularidade* e *individualidade* são congruentes a essa teoria, cuja base dialógica, não admitindo concepções fechadas, coloca-os sempre uns em relação aos outros. Estamos cientes, porém, de que “(...) em determinados momentos os termos em questão parecem ser utilizados pelos autores do Círculo de Bakhtin como sinônimos, em outros nos remetem a conceitos distintos, *embora intrinsecamente ligados*.” (DEL RÉ et al, 2012, p.58) (itálico nosso).

Ainda que Bakhtin e o Círculo não discorram diretamente sobre o processo de aquisição da linguagem, considerando o número reduzido de menções a essa questão, traremos algumas considerações em construção pelo grupo GEALin sobre os termos que remetem ao sujeito<sup>103</sup>, destacando a questão da subjetividade devido aos propósitos do presente estudo. É relevante inicialmente mencionar, como adiantamos, que tem sido penosa a tarefa de explicitar o que esses termos querem exatamente dizer. No entanto, uma conclusão relevante a que temos chegado é que eles não são separáveis ou completamente estáveis, mas sim “nuances de um mesmo fenômeno: a constituição do sujeito na lingua(gem), seu

---

<sup>103</sup> As definições da noção de subjetividade variam em função dos diversos campos de pesquisa que é utilizado ou, ainda, em função das opções teóricas dentro de uma área. Especificamente, as reflexões sobre as noções bakhtinianas explicitadas – subjetividade, singularidade e individualidade - para os estudos em Aquisição, como propomos neste trabalho, estão sendo desenvolvidas pelo GEALin desde 2008 e ainda estão em fase de discussão e construção, podendo ser reformuladas com o avanço dos trabalhos.

mergulho no fluxo da corrente de comunicação verbal e o investir de significado às experiências vividas” (HILÁRIO, 2013, p.65)

Como apresentamos no subitem anterior, não desconsideramos a relevância do biológico para a aquisição da linguagem, mas pelo fato de entendermos que é no social, na interação e no diálogo com o outro que a criança se desenvolve e se constitui enquanto sujeito de uma comunidade, em uma determinada cultura, é que lançamos mão das reflexões bakhtinianas para os nossos estudos. Isso porque nessa teoria:

(...) social e pessoal são para o Círculo elementos imbricados nos próprios discursos, na própria linguagem, nos próprios atos; não se trata de uma proposta de análise dos sujeitos biológicos, mas da proposição de que os sujeitos biológicos só se tornam sujeitos humanos na interação com outros sujeitos em situações sociais e históricas concretas, situações de enunciação (SOBRAL, 2009, p. 53)

O sujeito bakhtiniano é então apreendido em termos de relação mútua com a sociedade, em interação constitutiva; o sujeito constitui a sociedade da mesma forma que a sociedade o constitui. Trata-se de um sujeito, portanto, que se concebe na relação com os outros sujeitos, com a sociedade na qual se inscreve. Nesse sentido, a consciência individual é ampla, não pode ser entendida de forma autônoma ou apenas no âmbito biológico. Ela se constitui, porém, repleta de signos que são, por excelência, sociais: “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)

Para Bakhtin (2006), a palavra, o signo verbal como forma mais pura da expressão, realiza-se no dinamismo das interações das quais o sujeito participa e é veículo dos sistemas ideológicos constituídos, já que se caracteriza como um espaço de incessante movimento onde se entrecruzam valores sociais. A linguagem é entendida como organizadora do pensamento humano, sendo os conteúdos sócio-históricos que constroem a natureza social dos sujeitos.

A palavra, inserida no fluxo da interação verbal, modifica-se e carrega distintos significados a partir do contexto no qual está inserida, constitui-se “numa reavaliação, melhor dizendo, no deslocamento de uma determinada palavra para um outro contexto apreciativo” (SOUZA, 1994, p.108). Não se delimita, pois, limites para um contexto ideológico. Ainda que os sentidos sejam modificados ao longo do tempo, do contexto situacional e da esfera de atividade que lhes apropria, às palavras não lhes são atribuídas características de estabilidade,



não existindo nem a primeira, nem a última delas. Não há uma primeira ou última estendendo-se também ao sentido de que não há um falante primeiro, um “dono do dizer”. Tudo o que é dito, segundo Bakhtin, situa-se no social e, portanto, não pertence a um único sujeito. Por mais simples que seja a intenção comunicativa, que dá lugar a enunciação, o autor entende que a palavra é, na sua totalidade, socialmente construída e dirigida. O sujeito é compreendido, pois, da mesma forma, isto é, no concreto das relações sociais.

Um dos fatores que constituem o enunciado é o que Bakhtin denomina de “projeto de dizer”, uma proposta enunciativa pela qual todo enunciado se orienta, sendo parte de um determinado *gênero discursivo*, sobre o qual nos deteremos no próximo subitem teórico. O sujeito pode, com um objetivo, manifestar a sua *individualidade* na escolha dos elementos que compõem o seu enunciado.

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua *individualidade* e à sua *subjetividade*, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (BAKHTIN, 1997, p.302, grifo nosso).

Entendemos que a concretização dessa escolha do sujeito, ou seja, “a materialidade expressa”, que revela o seu posicionamento em um tempo e espaço determinados, irrepetíveis e únicos, torna o seu enunciado singular, remetendo-nos ao que os autores denominam como *singularidade*. E, por sua vez, a manifestação na singularidade do ato, dentro do discurso, considerando as vozes que ecoam na palavra desse sujeito, é o que entendemos por *subjetividade*.

(...) cada “ato singular” - cada manifestação em forma de linguagem, de diálogo, de discurso - é marcado pela subjetividade do locutor, revelando um sujeito que enuncia, que se manifesta, que toma posição frente a outros discursos. A manifestação da subjetividade se dá, então, na singularidade do ato. No entanto, os vestígios deixados pelo locutor em seu discurso não revelam tudo aquilo que o constitui enquanto sujeito – nem poderiam, visto que o enunciado está inserido em um espaço e um tempo determinado, como resposta a outro enunciado. (DEL RÉ et al, 2012, p.63)

Como já colocamos neste trabalho, o sujeito, enquanto produto da inter-relação social, constitui-se por diversos discursos nos quais se agregam outras vozes, vozes que também são partes de outros discursos. A consciência é, pois, construída e mediada por vozes, trocas

ideológicas que estão em constante transformação, uma vez que o sujeito e a linguagem nunca estão prontos, acabados, mas em permanente construção. É nesse sentido que a constituição da subjetividade ocorre na linguagem, nas trocas comunicativas.

(...) a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sócio e, portanto, também ideológica. E, ainda assim, esta materialização não permite nem a compreensão deste sujeito como um todo. Isso porque ele não pode ser entendido como um “todo” acabado, pois no momento em que produz linguagem, em interação com o outro(s) sujeito(s) imediatamente presente(s) ou não, sua subjetividade está, mais uma vez, em um movimento de constituição – ou melhor, há um movimento de constituição mútua entre o eu e o outro. Sendo assim, esta subjetividade constitutiva do ser é, por excelência social, e se constrói socialmente, nas relações com o outro (DEL RÉ et al, 2012, p.63)

Diferentemente de pesquisas da área de Aquisição que observam e analisam aspectos estritamente linguísticos – como, por exemplo, os trabalhos cuja preocupação é apenas verificar se há ou não o uso do pronome na fala da criança em determinada faixa etária-, a proposta de nossa pesquisa é, ao observar e analisar o uso e a omissão do pronome sujeito, entender o modo como a criança está se constituindo como sujeito discursivo nas línguas das quais é falante, refletindo, desta forma, sobre a questão da subjetividade.

(...) a questão dos discursos envolvidos no processo conversacional – os já ditos, referente aos aspectos dialógicos -, a atitude dos falantes para com esses discursos, a valoração dada pelo sujeito ao discurso, a ideologia envolvida na situação conversacional, o contexto em que se encontram tais falantes, dentre outros importantes aspectos que contribuem para a constituição da subjetividade da criança (VIEIRA, 2011, p.39).

Ao considerarmos que o sujeito se constitui na e pela linguagem, procuramos flagrar as manifestações de subjetividade – imersas em atos singulares – da criança, entendendo que a constituição da subjetividade se dá quando o sujeito adentra a corrente de comunicação verbal, - havendo o despertar de sua consciência, como vimos, social - imprimindo marcas de si.

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 à 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, 2006, p.109-110).

Ligada à noção de sujeito, a subjetividade remete às escolhas do sujeito nas situações de comunicação para se posicionar, expressando sentimentos, opiniões e intenções. Consideramos que é a partir dessas escolhas na interação com o outro que podemos encontrar traços da subjetividade, sempre em constituição. Isso porque, caracterizado na relação com o outro, o sujeito faz opções para e na construção de seu discurso, levando sempre em conta esse outro a quem se dirige. Por essa razão, as ações do sujeito também se fazem na relação, situadas em um determinado tempo e espaço.

É, em outras palavras, a totalidade das experiências discursivas do sujeito que caracterizam a noção de subjetividade:

(...) conjunto das experiências vividas pelo sujeito, experiência que se dá nas relações sociais, com a alteridade: entendemos por subjetividade o produto (resultado) de um conjunto de experiências de um sujeito na sua relação com o mundo – enfim, sua constituição como sujeito por meio das relações (necessariamente responsivas) com este mundo. Estas experiências são investidas de sentido; trata-se portanto, da constituição do sujeito na língua(gem). Não se pode dizer, entretanto, que seja um produto acabado, visto que o sujeito está em constante interação com outros discursos. Nesse sentido a subjetividade é um constante vir-a-ser, um tornar-se incessante; por isso, não é possível acessá-la em sua totalidade (HILÁRIO, 2013, p.66)

Acreditamos que na análise dos pronomes (uso e omissão), as escolhas das crianças – seja no PB ou no espanhol – poderão nos fornecer pistas sobre o modo como elas estão se constituindo como sujeito no diálogo com o *outro*, lembrando que essas escolhas são sempre socialmente produzidas. A análise desses pronomes terá como objetivo – como colocamos anteriormente - refletir sobre a questão da subjetividade das crianças bilíngues enquanto marcas que nos possibilitarão um acesso ao posicionamento das crianças enquanto sujeitos discursivos (e bilíngues!), que se constituem e se desenvolvem biologicamente e psicologicamente a partir do social.

Consideramos, portanto, que seja possível, pensando na fala da criança, “flagrar marcas dessa subjetividade (expressões de uma relação do sujeito com os discursos) no próprio discurso (na singularidade da resposta do ato)” (HILÁRIO, 2013, p.66). Postulamos que a criança vai se inserindo, pouco a pouco, no universo dos sentidos da linguagem na relação com o outro, dentro dos *gêneros* e dos *formatos*, como desenvolveremos no próximo subitem de nosso trabalho.

Se todo discurso deixa transparecer marcas que revelam aquele que enuncia, não seria diferente nas produções da criança. Seja pelo material linguístico

(estruturas morfológicas, sintáticas, entonação, etc.) seja pelos elementos extralinguísticos (sígnicos e não sígnicos), seja pelas escolhas implicadas no gênero ou tópico do discurso, é possível resgatar, nas produções das crianças, um sujeito que se posiciona, que participa de forma responsiva/ativa da corrente ininterrupta da comunicação (DEL RÉ et al, 2012, p.11).

#### **2.4.2 Os gêneros discursivos e os formatos: a entrada da criança na e pela linguagem**

*To become fully a member of the species, an aspirant human being must not only learn about language as a system of well-formed, rule-bound utterances about the world, but how to get things done with words in the language and in the world (BRUNER, 1981, p.155)<sup>104</sup>*

Como apontamos em estudos anteriores (HILÁRIO et al, 2014), muitas das pesquisas em Aquisição de Linguagem se preocupam em responder como a criança compreende e processa a língua a partir de razões de ordem cognitiva, da maturação do indivíduo como um ser biológico, etc. Reconhecemos a importância desses estudos e de outras abordagens teóricas dentro da área, mas consideramos que eles não respondem como a criança, ao adquirir os aspectos linguísticos, é de fato capaz de apreender e adentrar nos sentidos que a linguagem coloca em jogo.

A partir de uma abordagem bakhtiniana, consideramos que a ideia de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), pode nos ajudar a pensar sobre a aquisição da linguagem verbal enquanto processo de apreensão de sentidos. Ao serem concebidos em uma proposta dialógica de linguagem, os gêneros são adquiridos pela criança por meio das situações interacionais que envolvem necessariamente a entrada no universo dos sentidos veiculados pelo signo, sempre ideológico.

Como Bakhtin e o Círculo não tiveram por objetivo discutir questões específicas sobre a aquisição da linguagem, apesar de algumas menções a esse campo ao longo de seus estudos, junto às reflexões sobre os gêneros discursivos, trazemos o conceito de *formato*, elaborado por Bruner (1984, 1983a, 1981). Esse estudioso procura entender o percurso que leva a criança das formas pré-linguísticas à linguagem verbal propriamente dita a partir da observação de uma estrutura sistemática presente na interação entre bebês e suas mães.

---

<sup>104</sup> Para tornar-se um membro completo da espécie, um aspirante a ser humano não deve somente aprender a língua como um sistema de enunciados bem feitos, limitados por regras sobre o mundo, mas sim como conseguir que as coisas sejam feitas com palavras na linguagem e no mundo (tradução nossa).

De fato, em continuidade com os estudos anteriores (BUENO, 2013a, 2013b, HILÁRIO et al, 2014), o que pretendemos aqui dentro dessa reflexão teórica, inspirada nos trabalhos de François e Salazar-Orvig, é destacar a relevância das noções de gêneros discursivos e de formatos enquanto possibilidades de acesso às marcas referenciais e aos sentidos trazidos por elas na interação entre a criança e o seu interlocutor.

Consideramos, neste trabalho, que nos movimentos dialógicos dessa interação, em particular nas situações lúdicas, manifesta-se um formato de jogos (e brincadeiras) integrado a um gênero pedagógico que favorece a entrada da criança na língua, no caso, no espanhol. É por essa entrada que entendemos o posicionamento da criança enquanto sujeito discursivo, revelando-nos indícios de uma subjetividade em constituição e, por conseguinte, do processo de aquisição/aprendizagem dessa língua pelo qual passa. Passemos, então, à explicitação e discussão desses conceitos.

Bakhtin entende os gêneros discursivos como formas organizadoras da linguagem, afirmando que o discurso de todo falante, seja qual for a comunidade linguística a que pertença, constitui-se por um gênero e é a partir dele que a comunicação humana se torna possível.

Como as relações do homem com o mundo se caracterizam constantemente por transformações, Bakhtin entende que os gêneros discursivos são formas disponíveis de linguagem “relativamente estáveis”, passíveis de refletir todas as mudanças dos diferentes espaços sociais nos quais o homem atua. Entendidos pelo autor a partir do termo “esferas de atividade”, esses espaços favorecem que certos enunciados apareçam, se estabilizem e se modifiquem, acompanhando as mudanças que podem sofrer ao longo do tempo.

As esferas de atividade são “regiões” de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre os sujeitos, e não só em termos de linguagem. São dotadas de maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas. Assim, esfera deve ser entendida como a versão bakhtiniana de “instituição”, ou seja, uma modalidade sociohistórica relativamente estável de relacionamento entre os seres humanos. *A esfera vai das relações de intimidade familiar ao aparato institucional do Estado, passando por circunstâncias como as que tornam possíveis comentários casuais que desconhecidos fazem um para o outro na rua sobre diversos assuntos cotidianos.* (SOBRAL, 2009, p.121) (itálico nosso)

Ao entender o gênero a partir do uso da linguagem que o sujeito faz quando atua nas variadas esferas de atividade, Bakhtin estabelece uma relação indissociável entre o sujeito, o

discurso e a realidade concreta, afirmando também que a diversidade dos gêneros pode ainda revelar “a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual.” (BAKHTIN, 1997, p.283).

Para Bakhtin, são os enunciados e não outras formas de manifestações da língua que refletem as atividades humanas e é a partir deles que o autor faz as suas reflexões sobre a questão dos gêneros. Para ele, o enunciado é constituído por formas linguísticas (uma ou mais palavras, combinações de palavras, orações) que lhe servem apenas como apoio e que são selecionadas conforme o gênero escolhido pelo sujeito falante. “As pessoas não trocam orações, assim como não trocam palavras, trocam enunciados constituídos com a ajuda de unidades da língua (...)” (BAKHTIN, 1997, p.297).

O enunciado é a unidade de análise para Bakhtin porque é entendido como a real unidade da comunicação verbal, diferindo-se da oração, a unidade da língua. O autor coloca que o enunciado, como forma contextualizada de linguagem, expressa uma posição valorativa e assim é capaz de suscitar respostas, o que não acontece com a oração. A oração é neutra e pode se tornar enunciado à medida que adquira contornos contextuais. “Se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra” (BAKHTIN, 1997, p.309).

Sendo o gênero da ordem do enunciado e não da palavra, da frase ou do texto, Bakhtin procura descrevê-lo a partir dos três seguintes aspectos do enunciado: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. O primeiro não remete ao assunto do enunciado, mas ao espaço de sentido de um determinado gênero. Já a forma do gênero consiste no modo como os enunciados podem ser estruturados, organizados, em função dos sentidos que eles engendram. E, por fim, o estilo corresponde aos traços enunciativos nos quais há a seleção de recursos linguísticos pelo locutor, levando em conta a sua intenção discursiva e a imagem que possui de seu interlocutor.

O estilo é o aspecto definidor do gênero porque é nele em que mais aparecem as mudanças históricas e sociais, segundo as escolhas que o locutor faz para a construção do enunciado. A existência desse “projeto do dizer” do sujeito, que determina o gênero do seu enunciado, indica a necessidade de se bem conhecer tanto a quem o seu discurso se destina, quanto as possibilidades de enunciação dentro dele. E isso só é possível porque os gêneros são adquiridos em processos interacionais:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o

estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 1997, p.301).

Partindo de uma análise dos gêneros centrada na função comunicativa da linguagem na qual o *outro* ao qual o sujeito se dirige é condição constitutiva do enunciado, Bakhtin traz nessa concepção a ideia da pluralidade e se interessa pelo modo como essas formas de enunciado são constituídas e produzidas. Os gêneros são assim divididos entre primários e secundários.

Como primários, o autor entende os gêneros que surgem do diálogo cotidiano, que constituem circunstâncias de comunicação verbal espontâneas, interações imediatas entre os falantes. Já os secundários se caracterizam como gêneros mais complexos, que circulam em esferas sociais mais elaboradas e específicas, sendo em sua maioria, mas não exclusivamente, escritos como, por exemplo, o romance, o discurso científico, etc. Segundo Bakhtin, existe uma dependência mútua entre os dois tipos de gêneros, já que os secundários absorvem e modificam os gêneros primários. Neste processo de hibridização, os gêneros primários passam a perder o vínculo com o contexto imediato dos enunciados, dando espaço a outros sentidos.

Bakhtin também pontua que há gêneros que podem ser mais fechados, estereotipados como as saudações, por exemplo, e outros mais flexíveis e criativos como os gêneros presentes nas relações familiares ou de amizade. São nesses últimos que o autor afirma que aparece mais explicitamente o estilo individual, levando em conta que nele o sujeito não é absolutamente livre do gênero porque se adapta a ele para a realização de seu projeto discursivo (MACHADO, 2010).

Os gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém, para o indivíduo falante, não deixam de ter um valor normativo: eles lhes são dados, não é ele que os cria. É por isso que o enunciado, em sua singularidade, apesar da sua individualidade, não pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* das formas da língua (...) (BAKHTIN, 1997, p.304) (itálico do autor)

Bakhtin também estabelece uma relação entre a expressão da individualidade do sujeito no seu querer-dizer e o domínio dos gêneros. Segundo Machado (2010, p.158):

Quanto maior o conhecimento dessas formas discursivas, maior a liberdade de uso dos gêneros: isso também é manifestação de uma postura ativa do usuário da língua para efeitos comunicativos e expressivos. Vale observar que a própria “entonação expressiva” é uma articulação específica do enunciado e não pode ser cogitada fora dele. É isso que confere ao gênero discursivo o caráter não de uma forma linguística, mas de uma forma enunciativa que depende muito mais do contexto comunicativo e da cultura que da própria palavra.

Sobre as considerações acerca dos gêneros discursivos, é relevante reiterar que se trata de um conceito bastante abrangente que pode abarcar o uso da linguagem em esferas muito diferentes, de mais “simples” a mais “complexas”.

(...) esfera tem um caráter mais amplo que definições de instituição que se restringem àquilo que o Estado inclui em seu aparato. Para o Círculo, o simples fato do encontro casual de duas pessoas já é um evento institucional, uma relação social e histórica que envolve toda a sociedade, do ponto de vista de seus diferentes recortes possíveis num dado momento histórico. A relação entre duas pessoas traz à cena a soma total das relações sociais dessas pessoas, envolvendo no mínimo um espectro que vai da família ao Estado (SOBRAL, 2009, p.121).

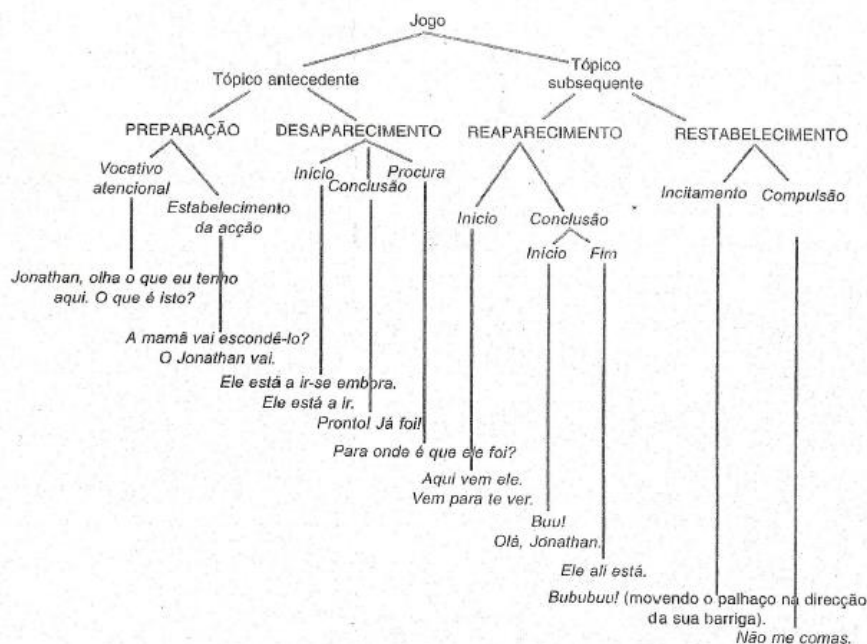
O psicólogo Bruner, que traz a ideia dos *formatos* rotinizados, não se refere ao modo como se organizam os discursos como fez Bakhtin. No entanto, apostamos que a sua reflexão, dentro de um espaço mais específico de organização interacional, apresente notáveis semelhanças com a noção de gêneros discursivos, permitindo-nos estabelecer relações dentro dos estudos de nossa área (HILÁRIO et al, 2014).

O conceito de *formato* se origina do estudo de Bruner sobre o desenvolvimento da comunicação mãe-bebê, no qual foram analisados jogos de esconder e aparecer na interação entre duas crianças e suas respectivas mães (Richard, dos 3 aos 24 meses de idade e Jonathan, dos 5 aos 18 meses de idade). De modo geral, foram observadas situações nas quais as crianças e as mães escondiam alternadamente o rosto, o corpo ou algum objeto. Ambos os casos compartilhavam o jogo com um pequeno palhaço dentro de um cone de tecido que, a partir de um cabo de madeira, podia se mover para cima (aparecendo) ou para baixo (desaparecendo).

No caso deste jogo, como também naqueles em que a mãe ou a criança escondiam os seus rostos atrás de um pano, de uma caixa ou eles mesmos atrás de uma cadeira ou de um sofá, Bruner observou que neles se configurava um formato rotinizado, entendendo-o como uma estrutura sistemática constituída por uma “estrutura profunda” e por uma “estrutura de superfície”.



O desaparecimento e o reaparecimento nos jogos, acompanhados respectivamente, por um momento de “preparação” e outro de “restabelecimento” foram entendidos como as regras de base, “a estrutura profunda”, nas palavras do autor. Ambos os momentos, por sua vez, apresentavam dois ou mais constituintes variáveis que possibilitavam que esses jogos fossem executados– “estrutura de superfície”. No quadro a seguir, vejamos a estrutura sistemática do formato do jogo em um esquema desenvolvido pelo autor (Bruner, 1983a, p. 43):



Quadro 4 - Estrutura do formato do jogo.

Bruner (1983a, p.44) apreende a estrutura “profunda” dos jogos através da variabilidade da estrutura de superfície levemente marcada por uma previsibilidade na enunciação e na prosódia. “Assim, enquanto o jogo global se tornava rotinizado, os constituintes que o formavam eram incessantemente variados: enunciações, prosódia, duração de pausas, tudo”.

Por essa estrutura sistemática do formato, entendemos que, assim como Bakhtin assume que os gêneros se constituem por formas relativamente estáveis para que a interação humana exista, para Bruner, é a estabilidade das regras que estão na base dos *formatos* dos jogos que garante a comunicação mãe-bebê. Nos nossos dados, principalmente no caso de F., a questão da previsibilidade das formas enunciativas foi determinante para assegurar e dar continuidade às situações interativas entre crianças maiores e um interlocutor, no caso, a

observadora-participante-participante que, inicialmente desconhecido por elas, procura falar uma língua (o espanhol), que é utilizada com menor frequência em ambiente familiar.

Observemos a seguir uma situação na qual a observadora-participante propõe à F. que eles joguem um jogo que a criança tem em casa chamado “cara a cara”. Cada participante tem um tabuleiro com fendas de “caras” de personagens voltados para si. Trata-se de um jogo de memória e dedução no qual, na presença da mãe, ora a criança, ora a observadora-participante-participante deverão acertar o personagem escolhido pelo parceiro a partir de perguntas sobre suas características físicas. F. (criança), MÃE (mãe) e OBS (observadora-participante).

**Fragmento 5** (F\_06, 5;08) <sup>105</sup>

*(F. tenta acertar a personagem escolhida pela observadora-participante)*

43\* MÃE: ¡vamos a ver! si es cierto.

44\* OBS: ¿cómo se dice? ¿cómo se pregunta? ¡a ver!

**45\* F: ¿tiene oreja?**

46\* OBS: ¡sí, tiene oreja! [gesticula] ¡dos!

**47\* F: ¿tiene [pausa] tiene pelo blanco?**

48\* OBS: ¡sí, tiene pelo blanco!

(...)

*(OBS tenta acertar a personagem escolhida por F.)*

49\* F: tiene [pausa].

50\* OBS: ¿tiene que más?

**51\*F: ¿tiene [pausa] tiene [pausa]cabeza verde?**

52\*OBS: ¡verde! humhum.

**53\* F: es un animal.**

54\* OBS: hum hum. ¿y tiene ojos pequeños?

**55\* F: tiene [pausa] tiene ojos medios.**

56\* OBS: ¡muy bien!

57\* F: tiene [pausa] **tiene un boné bran [pausa] blanco y rojo.**

58\*OBS: ¡y rojo!, ¡muy bien!

No momento em que F. procura acertar a personagem escolhida pela observadora-participante, aparece um enunciado em forma de pergunta constituído pelo verbo *tener* conjugado e um sintagma nominal como, por exemplo, no turno 45 da criança, “*tiene oreja?*”. Essa pergunta se apresenta como base do jogo que se une a elementos variáveis, no caso, “orelha”, funcionando para o interlocutor como pistas sobre a personagem. Como

---

<sup>105</sup> A tradução deste fragmento de fala como os demais, inclusive os da análise de dados (item 4) constam no apêndice C deste trabalho .

resposta a essa pergunta, há duas possibilidades fechadas: “sim” ou “não”, sendo a primeira delas exemplificada nos turnos da observadora-participante (46 e 48).

Quando se trata da vez da observadora-participante tentar acertar a personagem, o que nos chama a atenção é que o seu enunciado “*tiene que más?*”, desencadeia uma mudança no modo de organização do próprio jogo. Suscita uma resposta da criança que viola as regras de base do jogo - respeitadas no momento em que F. busca adivinhar a personagem – porque F. faz afirmações sobre as personagens no lugar das perguntas da observadora-participante. Essa substituição feita pela criança é um exemplo claro da flexibilidade do formato do jogo no qual se permitiu a mudança, porém mantendo uma base estável: o enunciado tipo “*verbo tener*” + “*sintagma nominal*”.

A questão da flexibilidade dos enunciados também pode ser verificada nas respostas da observadora-participante que extrapolam o “sim”, regra do jogo, acrescentando informação (sí! *tiene orejas! dos!*) ou repetindo-a (sí! *tiene cabelo blanco!*). Vemos, assim, que o caráter previsível e a abertura para o novo que constituem o formato dos jogos é, como afirmamos no início deste texto, o que também caracterizam os gêneros discursivos.

(...) os gêneros do discurso materializam o encontro dessa relativa estabilidade (na atualização da memória) e instabilidade (esta advinda, em especial, dos aspectos relativos à enunciação e à eventicidade do ato de linguagem). Como não poderia deixar de ser, os gêneros do discurso são entendidos, na obra do Círculo, como “espaços-tempos” (e não simplesmente estruturas ou tipos textuais) de produção do singular, “espaços-tempos” de diálogo que atualizam a memória em processo de criação do novo. Os gêneros, por conseguinte, são produções sógnicas marcadas não somente pela história, como também pelo acontecimento, que irrompe na história em enunciados concretos, atualizados pelo sujeito (MENDONÇA & GRECCO, 2014, p.164-165).

Bruner, ao observar os dados de Jonathan, afirma que dos 5 aos 9 meses de idade os enunciados da mãe – entendidos pelo autor como “constituintes” do formato do jogo - como “Onde é que ele está?” (referindo-se ao palhaço dentro do cone), foram se tornando cada vez mais previsíveis para a criança, o que fazia com que ela esperasse que a mãe os dissesse, reagindo com um sorriso ou olhando para o palhaço antes ou depois de seu enunciado. Mais tarde, a criança passou a vocalizar durante as pausas entre os enunciados da mãe.

Essas vocalizações e ainda, mais adiante, as primeiras palavras de Jonathan (e também de Richard), que fazem parte do percurso da criança aos primeiros usos sistemáticos da linguagem se devem, como afirma Bruner, aos contextos criados nos formatos dos jogos entre essas crianças e suas mães. Isso é possível porque, para o autor, o formato é o espaço no qual

se dá a entrada da criança na linguagem verbal, permitindo que “adultos e crianças façam coisas uns com os outros e usem a linguagem como um adjunto dos meios não verbais.”<sup>106</sup>

Nas palavras do autor:

Um formato é uma negociação restrita e discriminada entre a criança e o adulto com um objetivo, um modo de iniciação e uma estrutura de meio-fim que passa por uma elaboração. Um formato fornece um locus e uma rotina familiares nas quais as intenções comunicativas podem ser convencionalizadas e interpretadas. Como ele se torna cada vez mais familiar e convencionalizado, passa a servir como uma matriz para a organização de pressuposições sobre o que é dado e o que é novo. Sobretudo, um formato é o que molda a comunicação e a localiza em um segmento particular da realidade onde a criança pode lidar suficientemente bem para conduzir o seu ouvinte.<sup>107</sup>

Para Bruner, as intenções comunicativas da criança têm origens sociais e os formatos são um meio pelos quais ela se torna capaz de convencionalizar e interpretar essas intenções. O autor destaca, desta forma, a relevância do contexto social e afirma que as situações de comunicação entre a criança e a mãe, desde o início do processo de aquisição, dependem do quanto ambos compartilham em termos de situação e de representação do mundo. Do mesmo modo, ao compartilhar com Bruner uma visão de linguagem socialmente constituída, para Bakhtin, o contexto – o presumido - do enunciado é essencial para a produção dos sentidos.

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação.* (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1976, p.6) (itálico do autor)

Considerar que os sentidos da linguagem advêm do seu uso no contexto como fazem ambos os autores é de fundamental importância para a discussão que ora colocamos. Entendemos que as formas linguísticas da criança vão, aos poucos, produzindo sentido porque emergem do contexto de interação com o *outro*. O formato dos jogos propicia que os

---

<sup>106</sup> “(...) adult and child to do things with each other by the use of language as an adjunct to non-verbal means” (BRUNER, 1984, p.76)

<sup>107</sup> A format is a constrained and segregated transaction between child and adult with a goal, a mode of initiation, and a means-end structure that undergoes elaboration. A format provides a familiar locus and a familiar routine in which communicative intentions can be conventionalized and interpreted. As it becomes increasingly familiar and conventionalized it comes to serve as a matrix for organizing presuppositions about what is given and what is new. Above all, a format is what frames communication and locates it in a particular segment of reality where the child can cope well enough to steer his hearer (BRUNER, 1981, p.162)

pressupostos sejam compartilhados, as respostas, antecipadas, e favorecem que as crianças o relacionem com formatos mais amplos e gerais.

Nos estudos de Bruner, o autor nos exemplifica essa última questão a partir da observação da comunicação entre Richard (1 ano e 9 meses) e sua mãe. Com esta idade, a criança passa a jogar sozinha, fazendo os objetos aparecerem e desaparecerem. Ela fazia com que as peças de um quebra-cabeça se cumprimentassem quando reapareciam, dizendo “olá casa” e partilhando um sorriso com a mãe e, quando colocava as peças de volta no recipiente, dizia “adeus, casa”. Esse formato presente no jogo de Richard passa, mais adiante, a ser recuperado e utilizado fora dele, em saudações da vida cotidiana.

Numa ocasião, durante esta rotina, a campainha da porta tocou. Richard voltou-se e apontou para a porta, gritando *olá!*, não experimentando qualquer dificuldade em passar dos *olás* e *adeus* sistematicamente, quer no jogo, quer na saudação e na despedida reais. Ele era, igualmente, capaz de gerir papéis intercambiáveis envolvidos com facilidade. No mês seguinte, por exemplo, ele chamava *Onde mamã?* quando ela se escondia e depois *olá*, quando ela reaparecia – à semelhança do que ela teria feito se estivesse no controle do jogo. (BRUNER, 1983a, p.51) (itálicos do autor)

Em nossos estudos, acreditamos também na possibilidade de que o formato do jogo possa ser transposto a outros formatos pela criança. No jogo cara-a-cara, cujo excerto trouxemos anteriormente, F. tem acesso às formas convencionais da língua nas trocas enunciativas entre ele e a observadora-participante por meio das quais pergunta e responde, respeitando os turnos de fala. Essas formas também poderão ser utilizadas em outros contextos que não o do jogo, por exemplo, os descritivos, em que se solicitem as estruturas linguísticas que correspondam às características físicas humanas.

Observamos ainda nesse jogo que, a ausência do pronome “ele” (3ª. pessoa singular) nos enunciados da criança e da observadora-participante, como nos enunciados “ (0) *es un animal*” e “ (0) *tiene que más?*”, respectivamente, pode estar relacionada com o referente que está presumido no contexto do formato dos jogos. Na construção do enunciado parece estar pressuposto que a criança e a observadora-participante se referem à personagem do jogo porque 1) é o próprio objetivo do jogo adivinhá-la; 2) os tabuleiros com as fendas das personagens estão no campo visual de ambos.

No caso desse jogo é possível que essas formas contextualizadas de linguagem que constituem o formato do jogo favoreçam o apagamento do pronome. Ainda que o propósito de nossa pesquisa não incluía a análise dos pronomes de 3ª. pessoa do singular, julgamos essa questão pertinente para a nossa discussão.

Vale dizer sobre a importância do próprio contexto dos jogos e das brincadeiras nas interações entre criança e observadora-participante para o nosso trabalho, já que as crianças não foram gravadas em situações “naturalísticas”, mas a partir de uma comunicação na qual havia a predominância de atividades planejadas pela observadora-participante (que envolviam os jogos e as brincadeiras) com o objetivo de estimular uma interação em que o espanhol fosse usado pela criança e não o PB.

O jogar e o brincar são, desta forma, atividades presumidas da maior parte das interações porque ainda que a observadora-participante não tenha planejado anteriormente alguma atividade para ser realizada com a criança, ambas sempre procuram se envolver neste tipo de situação. No caso do fragmento abaixo, C. “propõe” que ela e a observadora-participante (OBS) desenhem em uma folha de papel, passando de uma situação de conversa livre para uma situação não planejada (desenho).

**Fragmento 6** (C\_04, 7;3)

**1353\*OBS:** tendré que poner algo así para que nos agarre, la cam.

**1354\*C:** ¿nos estaba pegando todo el tiempo?

1355\*OBS: sí, ¡claro!

1356\*OBS: ¡a ver!

1357\*OBS: ¿qué vamos a hacer, Clari?

**1358\*C:** num que(r) apoia(r)?

(...)

**1363\*C:** tó(ma), pra apoiar!

1364\*OBS: ¡bueno!

1365\*OBS: huum, ¡qué lindo!

**1366\*C:** *eu* vo(u) apoia(r) com esse aqui!

1367: \*C: (es)tá muito cheio!

**1368\*C:** deixa *eu* ve(r)!

1369\*C: primo [//] primero vamo(s) faze(r) uma prova de coração!

**1370\*C:** deixa *eu* ve(r) como é que (vo)cê faz um coração!

1371\*C: que que é essa coisa no meio?

1372\*OBS: ¿qué te parece?

(C. olha para o desenho de um coração com uma flecha feito pela OBS)

**1373\*C:** ah, gostei!

Entendemos que o contexto do “brincar de desenhar” é então instaurado na interação a partir do enunciado da observadora-participante “OBS: *¿qué vamos a hacer?*” que suscita na resposta da criança uma negociação para a atividade que se aproxima das regras que caracterizam a maior parte das atividades partilhadas entre ambas. Essas “regras”, presentes nos enunciados da criança, nos revelam uma mudança na qual ela passa a assumir o “comando da brincadeira” no lugar da observadora-participante. Isso é possível porque, como

nos afirma Bruner, o formato do jogo é entendido como “(...) um veículo para praticar a intercambialidade dos papéis e para negociar a condução da ação ou outros argumentos desta. E fornecem uma oportunidade única para a criança mudar de modo “natural” para o modo convencional de mediação da ação.” (BRUNER, 1983a, p.55)

Bruner atribui um papel importante ao adulto, como interlocutor dentro do formato dos jogos observados, afirmando que a mãe se dirige à criança como um parceiro comum da conversação. A ação de cada um deles no formato passa a ser dependente da ação do outro, estando, no início, sob o controle da mãe e, mais adiante, sob o controle da criança. Como o formato dos jogos implica que as tarefas e as iniciativas de execução sejam divididas entre ambos, Bruner entende que “tais jogos incluem, igualmente, uma outra característica de delineação da linguagem – a atribuição de papéis alternados que são intercambiáveis” (BRUNER, 1983a, p.39). Vejamos como o autor atesta essa questão quando descreve o desenvolvimento linguístico de Jonathan:

(...) os papéis tinham-se tornado completamente intercambiáveis. O próprio jogo tinha igualmente fornecido um formato estruturado, ao qual as capacidades linguísticas emergentes de Jonathan podiam ser aplicadas. Ele tinha aprendido não apenas onde os performativos vocais se encaixavam na sequência, mas o que eles eram e como dizê-los. (BRUNER, 1983a, p.47)

Para Bakhtin, a alternância dos sujeitos falantes é entendida de maneira mais abrangente, à medida que demarcam as fronteiras do enunciado. Não se trata, então, de uma simples troca de turno entre os participantes da interação, mas de enunciados de um complexo processo de comunicação verbal.

O enunciado, segundo Bakhtin, reflete o processo de comunicação verbal, está intimamente ligado a outros enunciados, às vezes para negá-los, outros para juntar-se a eles em franco diálogo (diálogo, sob a perspectiva bakhtiniana, é embate de vozes sociais vistas de maneira viva no discurso, tido como “arena”). Os enunciados estão necessariamente localizados em certo espaço-tempo, ou seja, são produzidos cultural e ideologicamente. Eles estão fortemente relacionados a um intuito discursivo do enunciador, a um querer-dizer; e este, por sua vez, está intimamente ligado às formas típicas de estruturação do enunciado, já que o querer dizer do enunciado se realiza antes de tudo, num gênero específico do discurso, marcado por traços enunciativos (estilo) que revelam as relações intersubjetivas autorais (HILÁRIO et al, 2014, p. 33-34)

No excerto de C., quando a criança responde à pergunta da observadora-participante “¿qué vamos a hacer?”, seus enunciados nos revelam que é ela quem passa a conduzir a brincadeira com a observadora-participante, no caso, o “brincar de desenhar”, colocando-se

ativamente como sujeito na interação através do uso de formas linguísticas que cabem à situação). Quando a criança afirma, por exemplo, “deixa *eu* ve(r) como é que (vo)cê faz um coração”, parece haver na expressão pronominal uma distribuição clara dos papéis na sequência ordenada da brincadeira, uma vez que a criança, quem dita as regras, propõe que o primeiro desenho seja um coração, como se observa no seu enunciado anterior “primeiro vamo(s) faze(r) uma prova de coração!” (turno 1369).

Entendemos que os pronomes sujeito que constituem os enunciados da criança aparecem em função da configuração da brincadeira proposta pela criança, coincidindo-se com o seu “querer-dizer”, que não se consolida anteriormente, mas durante a própria atividade da linguagem.

Embora a noção de formatos tenha sido pensada para o estágio pré-linguístico da comunicação entre mãe e bebê, acreditamos que a relação entre os gêneros discursivos e os formatos que buscamos sustentar em nossos trabalhos é plausível e frutífera para a entender a entrada da criança na linguagem<sup>108</sup> em outros momentos da aquisição/aprendizagem da língua, como ora apresentamos.

Outros trabalhos dentro de nosso grupo de pesquisa como o de Hilário (2013) e Bullio (2014), que se voltam a questões linguísticas específicas, trazem considerações importantes sobre como a criança se torna capaz de contextualizar a linguagem no diálogo, colocando-se como sujeito. Em Hilário, as primeiras produções do plural nominal por crianças pequenas revelam que os contextos nos quais elas estavam inseridas não eram aleatórios, mas faziam parte de formatos bem definidos, como a leitura compartilhada e jogos diversos.

Na mesma direção, Bullio (2014, p.120), ao analisar algumas marcas de referência na fala de Mar. (2;5-3;2), afirma que a escolha e maior recorrência dos pronomes de primeira pessoa do singular pela criança, em detrimento dos de segunda pessoa, estão ligadas aos jogos simbólicos presentes na interação entre ela e o pai, em que a criança, por exemplo, assume o papel de mãe ou de médico e atribui ao pai e mãe o papel de filhos ou pacientes.

Entendemos nesses trabalhos – e também no trabalho que ora apresentamos – que o lúdico – seja leitura compartilhada, seja jogo simbólico, seja o jogo ou a brincadeira

---

<sup>108</sup> Vale dizer que o emprego do termo “entrada” da criança na linguagem remete, em nossas reflexões, à constituição da subjetividade infantil na e pela linguagem através dos gêneros e dos formatos. Ao longo deste texto e, mais adiante, no item (4) destinado às análises, buscamos explicitar que as marcas de referência, que nos permitem visualizar essa “entrada”, podem ser verificadas a partir de uma estrutura bem definida: o formato dos jogos e brincadeiras integrados a diferentes tipos de situação. É importante ainda esclarecer que, antes do período da aquisição, não acreditamos que a criança está “fora” da linguagem, haja vista que até antes de seu nascimento, a mãe e outros lhe atribuem sentido. O que entendemos por “entrada” na e pela linguagem é que a possibilidade de produzir e significar através da linguagem pela própria criança só se dá com o processo de aquisição propriamente dito.



propriamente dita, se manifesta em um formato de interação que se consolida na própria atividade comunicativa.

Particularmente neste trabalho, como já explicitamos anteriormente, entendemos que o *formato* dos jogos e das brincadeiras se manifesta nas *situações* lúdicas de interação criança-observadora-participante integrado a um *gênero* pedagógico porque essas situações, ao serem pensadas para estimular o uso do espanhol pelas crianças - principalmente por meio de atividades planejadas -, trazem à tona formas organizacionais discursivas que remetem ao contexto de ensino-aprendizagem dessa língua. Isso levando também em conta o fato de que a observadora-participante, interlocutor que mais interage com as crianças, é professora de espanhol e traz atividades para as crianças que podem ser pensadas para a sala de aula de L2/LE.

## **2.5. O discurso pedagógico e o jogo em LE nas interações entre criança e interlocutor**

Visto que consideramos no nosso estudo que, na interação entre as crianças e os seus interlocutores se configura um gênero pedagógico, destacaremos na primeira parte deste subitem algumas questões sobre o discurso que constitui esse gênero na sala de aula de língua estrangeira (LE), estabelecendo relações entre o que vem sendo dito sobre o tema e o que ocorre nos nossos dados. Como desenvolvemos no subitem anterior, entendemos que a esse gênero se integra um formato de jogo nas interações entre a criança e os seus interlocutores. Devido à importância desse jogo, como também de outras atividades lúdicas na relação criança-interlocutor de nossa pesquisa, uma vez que essas interações foram planejadas pela observadora-participante, professora de espanhol como LE, baseadas nesse contexto, faremos na segunda parte deste subitem algumas considerações sobre o tema, considerando tanto a sua importância para a criança quanto o seu papel em sala de aula de LE.

Como apresentamos anteriormente, partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva na qual se considera que o sujeito se constitui na e pela linguagem, em um processo que se dá por meio das relações sociais. É destacável nos estudos sobre a aprendizagem de línguas e, de modo geral, na área da Educação, o papel do ensino no desenvolvimento do sujeito, dentro do que Vygotsky coloca com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Por ele, o autor entende que existe uma distância entre o que a criança é capaz de fazer sozinha – o desenvolvimento real – e o que a criança faz a partir da colaboração de um interlocutor mais experiente – o desenvolvimento potencial. Considera-se, desta forma, que o desenvolvimento infantil ocorre a partir da mediação do outro.

Dentro de uma abordagem histórico-cultural as reflexões vygotskynianas nos estudos sobre ensino-aprendizagem na escola consideram a relação não somente entre os sujeitos, mas entre o que esses sujeitos compartilham, à medida que a escola exerce esse papel de socializar o conhecimento. Isso porque “ a aprendizagem é concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o papel do professor é o de sempre atuar no desenvolvimento potencial do aluno para levá-lo por meio da aprendizagem a um desenvolvimento real” (DE ARAÚJO et al, 2009).

Essa relação “aprendiz-conhecimento-professor” no qual o professor é o mediador da construção do conhecimento é relevante na aprendizagem de L2/LE. Segundo Semechechem & Carvalho (2007), especificamente no processo de aprendizagem de LE(s), o discurso do

professor em sala de aula deve ser o de promover o input (ou insumo)<sup>109</sup> na LE e o de estimular a interação. Essas duas características do discurso do professor citadas pelas autoras remetem, respectivamente, a um *discurso instrucional* e a um *discurso regulativo* que constituem o discurso pedagógico em sala de aula de LE. Isso porque cabe ao professor mediar a aprendizagem das estruturas linguísticas e suas funções, como também coordenar o processo de aprendizagem para que ele ocorra desta forma, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa na LE. O discurso pedagógico deve ser então entendido como:

facilitador das relações discursivas em sala de aula e, conseqüentemente, em situações interativas que transcendem esse ambiente e constituem outros contextos nos quais se podem evidenciar os alunos como sujeitos discursivos e competentes linguística e comunicativamente na LE (SEMECHECHEM & CARVALHO, 2007, p.127).

As autoras partem da teoria do discurso pedagógico elaborada por Bernstein (1996) no contexto educacional formal, institucionalizado, que foca em questões de comunicação e de linguagem. Enquanto *discurso regulativo*, as autoras exemplificam o fato de o professor sempre chamar a atenção das crianças quando há dispersão para assuntos que não tenham relação com a aula, trazendo-as de volta para a participação em sala. De Lima (2008) coloca que as crianças costumam se distrair facilmente e perdem o interesse nas atividades, daí a importância de trazer para a sala de aula atividades que promovam uma aprendizagem significativa para as crianças, que considerem suas experiências como sujeitos no mundo, bem como suas necessidades de acordo com a idade. Um facilitador da aprendizagem significativa, recorrente no ensino de língua estrangeira para crianças (LEC), como também coloca De Lima (2008), é o uso de jogos e brincadeiras, sobre os quais nos deteremos mais adiante neste subitem teórico.

Ainda em relação ao discurso regulativo, o chamar a atenção da criança, mantendo-a na atividade em sala remete a um princípio de ordem, de regras, com o intuito de que o discurso pedagógico seja eficaz. Esse discurso também está presente em situações de sala que demandam o trabalho em grupo, cooperação, por meio de solicitações, como também para enfatizar atitudes que sejam condizentes a essas situações.

Sobre o *discurso instrucional*, destacam-se as falas do professor nas quais ele se refere ao ensino de conteúdos e de atividades específicas como, por exemplo, quando se explica ou

---

<sup>109</sup> Algumas questões sobre o input que, neste trabalho, entendemos como a linguagem que é dirigida à criança, serão desenvolvidas no subitem seguinte deste trabalho.

dá instruções aos alunos sobre o quê e como devem fazer determinada atividade. Nesse discurso, inserem-se também as situações nas quais o professor soluciona dúvidas dos alunos sobre o que foi por ele explicado e também a correção dos erros na LE.

No caso de nossos dados, essas características levantadas pelas autoras sobre ambos os tipos de discurso que caracterizam o discurso pedagógico muito se assemelham com o que acontece na interação entre F. e C. não somente com a observadora-participante, que traz atividades para essa interação pensadas para crianças que aprendem essa língua como L2/LE, como também com as suas mães, haja vista que tanto as mães das crianças quanto a observadora-participante, interlocutores dessas crianças nos registros, são professoras de espanhol como LE.

É bastante recorrente, principalmente na interação entre a criança e a observadora-participante, instruções e explicações de como os jogos e as atividades lúdicas devem ser realizados entre elas, em que se evidencia com recorrência a necessidade de regras, de obedecer a uma ordem, aos turnos de fala/jogo, além de haver uma preocupação em solucionar as dúvidas que podem surgir do que foi explicado pela observadora-participante, a fim de que o jogo se realize. Esse modo de interagir adicionado ao estímulo do uso do espanhol pela observadora-participante configuram um *discurso instrucional*.

Ilustramos esta questão com um fragmento de uma sessão na qual a observadora-participante (OBS) explica e exemplifica para C. como jogar “enredados”<sup>110</sup>.

**Fragmento 7** (C\_04; 7;03)

- 31 \*OBS: ¿sabe(s) cómo es # cómo se juega?  
32 \*C.: no.  
33 \*OBS: ¡mira la cartita!  
(OBS aproxima mais a carta de C.)  
34 \*OBS: ¿equilíbrio...?  
(C. lê a carta)  
35 \*C.: equilibrio con tar-je-ta entre ta-lones!  
36 \*OBS: ¿sí?  
37 \*OBS: ¡entonces, mira!  
38 \*OBS: yo te doy una carta y tú tienes que hacer lo que pide la carta.  
39 \*OBS: después tú: agarras una carta y pide que yo: haga lo mismo, ¿sí?  
(OBS aponta para C. e, depois, toca a si mesma)  
40 \*OBS: ¡a ver cómo nos salimos!  
41 \*OBS: ¿sí?  
42 \*C.: humhum.  
(C. responde afirmativamente)

---

<sup>110</sup> Para maiores informações sobre o objetivo, regras e material dos jogos e brincadeiras, consultar o apêndice D deste trabalho.

- 43 \*OBS:        ; a ver!  
44 \*C.:         ¿yo tengo # que hacer toda la carta que esté escrito así...?  
45 \*OBS:       sí # tienes que hacer lo que está escrito en la carta.  
46 \*C.:         ah.

Outra característica do discurso pedagógico instrucional do professor em sala de aula, que também aparece nos nossos dados, como veremos a seguir, é a questão da correção dos erros que os alunos cometem na produção oral em LE. A correção é considerada como uma atitude positiva que pode estimular o desenvolvimento dos alunos, envolvendo um trabalho interativo entre eles e o professor. A correção ou feedback corretivo, como denominam Battistella & Lima (2015, p.283), consiste em “qualquer reação do professor que transforma, sinaliza desaprovação ou pede uma melhora na fala do aprendiz. É um evento corriqueiro na sala de aula de LE no qual o aluno precisa produzir e testar a língua que está aprendendo para se desenvolver. ”

Carazzai & Santin (2007) afirmam que um dos papéis do professor no discurso pedagógico é oferecer ao aluno uma correção que seja consciente e planejada. No trabalho das autoras, um dos objetivos é apresentar e classificar as atitudes que são tomadas pela professora quando os erros são produzidos pelos alunos. Para tanto, elas analisam o discurso de uma professora brasileira de inglês em interação em sala de aula com um grupo de aprendizes brasileiros dessa língua de 14 a 17 anos, coletados em um instituto de idiomas, totalizando-se em 13 horas de vídeo e áudio. Ao analisar esses dados, as autoras (2007, p.110-112) elencam os seguintes tipos de correção no discurso da professora:

- *Reformulação*: reprodução modificada de toda ou de parte da sentença do aluno pelo professor, com exceção do erro, uma vez que a reformulação, geralmente implícita, é uma repetição da frase já corrigida com mudança e ênfase;
- *Correção explícita*: fornecimento explícito da forma correta, correção feita imediatamente pelo professor após o aluno cometer o erro;
- *Repetição*: o professor repete o erro do aluno, geralmente em forma de pergunta, ajustando a entonação para acentuar o erro, favorecendo ao aluno a clara identificação de seu erro;

- *Elicitação*: o professor estimula o aluno a completar a frase produzida com uma pausa estratégica para que o aluno reflita sobre o erro; o professor faz perguntas abertas para que ele perceba o seu erro; o professor pede para que o aluno reformule a sua sentença. O objetivo da elicitação é, então, que o aluno perceba o seu erro.
- *Sinais metalinguísticos*: o professor indica onde está o erro do aluno através de comentários, informações ou perguntas sobre o erro, mas não são explícitos como a elicitação.

As autoras então constataam que aparecem todos esses tipos de correção no discurso da professora, com exceção de *questões de clarificação*, um outro tipo de correção no qual o professor pede para o aluno repetir ou reformular uma sentença que pode ser mal entendida pelo professor ou mal formulada, podendo também se referir a problemas gramaticais.

Nas interações entre a criança e o interlocutor de nossa pesquisa também aparece na fala da observadora-participante-participante e, por vezes, na das mães das crianças, uma correção da fala das crianças em espanhol. A correção explícita ocorre, porém, com pouca frequência porque entendemos que o objetivo principal nessas interações não é a prática correta das estruturas linguísticas da língua – como é observável nas interações de um contexto de ensino formal institucionalizado de LE- mas a comunicação entre a criança e o interlocutor nessa língua.

Dentre os tipos de correção do discurso do professor citados no trabalho de Carazzai & Santin (2007) que também aparecem em Battistella & Lima (2015), identificamos na fala da observadora-participante e na das mães das crianças durante as interações o que as autoras classificam como a) reformulação, b) repetição, c) elicitação e d) questões de clarificação, como ilustramos com os fragmentos a seguir:

**a) Fragmento 8 (F\_01; 5;03) - interação entre a mãe e F.:**

*Situação*: MÃE mostra para F. o desenho de uma cobra de um livrinho em espanhol sobre o qual ambos estão conversando:

- 911 \*MÃE: ¿cómo se dice eso en español?  
 912 \*MÃE: ¿éste animal?  
 (MÃE mostra a figura da cobra no livro para F.)  
 913 \*F.: ¡cobra!  
 914 \*MÃE: no me acuerdo, ¿una culebra?  
 915 \*F.: sí.  
 916 \*MÃE: ¿sí?

(F. vira a página do livro)

**b) Fragmento 9 (C\_08; 7;07) – interação entre a observadora-participante e C.:**

*Situação:* OBS procura conversar com C. sobre o que ela faz na Argentina quando passa as férias com a família de seu pai:

1191 \*OBS: y, Clari, cuéntame lo que haces con tus primas cuando estás allá en Posadas.

1192 \*OBS: tú nunca me contaste.

**1193 \*C.:** jugo # sólo eso.

**1194 \*OBS:** ¿jugo de naranja?

1195 \*C.: ¡ah!

(C. e OBS riem)

**1196 \*C.:** ¡jue:::go!

1197 \*OBS: ¿es eso?

1198 \*C.: ¡jue:go:!!

**1199 \*OBS:** juegas.

1200 \*OBS: ¿tú juegas con ellas?

**c) Fragmento 10 (F\_01; 5;03) – interação entre a mãe e F.**

*Situação:* MÃE questiona F. sobre as figuras do livrinho em espanhol que ambos estão vendo:

896 \*MÃE: que... ¿este niño tiene: algo en la mano!

(MÃE aponta para a figura do livro)

897 \*MÃE: ¿qué es?

898 \*F.: ¡una bola!

899 \*MÃE: ¿cómo se dice?

**900 \*F.:** ¿bo?

**901 \*F.:** bo.

**902 \*MÃE:** ¿pe+...?

**903 \*F.:** ¡pelota!

**904 \*MÃE:** ¡una pelota!

(F. vira a página do livro)

**d) Fragmento 11 (C\_01; 6;10) – interação entre a mãe e C.:**

*Situação:* Mãe e OBS observam como C. lê os nomes dos desenhos do livrinho em espanhol que está lendo:

766 \*C.: ¡abe:ja!

%pho<sup>111</sup>: [ab'edʒa]

767 \*OBS: ¿encontraste?

**768 \*MÃE:** ¿abeja?

---

<sup>111</sup> Refere-se à linha fonética do programa de transcrição CLAN, formato CHAT, que foi utilizado no primeiro momento de nossa análise de dados. Neste fragmento, a linha %pho sinaliza a produção fonética do enunciado dos participantes da interação. Para mais informações sobre esse programa, ver subitem 3.5.1 deste trabalho.

%pho: [ab'edʒa]  
**769 \*MÃE:** esse jota aí a gente lê assim, “ya”?  
 %pho: [dʒa]  
 770 \*MÃE: ¿abeja?  
 %pho: [ab'edʒa]  
**771 \*C.:** abeja.  
 %pho: [ab'eha]  
 772 \*MÃE: a:h.  
 773 \*OBS: hu::m.  
 774 \*MÃE: ¡agora mejoró!

O que desejamos destacar sobre esses fragmentos no que diz respeito à interação entre as crianças e seus interlocutores e os tipos de correção é que seja a partir do livrinho em espanhol em que ambas as crianças lêem (atividade de leitura), ou do diálogo espontâneo no qual a observadora-participante questiona C. sobre a relação com as primas na Argentina – universo da língua espanhola para essa criança- , em ambas situações há o estímulo ao uso correto do espanhol por parte dos interlocutores das crianças, que as expõem a essa língua, atuando na ZDP dessas crianças, como nos coloca Vygotsky. Entendemos que as mães e a observadora-participante, além de serem os mediadores da interação com as crianças, também compartilham o conhecimento da L2/LE (espanhol) com elas.

Trazendo a questão da constituição da subjetividade dos indivíduos para pensar a posição da observadora-participante e das mães nas interações analisadas neste trabalho, a importância de se trazer essas informações sobre essas práticas pedagógicas justifica-se pelo fato de não podermos separar da constituição dessas interlocutoras o caráter pedagógico de suas experiências, trata-se de algo que elas – inconscientemente – levam para outros contextos de interação como, no caso, com as interações com as crianças. As características do discurso pedagógico também se relacionam com a linguagem (ou fala) do adulto dirigida à criança no processo de aquisição, sobre a qual faremos algumas outras considerações no próximo item teórico do presente estudo.

É importante mencionar ainda que o feedback corretivo, observável nessas interações, como ilustramos com os fragmentos mencionados acima, é associado a fatores afetivos na aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que, nas reflexões de Vygotsky, dentro de uma abordagem histórico-cultural, o afetivo é concebido como “uma unidade que compreende as emoções e os sentimentos das pessoas, não sendo separar o lado cognitivo do intelectual (cognitivo)” (BATISTELLA & LIMA, 2015).

Segundo Battistella e Lima (2015), entre os fatores afetivos que se relacionam ao processo de correção estão: a ansiedade, a autoestima e a motivação. As autoras afirmam que



o professor pode fazer comentários que possam ser construtivos e positivos para o aluno, motivando-o a continuar explorando o conhecimento. No caso dos nossos dados, são muitos os momentos observáveis nos quais as mães e, principalmente, a observadora-participante, ao estimularem o uso do espanhol, encorajam as crianças a responderem suas perguntas e a tomarem iniciativa, principalmente nas atividades que envolvem os jogos e brincadeiras. É comum na fala dos interlocutores, por exemplo, comentários como “muy bien”, “está bien” “perfecto”, “excelente”<sup>112</sup>, entre outros, quando a criança toma a iniciativa da atividade, repete o enunciado corrigido pelo interlocutor ou mesmo fala em espanhol no lugar do PB, o que é bastante recorrente no discurso pedagógico do professor na sala de aula de LE.

Tendo em vista as considerações expostas, observamos que os dados de nossa pesquisa, referente à interação entre a criança e o interlocutor (mães e observadora-participante), levam-nos a pensar que a atividade comunicativa se configura predominantemente com um discursivo específico: o pedagógico. Identificamos nele características de um discurso que regula as interações (regulativo), bem como de outro que orienta o processo de interação (instrucional).

Observamos que certos tipos de correção pelo professor de LE, partes do discurso instrucional, elencados por Battistella & Lima (2015) e Carazzai & Santin (2007), e fatores afetivos, como a motivação em relação ao feedback corretivo para o uso da língua, também aparecem no discurso das mães e da observadora-participante, o que nos permite pensar - dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva na qual concebemos a linguagem como constitutiva da subjetividade na relação com o outro (o interlocutor presente e as vozes, discursos que perpassam os diálogos) - que esses interlocutores ocupam o lugar de professores, a partir de um discurso pedagógico, constitutivo desses sujeitos, que se manifesta na interação com as crianças, que ocupam o papel de alunas. Nesse discurso, o conhecimento do espanhol é compartilhado com as crianças, ajudando-as no processo de aquisição da competência comunicativa nessa língua.

Como mencionamos no início deste item, consideramos ainda neste trabalho que a esse gênero pedagógico se integra o formato dos jogos nas interações entre a criança e o interlocutor. Por essa razão, nos deteremos a seguir em algumas considerações sobre a importância do jogo para a criança e o seu papel na sala de aula de LE, já que o jogo e outras atividades lúdicas foram planejados para as interações com a criança pela observadora-participante, professora de espanhol, baseados nesse contexto.

---

<sup>112</sup> Em português brasileiro: “muito bem”, “está certo”, “perfeito”, “excelente”.

Leitão (2013) afirma que com a ascensão da abordagem comunicativa no ensino de LEs na década de 80, fortaleceu-se com o uso dos jogos no ensino dessas línguas. Para Eres Fernández (2003), nesse tipo de abordagem a preocupação se volta em relacionar o ensino-aprendizagem de línguas com as funções comunicativas, possibilitando que o aluno se comunique de forma eficaz na LE. O ensino da gramática deve, nesse sentido, funcionar como um facilitador da comunicação tanto oral quanto escrita e, por isso, o desafio dessa abordagem é propor que as atividades práticas em sala de aula permitam o desenvolvimento das habilidades linguísticas (compreensão e produção oral e escrita), sejam comunicativas e façam sentido com a teoria.

Pelo fato de a comunicação ter como razão a necessidade de pedir algo, dar e receber informações, entre outras funções, em situações específicas e com propósitos determinados, as atividades em sala de aula devem levar em conta o modo que o aluno aprende, permitindo criar situações contextualizadas, nas quais ele possa fazer uso da LE. É, dessa forma, que os jogos, entendidos como educativos ou lúdico-educativos (LEITÃO, 2013) são usados como um recurso em sala de aula e “adquieren gran importancia, puesto que permiten acercarse al trabajo didáctico a la realidad” (ERES FERNÁNDEZ, 2003, p.21)<sup>113</sup>

Cuando proponemos en clase un juego diseñado en relación con unos elementos específicos de aprendizaje (requisito fundamental para que el juego sea didáctico y no solo lúdico), estamos generando un ámbito de experiencia motivador que atiende a las necesidades psicológicas y a las características de desarrollo del niño y de la niña. A partir de un contexto irreal, o de una realidad virtual, pero siempre altamente motivadores, las actividades lúdicas provocan una necesidad real de comunicación donde el alumno ha de utilizar determinados contenidos lingüísticos para participar en el juego. Y esta necesidad, auténtica e inmediata, se produce porque en el momento de la actividad el alumno ha de valerse de los recursos aprendidos en la lengua extranjera para, principalmente, realizar algo que le gusta y le divierte: Ya no es la necesidad de responder al adulto, a la escuela y a los padres, de aprobar, o cualquier otra, sino una genuina necesidad de comunicación (MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, 2003, p.122-123.)<sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> Adquirem grande importância, já que permitem aproximar o trabalho didático da realidade (tradução nossa).

<sup>114</sup> Como propomos em aula um jogo desenhado em relação com uns elementos específicos de aprendizagem (requisito fundamental para que o jogo seja didático e não somente lúdico), estamos gerando um âmbito de experiência motivador que atende às necessidades psicológicas e as características de desenvolvimento do menino e da menina. A partir de um contexto irreal, ou de uma realidade virtual, mas sempre altamente motivadores, as atividades lúdicas provocam uma necessidade real de comunicação onde o aluno precisará fazer uso de determinados conteúdos linguísticos para participar no jogo. E esta necessidade, autêntica e imediata, se produz porque no momento da atividade do aluno é preciso se valer dos recursos aprendidos na língua estrangeira para, principalmente, realizar algo que goste e se divirta: já não é a necessidade de responder ao adulto, à escola e aos pais, de aprovar ou qualquer outra coisa, mas uma genuína necessidade de comunicação (tradução nossa).

O jogo é considerado uma estratégia para se conseguir um objetivo didático, como afirma Suárez (2003), uma vez que favorece a aprendizagem significativa da LE. Isso porque, segundo Martínez Fernández (2003), trata-se de uma atividade que, além de demandar uma postura ativa do aluno na qual aprende fazendo, ela gera uma aprendizagem cooperativa e construtiva na qual implica a interação social. Em concordância com a autora, o jogo cria a ZDP (Zona de desenvolvimento Proximal), conceito elaborado por Vygotsky que destaca o papel do social para a construção da aprendizagem, no caso, da LE, como já explicitado anteriormente.

Vygotsky, dentro de uma perspectiva histórico-cultural entende o jogo como uma atividade a partir da qual o homem é reconstruído, sendo ainda, para a criança, uma atividade que a constitui porque a partir dele, ela se apropria das experiências sociais, desenvolvendo a sua personalidade. O jogo é entendido, nesta perspectiva, baseado nos aspectos socioculturais, como uma atividade em que as relações sociais são reconstruídas, nascendo nas condições de vida da criança em sua sociedade (NASCIMENTO et al, 2009).

Especificamente, Vygotsky procura discutir em sua obra a atividade do jogo e o papel do brinquedo como contribuintes do desenvolvimento psíquico e social da criança. Entender o desenvolvimento infantil é, para o autor, considerar as necessidades da criança e os incentivos que a leva à ação, daí que as motivações não são as mesmas para crianças de idades diferentes. O autor afirma que na idade pré-escolar, o brinquedo surge para suprir as necessidades da criança em relação aos desejos que não podem ser por ela realizados, por isso o sentido libertador da brincadeira. Para ele, a questão do papel da motivação no brinquedo é essencial sendo, a partir dele, possível criar uma situação imaginária. Essa situação, assim como o jogo, apresenta regras de comportamento sociais, o que faz com que o autor entenda o jogo como uma experiência de vivência das atividades do mundo no qual a criança está inserida.

A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal (VYGOTSKY, 1991, p.63).

É nesse período ainda que a criança começa a separar o objeto de seu significado e a compreender que suas ações serão produto do pensamento e não do próprio objeto, permitindo à criança fazer escolhas conscientes. O que acontece no brincar é que o fato de apresentar obrigatoriamente regras faz com que ele seja um desejo para a criança e, satisfazê-la resultará em prazer para ela. É pela condição da regra que rege a existência do brinquedo que Vygotsky entende a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma ZDP da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p.69).

É então na atividade de brincar, na relação que a criança estabelece com o brinquedo que Vygotsky observa a evolução da criança, passando de um momento do desenvolvimento para outro, sendo o brincar como o que satisfaz as necessidades das crianças que mudam de acordo com a idade (ROLIM et al, 2008).

Sobre a relação jogo e idade da criança, Piaget (1998) trata também o jogo como um componente importante da evolução social, caracterizando os jogos de acordo com diferentes idades: o período sensório-motor, a criança, nos seus primeiros dias, repete as ações por satisfação ou prazer; entre os 2 (dois) e 4 (quatro) anos, o jogo que satisfaz a criança é o simbólico, exercendo a representação do que se lembra e, dos 5 (cinco) anos, desenvolvendo entre 7 (sete) e 12 (doze), o jogo é o governado por regras, favorecendo o desenvolvimento social da criança.

Considerando a questão (do jogo) de regras como relevante a partir dos 5 (cinco) anos, que abarca a idade de F. e de C., observamos que elas chamam a atenção de ambas as crianças, tendo sua ocorrência na maior parte dos jogos desenvolvidos na interação com a observadora-participante. Além disso, essas crianças, principalmente F., em algumas cenas em que querem brincar com os seus brinquedos e não com a observadora-participante, interessam-se bastante por brinquedos com os quais imitam a realidade. Por exemplo, F. quer organizar sempre os trens dentro de uma pista e de C. querer introduzir sua boneca como uma “señorita” que comprará as frutas (fantoques) em uma atividade de dramatização entre ela e a

observadora-participante. Isso pode estar relacionado, conforme colocam esses autores, com o interesse do brincar de acordo com a faixa etária dessas crianças.

Dos 4 aos 7 anos, podemos notar que o brinquedo se aproxima mais de uma representação imitativa da realidade. Começa a mostrar uma ordem, uma organização que se assemelha à realidade, ou mesmo uma imitação exata do real (arrumar carrinhos numa garagem, organizar cenas domésticas ou escolares, arrumar soldadinhos ou bombeiros em várias atividades, índios em suas aldeias, etc. Já podemos notar aqui, também, o início de simbolismo coletivo (semelhante ao monólogo coletivo). Várias crianças brincam em conjunto tendo cada uma delas seus papéis definidos. Ex. batizado de bonecas (temos a mãe, o pai, o nenê, o padre, os convidados, etc.) (RAPPAPORT et al, 1981, p.54).

A criança, desta forma, não brinca de qualquer jeito, mas ela quer reproduzir a realidade de seu mundo circundante:

A questão não é que o jogo em si mesmo seja “puro processo”, puro “prazer em fazer”, mas que o objetivo está deslocado em relação à atividade adulta. Em outras palavras, a criança busca concretizar determinados objetivos do jogo, busca reproduzir da melhor maneira possível a atividade do mundo do adulto que ela quer tornar acessível (NASCIMENTO et al, 2009, p.298).

Winnicott (1975, p.163) também enfatiza que é pela brincadeira que a criança vivencia as relações sociais:

A criança adquire experiência brincando. A brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia. Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através das suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos. Ao enriquecerem-se, as crianças ampliam gradualmente sua capacidade de exagerar a riqueza do mundo externamente real. A brincadeira é prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência.

Semelhante a Vygotsky e Winnicott, Bruner (p.3, 1983b) assevera que a relação que a criança em idade pré-escolar estabelece com o jogo remete ao universo do adulto: “es indudable que los juegos de los niños reflejan algunos de los ideales que prevalecen en la vida adulta”.<sup>115</sup> O autor destaca o papel terapêutico dos jogos, remetendo a sua função de preparar

---

<sup>115</sup> Não há dúvidas de que os jogos das crianças refletem alguns dos ideais que prevalecem na vida adulta (tradução nossa).

as crianças para os enfrentamentos da etapa adulta. Quando o adulto, ao jogar com a criança, incita a competição, sendo a competitividade algo que a atrai, preparando para a vida adulta.

Uma das conclusões a que o autor chega ao observar os jogos com as crianças de seu estudo, é que é a partir do jogo com o adulto, no caso, as mães ou companheiros mais experientes que a criança entra na língua, aprendendo-a mais rapidamente (BRUNER, 1984, 1983a e b), como desenvolvemos no subitem anterior deste trabalho sobre a ideia dos *formatos* dos jogos.

Ressaltamos aqui, na mesma direção que os autores mencionados, que o papel do adulto no jogo é fundamental no trabalho do autor. Quando Bruner observa a presença do adulto nos jogos com as crianças, ele afirma que esse interlocutor propiciava uma concentração prolongada à atividade, como também a tornava mais complexa. Assim, o adulto como parceiro da criança no jogo tem a mesma importância como o parceiro conversacional (de linguagem), funcionando como uma base, que servirá para que, posteriormente, ela jogue/faça sozinha.

Considerando que o jogo tem suas origens e natureza sociais e, no caso do jogo de regras, é fundamental a presença de um parceiro, entende-se que o jogo é um instrumento de integração, de socialização. Winnicott (1975, p.163), assevera que a criança não faz facilmente amizades, assim como o adulto. É por meio da brincadeira que a criança se relaciona e se socializa: “a brincadeira fornece uma organização para a iniciação de relações emocionais e assim propicia o desenvolvimento de contatos sociais.”

No caso dos jogos das interações entre as crianças e os interlocutores de nossa pesquisa, entendemos que eles também funcionam para integração e socialização entre eles, à medida que a observadora-participante no início das sessões é um desconhecido da criança e o jogo passa a funcionar como mediador dessa relação. Consideramos ainda que as crianças, no decorrer das sessões de gravação, passam a relacionar a presença da observadora-participante no contexto familiar com o momento em que os jogos e as brincadeiras são desenvolvidos, sendo ela a parceira dessas atividades das crianças.

Segundo Martins (2014), a palavra *jogo* está de forma simplista associada ao lúdico, do latim *ludus*, que inclui ao sentido dessa palavra a brincadeira, o passatempo, o divertimento e a distração. A autora afirma que o lúdico se originou das manifestações sociais nas quais foram partilhados estados de ânimo nas celebrações e nos jogos, exercendo um papel educativo. Do mesmo modo, Carvalho (2009) coloca que o jogo é uma atividade que acompanha o homem desde o seu início, uma vez que ao próprio homem lhe é inerente a

tendência ao lúdico. Por essa razão o lúdico vem sendo investigado há bastante tempo quanto a sua relevância para o desenvolvimento do homem no convívio social.

Sobre a relação entre a criança, o jogo e o desenvolvimento, os estudos anteriormente mencionados de Vygotsky (1991), Piaget (1998), Bruner (1984, 1983a e b) e Winnicott (1975) consideram que o jogo exerce um papel importante no desenvolvimento social, psíquico e linguístico da criança, associando a atividade de jogar a uma manifestação de libertação das angústias, dos conflitos e dos problemas da infância, daí que o jogo, como um escoamento de problemas, gera prazer à criança. Destaca-se a relevância das experiências sociais que a criança vive no jogo e, nos estudos de Vygotsky e de Bruner, do papel do adulto que pelo jogo facilita a sua entrada na linguagem.

No contexto de ensino-aprendizagem de LEs em sala de aula, o principal objetivo do uso dos jogos é favorecer o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas no processo da aprendizagem, ajudando os alunos a construírem o conhecimento. Isso porque o jogo permite que eles aprendam a LE em colaboração com um par mais experiente que pode ser um colega do grupo ou o professor.

O papel do professor, ao propor os jogos em sala e ao instruir sobre o seu funcionamento, assistindo à atividade enquanto os alunos jogam ou mesmo jogando com eles, coincide com o do adulto no processo de aquisição de linguagem, como colocam os estudos de Bruner (1984, 1983a e b) e de Vygotsky (1991). Sánchez et al (2007) afirmam que cabe também ao professor, para que os jogos sejam uma atividade significativa no processo de aprendizagem, considerar o objetivo pelo qual o jogo deve ser aplicado, bem como o nível dos alunos enquanto conhecimento da língua, suas características como, por exemplo, a idade, se apropriado ou não para um grupo de alunos tímidos e, também, se é viável ao tempo de aula.

Pierlet (2003) afirma ainda que o professor deve intervir nos jogos de forma competente, sendo capaz de preparar os alunos para o jogo, mostrando as vantagens de sua participação e os motivando. Outra questão importante que o autor acrescenta é que o professor deve, ao instruir os alunos sobre o seu funcionamento, explicar as regras dos jogos com detalhes, verificar se entendem e resolver conflitos de competitividade em grupo, lembrando-os que o jogo é um recurso empregado para incentivar a aprendizagem de todos. O professor também deve se colocar como modelo de participante do jogo, tomando a iniciativa de começá-lo, principalmente em situações em que geralmente o aluno não quer ser o primeiro, como nas dramatizações, por exemplo.

Sánchez et al (2007, p. 50) colocam que apesar do conceito de jogo variar no campo da Pedagogia, há três aspectos comuns para defini-lo, a saber: competição, regras e diversão. Baseados nessas três considerações, os autores afirmam que há uma nova e refinada definição: “A game is considered a valuable technique, which includes three principal elements: competition, rule(s) and enjoyment, which should be well established by a teaching-learning objective.”<sup>116</sup>

Por *competição* entende-se o principal componente em uma atividade interativa para ser considerada um jogo. A competição desenvolve nos alunos a motivação, que está presente em suas vidas diárias. Já as *regras* estabelecem os padrões e os códigos a partir dos quais o jogo deve ser executado e os professores devem se responsabilizar para que os alunos sigam essas regras. Por fim, pela palavra *diversão*, entende-se o componente importante para aumentar a motivação dos alunos para aprender a língua. Se os alunos se divertem em sala de aula, estarão mais interessados nesse contexto de aprendizagem, obtendo um conhecimento que pode ser usado em situações do dia-a-dia.

Isso também porque o jogo assemelha-se ao processo de aprendizagem em vários aspectos como “o desejo de superação, a prática que leva ao aumento das habilidades e capacidades e a prática de estratégias que conduzem ao êxito e ajudam a superar as dificuldades. ” (LEITÃO, 2013, p. 23). Na aprendizagem, assim como no jogo, existe a motivação, o objetivo, a descoberta, a participação, a criatividade, o prazer de chegar ao fim e também o de vencer.

Nesse sentido, um dos benefícios que Pierlet (2003) coloca sobre o uso dos jogos na aprendizagem de LE em contexto de sala de aula é que o jogo oferece ao aluno a oportunidade de perder o medo de falar, favorecendo ao professor verificar mais facilmente as suas dúvidas, a sua competência linguística e, inclusive, comentar sobre elas aproveitando esse momento de maior descontração em contexto de sala de aula. Até mesmo a competição, se não excessiva, estimula os alunos a se esforçarem para aprender mais, se prepararem e a questionarem, o que resulta na socialização, fazendo crescer a interatividade entre os alunos e entre os alunos e o professor, sendo as habilidades que propõem os jogos. Nas palavras de Martínez Fernández (2003, p.125), “el acto de jugar supone en sí mismo el desarrollo de las capacidades humanas, tanto en el área del conocimiento como en la afectivo-social”.<sup>117</sup>

---

<sup>116</sup> Um jogo é considerado uma técnica valiosa que inclui três elementos principais: a competição, a(s) regra(s) e a diversão, que devem estar bem estabelecidas por um objetivo de ensino-aprendizagem (tradução nossa).

<sup>117</sup> o ato de jogar supõe em si mesmo o desenvolvimento das capacidades humanas, tanto na área do conhecimento quanto na afetivo-social (tradução nossa).



Além disso, para Nascimento (2008, p.155) o jogo consiste em uma oportunidade para que o eu do aprendiz se manifeste durante o processo de aprendizagem de uma LE, relevante a ponto de ser ainda “uma chance única de promover o contato entre o aprendiz e a língua estrangeira de maneira direta, autêntica e relevante”. Isso porque, para a autora, o jogo é o espaço em sala de LE no qual o aluno pode fazer uso para falar de si mesmo, uma vez que se trata de uma prática comunicativa espontânea que o professor não consegue induzir totalmente.

Sendo assim, o jogo não deve ser considerado pelo professor como uma forma de passar o tempo ou uma atividade que se propõe quando já não há conteúdo a ser trabalhado. O jogo deve ser visto, como afirmam Eres Fernández (2003) e Mayrink (2003), como uma atividade séria e, da mesma forma que pode ser muito mais trabalhosa para o professor que o preparo de exercícios mais tradicionais, demandará do aluno que se concentre nas instruções dadas pelo professor e coloque em prática os conhecimentos da LE que já possui, como também àqueles que estão sendo praticados e desenvolvidos mediante o uso do próprio jogo.

Se trata, en otras palabras, de ejercitar de forma agradable y comunicativa aquello que el alumno ya sabe. Al participar de un juego, el alumno practica la lengua en situaciones en las que se resalta y se requiere su uso efectivo, como podría ser en un contexto real. Se exigirá de los alumnos, por lo tanto, un conocimiento de la lengua, y no un conocimiento sobre la lengua. En este sentido, los juegos didácticos pueden funcionar, además, como elementos que favorecen relaciones más agradables y relajadas entre nuestros alumnos y entre ellos y nosotros. Y una buena relación es fundamental para que haya aprendizaje significativo. (ERES FERNÁNDEZ, 2003, p. 21)<sup>118</sup>

Ao aluno, que participa dos jogos, cabe não somente ouvir e observar para aprender, mas também mostrar-se ativo, o que ressalta a importância dessa atividade para o processo de aprendizagem, dando um feedback imediato para os seus parceiros de jogo (LEITÃO, 2013). Além de ativo, o jogo na sala de LE dá espaço para que o aluno seja criativo e responsável pelo próprio processo de aprendizagem à medida que “el estudiante se ve capaz de dejar de lado estructuras fijas y rígidas (muchas veces enfatizadas en los libros didácticos) y pasa a

---

<sup>118</sup> Trata-se, em outras palavras, de exercitar de forma agradável e comunicativa aquilo que o aluno já sabe. Ao participar de um jogo, o aluno pratica a língua em situações nas que se ressalta e requer o seu uso efetivo, como poderia ser em um contexto real. Será exigido dos alunos, por tanto, um conhecimento da língua e não um conhecimento sobre a língua. Neste sentido, os jogos didáticos podem funcionar, além disso, como elementos que favorecem relações mais agradáveis e relaxadas entre os nossos alunos e entre eles e nós. É uma boa relação é fundamental para que haja uma aprendizagem significativa (tradução nossa).

comunicarse de forma creativa y significativa en contextos de uso real de lengua. ” (MAYRINK, 2003, p. 28)<sup>119</sup>

Outra vantagem do uso dos jogos em contexto de sala de aula de LE, o que nos remonta às considerações de Bruner, é o fato desse tipo de atividade poder amenizar o peso do erro, o medo e a insegurança no processo de aprendizagem de LE. Isso porque, conforme afirma Mayrink (2003), o aluno não entende que o erro faz parte do processo de aprendizagem e se angustia ou se frustra com a possibilidade de errar na frente dos colegas e do professor.

Na sala de aula de LE, o jogo, como recurso que facilita o processo de aprendizagem, pode ser empregado de diversas maneiras tais como: no início da aula, como a primeira atividade do grupo de alunos ou, nas palavras de Pierlet (2003), “precalentamiento”, com o objetivo de promover a concentração, motivação e desinibição dos alunos, inserindo-os na aula e deixando-os mais relaxados para a continuidade da aula. As atividades mais maçantes podem ser substituídas pelos jogos quando o nível de atenção dos alunos diminui e se nota certo cansaço, podendo ser desenvolvidas em um outro momento. No fim da aula, os jogos também podem ser aplicados com o intuito de encerrar a aula, revisando, reforçando e checando a aprendizagem dos conteúdos.

Sanchez et al (2007) afirmam que a maior parte dos livros didáticos que sugerem os jogos em sala de aula os classificam de acordo com a idade, sendo dirigidos para crianças, adolescentes ou adultos e de acordo com o nível linguístico dos alunos, ou seja, jogos para nível inicial, intermediário e avançado. Outro tipo de classificação que a autora menciona se refere aos *jogos na lousa* (board games): jogos desenvolvidos na lousa geralmente fazem uso de figuras, cartas ou desenhos; *jogos de ação*: jogos que requerem um movimento físico do corpo para serem executados; *testes* (quizzes), usados para o professor testar o que os alunos aprenderam, geralmente empregados no fim da aula; *crucigramas*: atividades voltadas para a prática de vocabulário; e *adivinhações*: voltadas para o desenvolvimento da habilidade de escuta e compreensão do aluno. Segundos os autores, os testes, os crucigramas e as adivinhações são atividades didáticas que se tornam jogos para os alunos se o elemento “competição” for inserido.

Martínez Fernández (2003), baseada em critérios pedagógicos, considera a classificação dos jogos em dois tipos: 1) jogos mais simples (senso perceptivos) nos quais há

---

<sup>119</sup> o estudante se vê capaz de deixar de lado estruturas fixas e rígidas (muitas vezes enfatizadas nos livros didáticos) e passa a se comunicar de forma criativa e significativa em contextos de uso real da língua (tradução nossa).

dramatizações, representações de papéis que estimulam as crianças ao reconhecimento (e movimento) do próprio corpo e 2) jogos com regras selecionados de acordo com a idade. A autora ressalta a importância de que o jogo deve ser selecionado em sala de acordo com as necessidades e possibilidades dos alunos e, em concordância com Sánchez et al (2007), levando em consideração a idade e o nível linguístico da criança.

No presente trabalho, consideramos plausível entender a maior parte das atividades desenvolvidas nas interações (planejadas para a interação ou improvisadas) entre a criança e a observadora-participante como *jogos* já que, considerando o trabalho de Sánchez et al (2007), se caracterizam por competição, regras e diversão. A competição é, ao nosso ver, uma questão fundamental no desenvolvimento dos jogos interativos visto que é a partir dela que entendemos que as crianças se motivam para participar e se divertir. Há, porém, também atividades que não apresentam regras definidas e/ou levam as crianças à competição com a observadora-participante. Por essa razão, não as consideraremos jogos, mas brincadeiras. É o caso, por exemplo, da atividade na qual a observadora-participante propõe que as crianças façam, assim como ela, um cartaz com desenhos de sua comida, desenho televisivo e brinquedo favoritos<sup>120</sup>. Um outro tipo de atividade comum nos dados de ambas as crianças que não são jogos ou brincadeiras são as leituras compartilhadas<sup>121</sup> entre a observadora-participante ou a mãe e a criança, atividades que também não estimulam a competição ou apresentam regras para o seu desenvolvimento. Apesar de haver jogos, brincadeiras e leitura compartilhada nessas interações, isto é, tipos diferentes de atividades, ao nosso ver, o lúdico é o elemento comum entre elas que as distancia do diálogo espontâneo e que muitas vezes podem perpassar essas atividades. De modo geral, portanto, consideraremos que nas interações entre as crianças e a observadora-participante há a presença *de atividades lúdicas*, que incluem os jogos, as brincadeiras e a leitura compartilhada.

A idade dessas crianças e a diferença de nível de espanhol também foram consideradas no momento de planejamento desses jogos pela observadora-participante anteriormente à interação, levando também em conta o contexto de aquisição/aprendizagem de cada uma delas. Dessa forma, algumas das atividades foram adaptadas também de acordo com o que a observadora-participante considerava possível para cada criança.

---

<sup>120</sup> Para mais detalhes desta atividade ver no apêndice E, número 7 (Desenho (cartaz) (DES) [F\_06 e C\_05]).

<sup>121</sup> Nos nossos dados foram propostas 1 (uma) atividade em comum de leitura compartilhada para as crianças que consiste na leitura do gibi da Mônica em espanhol e, apenas para C., a observadora-participante propôs 1 (um) atividade de leitura compartilhada com o livro do Barba Azul. Para mais detalhes sobre ambas as atividades ver no apêndice E, número 13. Leitura do Gibi (GIB) [F\_08 e C\_07] e 8. Leitura do livro do Barba Azul (LBA) [C\_09], respectivamente.

Apesar de um grande número de atividades em comum planejadas para as duas crianças, houve um número maior de atividades planejadas para C. que para F. porque, entre as principais razões, C. precisava de menos tempo que F. para executá-las com a observadora-participante, fluindo com mais facilidade para C. que para F. As atividades (jogos, brincadeiras e leitura compartilhada) das situações planejadas e não-planejadas em comum e correspondente a cada criança serão apresentadas no subitem 3.3.1 da metodologia deste trabalho e descritas no apêndice D.

Os jogos das interações com as crianças também são de diferentes tipos como a dramatização, jogo da memória, jogo que envolve movimentos do corpo, adivinhações, entre outros, a partir dos quais variados objetos são utilizados como fantoches, boneca, cartas e cartões, figuras, atividades de livros, livros, gibis, folhas, lápis-de-cor, entre outros. Consideramos que esses tipos de jogos, como também os objetos utilizados, chamam a atenção da criança para a sua participação com a observadora-participante, parceira das crianças na maior parte dos jogos e é por meio deles que ela se aproxima, permitindo estabelecer uma relação de amizade com as crianças.

Procuramos frisar por meio deste item que, embora haja questões que afastam o papel do professor em sala de aula e o do adulto no processo de aquisição de linguagem da criança, focamos no que coincide entre ambos, conforme os propósitos do presente trabalho. Isso porque o discurso da observadora-participante nos remete a ambos os papéis, haja vista o uso dos jogos nas interações. A observadora-participante ao lançar mão dos jogos nas interações explica as suas regras e assiste às crianças, facilitando e mediando a interação em espanhol, língua com a qual as crianças não costumam se dirigir às mães, únicas interlocutoras em casa, onde foram gravadas.

No caso das crianças, ambas prestam atenção às instruções dadas pela observadora-participante e se esforçam para participar fazendo o uso do espanhol, regra que está na base das atividades lúdicas entre elas. Consideramos que é através do jogo que, principalmente F., a criança mais tímida, parece perder a vergonha e o medo de interagir em espanhol com a observadora-participante.

Embora o jogo didático em sala de LE tenha por objetivo a aprendizagem da LE, as atividades lúdicas são usadas nessas interações como meio pelo qual se estimula as crianças ao uso do espanhol para a comunicação, língua menos frequente no ambiente familiar no momento das interações. No caso das sessões de gravação consideradas, os jogos, assim como as demais atividades lúdicas mencionadas, foram utilizados em todos os momentos possíveis das interações e não apenas no início, no meio ou no fim das sessões, como pode ser usado

em sala de aula. Por outro lado, o jogo nessas interações se aproxima daqueles do contexto de sala de aula porque estimula o desenvolvimento das habilidades linguístico-comunicativas dessas crianças. Além disso, há também o uso de atividades lúdicas pela observadora-participante nas interações que funcionam como um “aquecimento”, preparação, para outras atividades, assim como aparece em sala de aula de LE.

## **2.6. Sobre a linguagem dirigida à criança e a multimodalidade: um caminho para se pensar o sujeito pronominal**

Em continuidade às questões expostas sobre o discurso pedagógico e o jogo nos quais o papel do adulto é fundamental, nos deteremos aqui em algumas considerações sobre as características da linguagem que é dirigida à criança no processo de aquisição de linguagem e sobre a relação entre o uso (e omissão) do sujeito pronominal presente na fala do adulto e o uso (e omissão) do sujeito pronominal na da criança em casos de bilinguismo infantil, foco de nossa pesquisa. Isso porque, em primeiro lugar, consideramos que as características da linguagem dirigida à criança no processo de aquisição da linguagem se assemelham às características do discurso pedagógico apresentadas anteriormente, que são relevantes para os nossos dados. Em segundo lugar, a influência dessa linguagem dirigida à criança – no uso e na omissão do sujeito pronominal – na fala da criança é também outra questão de nosso interesse, como explicitamos no início do presente estudo.

O estudo sobre o papel da linguagem dirigida à criança no processo de aquisição tem sido ao longo dos últimos 40 anos principalmente motivado pela crítica à visão chomskyana de “pobreza de estímulo”, segundo a qual o input linguístico<sup>122</sup> não é suficientemente informativo para a aquisição da linguagem (BARBOSA & CARDOSO-MARTINS, 2014, BORGES et al, 2003). Dentro de uma perspectiva gerativista (ou inatista) de aquisição, o input indicaria as regras da língua da comunidade na qual o falante foi inserido.

Os trabalhos que se inserem em perspectivas interacionistas de aquisição de linguagem, ao criticarem essa posição chomskyana, colocam que as crianças se comunicam desde muito cedo e que o adulto, como o interlocutor mais experiente na linguagem, interage mediante adaptações que procuram se ajustar ao nível linguístico-comunicativo da criança. Nesse sentido, ao invés de se pensar o meio externo como aquele que oferece uma linguagem

---

<sup>122</sup> O input ou insumo é a linguagem, informação explícita ou mensagem que o aprendiz ouve ou lê e é levado a considerar, um tipo de estímulo dirigido à criança no processo de aquisição da linguagem (VANPATTEN, 2003).

mal formada e limitada à criança, não sendo possível, através dele, adquirir a linguagem, Borges et al (2003, p. 328) afirmam que para as perspectivas interacionistas a interação social é um componente necessário:

as relações da criança com os adultos são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, visto constituir-se como um sistema dinâmico, através do qual ambos contribuem com suas experiências e conhecimentos para o curso da interação, estabelecendo uma relação recíproca e bidirecional.

Essas pesquisas então entendem que os pais, principalmente a mãe – daí o termo *manhês* ou *motherese*<sup>123</sup> – simplificam a própria fala com mudanças no léxico e na estrutura sintática para se dirigir à criança. Essa fala especificamente se caracteriza por ser breve, lenta, repetitiva e gramaticalmente correta. Cavalcante (2001, 1999) ainda acrescenta que esse *manhês* apresenta modificações na prosódia, dá preferência aos tons ascendentes e – o que nos chama atenção principalmente para o presente estudo – é que a autora entende que a linguagem simplificada do *manhês* teria um *caráter didático* a partir do qual permitiria a aprendizagem da língua pela criança. Esses contornos ascendentes da voz dos pais funcionam para chamar a atenção das crianças e solicitar a sua participação no diálogo com os pais.

Essa musicalidade marcada na fala dos pais, principalmente da mãe, mostra que a criança é, antes mesmo de nascer, interpretada pelos pais, que buscam interagir com ela no ventre materno. Os pais continuam depois do nascimento a interpretar os gestos, os olhares e as primeiras manifestações de linguagem da criança, adequando-se em suas falas na interação. Uma forma de se adaptar à fala da criança é o uso que o adulto faz do *manhês*, como mencionado. Nesse sentido, Cavalcante (2009a, p.2429) entende o *manhês* como uma fala atribuída da mãe para o bebê, dando-lhe voz ao falar no lugar dele, o que, em uma relação especular, cria manifestações de subjetividade do bebê:

A instauração da especularidade materna, através do pseudo-diálogo, traz a possibilidade de configurar a relação mãe-bebê, desde o seu início como uma de constituição em relação ao bebê, isto é, uma eleição do bebê como interlocutor pela voz materna. Já que a fala ainda não é possível ao bebê, principalmente nos primeiros meses, a mãe dá voz ao comportamento

---

<sup>123</sup> O termo *motherese* ou *manhês* passa a ser modificado para fala ou linguagem dirigida à criança de menos ou a partir de um ano de idade, uma vez que os estudos evidenciam que essa fala não se restringe apenas à mãe, mas pelos adultos que cuidam da criança e também por crianças mais velhas ao se dirigirem a crianças menores (BARBOSA & CARDOSO-MARTINS, 2014).

corporal e/ou vocal do infante. Esta atividade interpretativa traz no seu bojo algumas questões que merecem análise, como a relação de indiferenciação entre mãe e bebê nos primeiros meses e o caráter especular desta dialogia.

A autora considera que a díade mãe-bebê se caracteriza a partir de um grau de interdependência – matriz relacional – tornando-se, aos poucos, uma interação entre a mãe e o bebê. O diálogo entre a mãe e o bebê pode, por exemplo, constituir-se pela troca de olhares, pela postura do corpo, pela aproximação física entre eles, havendo uma comunhão entre os gestos e a fala. Além disso, nesse diálogo o foco pode se deslocar a um objeto sobre o qual a mãe e o bebê, conjuntamente, voltam a atenção. Cavalcante (2009a, p.2431) ilustra uma cena de atenção conjunta quando a mãe, dirigindo-se a um bebê de 11 meses e 23 dias, aponta para uma caixinha de isopor dizendo “Ó, Di quem é?” e o bebê, então, volta o olhar para esse objeto. Para a autora, o “gesto – apontar – e fala estão constituindo o turno dialógico, estruturando o diálogo num outro plano: ter como tópico objetos que circundam a díade”.

A preocupação teórica da autora é a possibilidade de verificar uma noção de língua que não se restrinja à fala, mas enquanto “Envelope Multimodal” ou *multimodalidade*, isto é, como uma instância ou prática discursiva na dialogia mãe-bebê na qual há o uso concomitante de elementos como o olhar, os gestos e a produção vocal, sendo eles entendidos dentro de uma mesma matriz de significação (CAVALCANTE, 2009a; 2009b; ÁVILA-NÓBREGA & CAVALCANTE, 2012).

Cavalcante (2009a) afirma que é por meio da fala do manhês e do estabelecimento face-a-face que aos poucos as estruturas de situações típicas da língua – que se manifestam por meio dos gêneros discursivos – se fazem presentes no diálogo da mãe e do bebê. A autora explica a questão com uma situação na qual a mãe atribui a fala ao bebê ao falar ao telefone como se fosse ele e, imediatamente, o bebê se posiciona como falante balbuciando “aaah!” ao colocar a mão aberta na orelha para imitar um telefone. O gesto e o balbucio do bebê são indissociáveis, sendo entendidos pela autora como uma unidade de significação.

Os gestos ainda podem ser classificados em diferentes tipos:

A gesticulação, caracterizada como os gestos que acompanham o fluxo da fala, envolvendo braços, movimentos de cabeça e pescoço, postura corporal e pernas, possui marcas da comunidade de fala e marcas do estilo individual de cada um; a pantomima são gestos que simulam ações ou personagens executando ações, é a representação de um ato individual, tem um caráter de narrativa, pois envolve uma sequência de micro ações; os emblemas ou gestos emblemáticos são aqueles determinados culturalmente (são convencionais), tais como o uso, em nossa cultura, do gesto que envolve a mão fechada e polegar levantado significando aprovação; a língua de sinais

enquanto sistema linguístico próprio de uma comunidade, no nosso caso, a LIBRAS. (CAVALCANTE, 2009a, p.2326)

No processo de aquisição de linguagem a autora coloca que a relação entre o gesto e a fala tem sido bastante estudada, principalmente o gesto de apontar, uma vez que é o mais frequentemente utilizado pela criança para se referir a um objeto do mundo e é entendido como um dos percursores da referência linguística, aparecendo entre o primeiro e o segundo ano de vida da criança. Ao considerar o conceito de atenção conjunta elaborado por Tomasello (2003), entende-se que o apontar da criança tem o objetivo de direcionar e chamar a atenção do parceiro, promovendo a interação entre os participantes.

Dentro de uma perspectiva interacionista, Cavalcante (1994) entende o gesto de apontar como elemento dêitico fundamental para a referência linguística na díade mãe-bebê, sendo o primeiro trabalho a observar dados longitudinais e naturalísticos, considerando o período dos treze aos vinte meses de vida do bebê. Ao analisar esses dados, a autora mostrou que o gesto de apontar pôde ser descrito em três momentos diferentes em relação às vocalizações da criança: 1) o apontar como um novo elemento da criança, sendo utilizado de forma especular ao uso do adulto, momento no qual as vocalizações se assemelham a gritos e o olhar ao parceiro conversacional é pouco frequente; 2) o apontar da criança se configura de diferentes formas: com ambas as mãos, uso de dois, três, quatro ou a mão toda, as vocalizações se aproximam de palavras e o olhar ao parceiro é mais frequente que no momento anterior; 3) o apontar tem mais a forma convencional e as vocalizações são similares a palavras da linguagem verbal. Esses três momentos, portanto, mostraram nos dados analisados um processo de transformação no qual o gesto de apontar é um meio de comunicação que se constrói socialmente através de uma negociação da díade mãe-bebê.

Em continuidade aos trabalhos de Cavalcante (2009a, 2009b, 2001, 1999, 1994), De Lima et al (2013) buscam compreender a relação entre o gesto de apontar e as manifestações de fala de 3 díades mãe-bebê entre 9 (nove) e 24 (vinte e quatro) meses. Os resultados apontam que o comportamento gestual do bebê é interpretado pelo adulto, a partir de uma cena de atenção conjunta, que o insere em uma situação de interação para que ele reconheça a sua subjetividade. Para ilustrar, os autores trazem neste trabalho um fragmento no qual a mãe pergunta onde está o umbigo do bebê e o bebê aponta para o umbigo da mãe. A mãe, por sua vez, nega dizendo “U meu não, o teu! Aqui, ó! ”, apontando para o umbigo do bebê. Quando a mãe novamente o questiona sobre o seu umbigo, o bebê olha e aponta para o seu próprio umbigo, reconhecendo a si mesmo.



Consideramos que as questões apresentadas sobre a multimodalidade nos trabalhos anteriores como parte da linguagem dirigida à criança são pertinentes para o nosso trabalho, uma vez que a relação que estabelecem entre o verbal (fala) e o não-verbal (gestos) como unidades de um todo de sentido é condizente com a perspectiva teórica aqui adotada<sup>124</sup>. Ainda que em nossa pesquisa não observamos o posicionamento da criança enquanto sujeito falante desde bebê, mas posteriormente ao período de aquisição propriamente dito, entendemos que os gestos fazem parte da construção do significado na interação, já que encontramos enunciados nos quais os pronomes sujeito de 1ª e de 2ª pessoa podem ser, por exemplo, substituídos ou acompanhados pelo apontar a si mesmo e para o outro, respectivamente, tanto pela observadora-participante-pesquisadora quanto pela criança, fazendo, desta forma, parte da linguagem que o adulto dirige à criança e negocia com ela os sentidos na interação. Consideramos ainda que essa construção do sentido a partir da relação entre o verbal e o não-verbal está presente dentro do que entendemos neste trabalho como discurso pedagógico, pois é também por ela que os interlocutores explicam para as crianças, por exemplo, como jogar, enfatizando, por meio do uso simultâneo do pronome e dos gestos, a tomada de iniciativa no jogo.

Há ainda uma diferença entre a linguagem dirigida pelo adulto de acordo com o sexo das crianças, como apontado no estudo de Braz e Salomão (2002). O objetivo deste estudo consistiu em verificar se existia essa diferença em um contexto de brinquedo livre na análise da interação de 16 díades mãe-criança divididas igualmente entre meninos e meninas de 24-30 meses. Dentro da perspectiva da interação social, as autoras analisam a fala materna segundo diferentes estilos comunicativos entre eles a *solicitação*, que funciona para motivar a participação da criança no diálogo e estender os seus recursos linguísticos e os *diretivos*, isto é, um comando ou ordem com o objetivo de dirigir, controlar o comportamento ou as verbalizações infantis.

As autoras compararam esses diferentes estilos comunicativos utilizados pelas mães a partir de um cálculo das produções verbais e não-verbais. O resultado mostra que as mães utilizaram os diretivos de atenção para os meninos, chamando atenção deles quando não estavam atentos a elas e, para as meninas, as mães utilizaram mais a solicitação para dar continuidade às atividades que estavam fazendo, sustentando o diálogo e mantendo as meninas envolvidas nas atividades. Apontam que o sexo da criança influencia nas

---

<sup>124</sup> É relevante mencionar que, em nossa tabela de análise de dados, consideramos as categorias “linguísticas ou verbais” separadamente da categoria “não verbal”, que inclui os gestos, os olhares, o tocar, apenas para facilitar a sistematização dos dados. Não entendemos que o linguístico está separado do discursivo. É por esta razão que se fazem pertinentes as considerações sobre a multimodalidade apresentadas.

características da fala dirigida pelas mães, mas que é necessário considerar também outras questões como o tipo de interação estabelecida entre a criança e a mãe e da participação da criança, como também de suas habilidades.

Dentro da perspectiva da interação social, segundo Borges et al (2003), enfatiza-se o ambiente linguístico no qual a criança está inserida e o input é considerado como as experiências e informações que os seus interlocutores fazem da linguagem, sendo fonte principal do papel que a linguagem desempenha dentro de uma determinada cultura, caracterizando assim uma comunidade de fala. Considerando os trabalhos desenvolvidos sobre a influência da L1 na fala da criança, os autores afirmam que, dentre as características que favorecem o desenvolvimento da linguagem pela criança os *feedbacks*, principalmente a repetição e a reformulação do enunciado infantil e também as *solicitações*, especialmente aquelas que solicitam esclarecimentos e questões, que são mais encontrados na fala dos interlocutores das crianças.

Sobre os *feedbacks*, a repetição do enunciado da criança pelo adulto, modificando-o e o reformulando, pode variar em termos de quantidade dependendo da idade e do nível linguístico da criança, além de ter a função de apresentar à criança uma forma que pode ser por ela empregada, fato que é muitas vezes apresentado como um desafio que chama a atenção da criança e estimula a sua participação no diálogo. Um outro tipo de *feedback* mencionado pelos autores, entendido como implícito, se refere à repetição da mãe de enunciados bem elaborados pela criança para lhe mostrar que foi compreendido.

As *solicitações*, por sua vez, servem para auxiliar a criança a reformular e reorganizar a gramática de sua fala, já que geralmente são utilizados pelo adulto depois de enunciados mal elaborados por ela. Funcionam também como um instrumento eficaz para corrigir a criança e mudar a sua produção. Trata-se de questões geralmente abertas que levam à criança “a apresentar produções e narrativas mais longas e coerentes. Esse estilo de input é considerado um dos mais efetivos na iniciativa da conversação, na medida em que pode ser visto como uma forma de passar o turno da conversação para a criança.” (BORGES et al, 2003, p.332)

Sobre os estudos que focam o interlocutor adulto e a fala que esse dirige à criança, Cury (2011) coloca que eles apontam uma diferença entre a fala dirigida pela mãe à criança e a fala dirigida pelo pai. Enquanto a mãe facilitaria mais o seu discurso para falar com a criança, o discurso do pai seria mais elaborado. A autora assevera que há poucos trabalhos desenvolvidos no Brasil sobre a influência da fala dirigida à criança no Brasil e que eles estão focados no manhês, anteriormente exposto e, ainda, segundo Barbosa & Cardoso-Martins

(2014), tem-se estudado no Brasil mais os aspectos comunicativo-funcional, afetivo-emocional e social presentes que caracterizam a fala da mãe dirigida à criança.

O que procuramos salientar com as considerações apresentadas neste item acerca da linguagem dirigida à criança é que tanto a fala breve, simplificada do adulto que facilita a interação com a criança, como o manhês (CAVALCANTE, 2009a), bem como as solicitações, diretivos e feedbacks no processo de aquisição (BORGES et al (2003), BRAZ & SALOMÃO (2002)) se aproximam das características do discurso pedagógico – regulativo e instrucional – presentes no trabalho de Semechechem & Carvalho (2007), conforme vimos no item anterior, o que nos leva a pensar na proximidade entre a linguagem do adulto no processo de aquisição e a linguagem do professor no processo de aprendizagem de línguas em sala de aula.

Essas considerações são importantes para o nosso trabalho porque entendemos que a linguagem dirigida às crianças pelos interlocutores, principalmente pela observadora-participante, apresenta um caráter didático na negociação dos sentidos da interação, procurando chamar a atenção das crianças para as atividades desenvolvidas nas interações, como também solicitando a sua participação.

No caso da mãe de F., quando se dirige à criança em espanhol, sua fala parece ser mais simplificada que a da observadora-participante, facilitando a comunicação entre eles. Tanto a mãe de C., quanto a mãe de F., questionam as crianças, solicitando que participem de uma conversa na presença da observadora-participante. A observadora-participante e, principalmente, a mãe de C., corrigem, ao longo das interações, a fala da criança quando faz uso do espanhol. Consideraremos também a questão da *multimodalidade* – os gestos e a fala – como parte relevante da linguagem dirigida à criança, uma vez que também, como explicitamos anteriormente, fundam relações de sentido na negociação das interações quanto ao uso e omissão do sujeito pronominal.

As pesquisas sobre o processo de aquisição monolíngue e bilíngue ainda relacionam o input dos pais e o MLU (Extensão Média do enunciado) da criança. Também investigam se o input que a criança bilíngue recebe é comparável com o que a criança monolíngue recebe. Segundo Unsworth (2016), alguns estudos mostram que se for dado um input suficiente as crianças bilíngues produzem como os monolíngues, já outros estudos sugerem que para certas propriedades linguísticas e/ou em circunstâncias de input limitado, as crianças bilíngues podem produzir menos que os monolíngues. Ainda nos estágios mais iniciais do desenvolvimento, os autores afirmam que a variação na quantidade de input é afetada por fatores como frequência de certas formas linguísticas como um resultado da divisão do tempo

em que são expostos nas duas línguas, o que pode diferenciar os efeitos em relação ao monolíngue.

Os estudos que examinam os efeitos do input em domínios (vocabulário, sintaxe, entre outros) entre as línguas sugerem que as crianças podem ser mais avançadas em uma área que em outra. Porém, Unsworth (2016) afirma que mais pesquisa é necessária para se estabilizar se os efeitos do input emergem do mesmo modo entre os domínios.

Rozendaal (2008) pontua que, para os trabalhos de perspectiva construtivista, o input tem um papel relevante para a aquisição das expressões referenciais como dos pronomes, objeto de nossa pesquisa. Esses trabalhos consideram que quanto mais frequente e consistente é o uso dos pronomes para uma função pragmática específica, mais cedo ele será adquirido pela criança. A pesquisa de Paradis & Navarro (2003) também discute uma questão que, segundo Serratrice & Hervé (2015), tem sido foco de pouca atenção nos estudos sobre o tema: a qualidade do input.

Paradis e Navarro (2003) analisaram o uso e a omissão dos pronomes sujeitos em espanhol por uma criança bilíngue falante de espanhol e de inglês (1;9-2;6). O objetivo da pesquisa consistiu em observar se as proporções de uso e de omissão dos pronomes sujeitos como também os contextos pragmático-discursivos nos quais os pronomes sujeitos apareciam na fala da criança bilíngue se aproximariam das das crianças monolíngues como dos de seus interlocutores.

Os resultados da pesquisa mostraram que a criança bilíngue faz uso dos pronomes sujeito do espanhol em contextos de baixa informatividade, o que se diferencia consideravelmente das crianças monolíngues que, nesses contextos, omitem-no com mais frequência. Tal uso levou as autoras à hipótese da influência do uso da mãe, falante não-nativa do espanhol e também do uso do pai, falante da variedade do espanhol do Panamá, nos quais o uso dos pronomes sujeito com baixa informatividade também foi identificado. Pela possível influência da fala dos pais na produção da criança bilíngue essa pesquisa aponta para a importância de se considerar nas análises o tipo de input que as crianças bilíngues recebem podendo, assim, não ter a mesma qualidade e quantidade do input das crianças monolíngues.

As autoras ressaltam ainda nesse estudo a importância de se considerar o input em espanhol que não é nativo – no caso do espanhol da mãe da criança, que é falante de inglês como L1 - para se entender a influência translíngüística<sup>125</sup> na fala da criança bilíngue, já que, no inglês, o uso do pronome sujeito é obrigatório. Isso porque:

---

<sup>125</sup> Trata-se do fenômeno que discutimos no subitem 2.1.1 no qual a tendência de uma das línguas do bilíngue influencia na produção de sua outra língua, que apresenta uma tendência diferente.

It is, therefore, a limitation of the studies that have appeared on the issue of CLI and pronominal subjects that no attention has specifically been paid to the nature of the input in bilingual families where a non-trivial amount of input may be non-native or attrited. (SERRATRICE & HERVÉ, 2015, p.320)<sup>126</sup>

Serratrice & Hervé (2015) ao revisarem os estudos sobre a quantidade e qualidade do input para a compreensão e produção das expressões referenciais pelas crianças bilíngues colocam que a relativa exposição a uma língua de sujeito nulo, no caso de crianças bilíngues expostas a línguas de origem diferente como o espanhol, latina e o inglês, anglo-germânica, tem um papel importante, mas não necessariamente resulta em influência translinguística.

Ainda que não estamos tratando da fala de crianças bilíngues de línguas de origens diferentes em nosso estudo, também nos questionamos se há influência translinguística na produção das crianças, uma vez que o PB e o espanhol seguem tendências diferentes quanto ao uso e omissão do sujeito pronominal e não há trabalhos sobre esse par de língua com os dados que ora apresentamos.

Embora sejam importantes, interessamo-nos neste trabalho, especificamente, não por questões de dominância de uma ou outra língua na fala das crianças, nem pela quantidade de tempo a que as crianças são expostas às duas línguas porque elas podem mudar de acordo com a vida dessas crianças, mas se há influência da fala da observadora-participante e das mães - falantes de PB (L1) e de espanhol (L2/LE) - na fala das crianças quando são expostas ao espanhol em um ambiente em que essa língua não é a mais frequente no momento em que são gravadas, em uma situação específica.

Essa proposta de olhar para a fala das mães das crianças de nosso estudo, portanto, supre, – conforme pontua o trabalho de Serratrice & Hervé (2015) –, a necessidade de se considerar essa fala, no caso, “não-nativa”, que é dirigida às crianças bilíngues para se pensar a produção do sujeito pronominal na fala das crianças.

---

<sup>126</sup> É, portanto, uma limitação dos estudos que tratam sobre a questão da influência translinguística (cross linguistic influence) e sujeitos pronominais que nenhuma atenção tem sido especificamente dada à natureza do input nas famílias bilíngues nas quais uma quantidade não trivial de input pode ser não nativa ou em contato (tradução nossa).

### **3. METODOLOGIA**

Este estudo é desenvolvido a partir de dados experimentais, i.e., obtidos por meio de uma situação “não-naturalística” escolhida pelo pesquisador para observar como são as produções linguísticas das crianças frente a ela. No caso de nossos dados, sabe-se que a observadora-participante, quem registra e participa das interações com as crianças bilíngues, planejou e desenvolveu atividades lúdicas com elas com o propósito de estimulá-las ao uso do espanhol em contexto familiar, língua que não era a predominante nesse contexto, mas sim, o PB.

É por meio desses dados, coletados mensalmente por um período de 9 (nove) meses, que analisamos as particularidades de uso e omissão dos pronomes sujeito do espanhol e do PB na fala dessas crianças e de seus respectivos interlocutores.

Sobre os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa, apresentaremos neste item:

1. a coleta dos dados, bem como as razões que nos levaram a selecionar as crianças para o estudo;
2. A descrição dos participantes selecionados e os cenários nos quais estão inseridos;
3. Os dados e as características das sessões de gravação das crianças bilíngues e das monolíngues;
4. Os questionários aplicados aos familiares das crianças bilíngues;
5. A transcrição de dados,
6. As categorias de análise dos dados
7. O uso do quantitativo em uma pesquisa de abordagem qualitativa.

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

Com o propósito de descrever o percurso que nos levou à seleção de dados para o presente estudo, é necessário que voltemos aqui ao nosso primeiro momento de interesse pela fala da criança, como afirmamos na introdução deste trabalho. Para a nossa pesquisa de mestrado (BUENO, 2013a), nos deparamos com a impossibilidade de coletar dados de crianças brasileiras em contexto formal de aprendizagem do espanhol devido à escassez de oferta de ensino da língua para crianças, principalmente na Educação Infantil, o que modificou os caminhos de nosso estudo. Nesse estudo já apontamos algumas razões que justificam a dificuldade de coletar os dados mencionados:

Ao traçar questões relevantes sobre o ensino-aprendizagem de LEC<sup>127</sup> no

---

<sup>127</sup> Língua Estrangeira para Crianças.

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 (BUENO, 2013, p.28).

Diante da impossibilidade no ano de 2010 de obter esses dados, entramos em contato com os professores de espanhol do departamento de Letras Modernas da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Campus de Araraquara e com a professora Alessandra Del Ré, do departamento de Linguística da mesma universidade, com o objetivo de conhecer as possibilidades de coletar dados em ambiente familiar de crianças brasileiras cuja segunda língua fosse o espanhol.<sup>128</sup> Surgiu-nos, então, em Araraquara, interior de São Paulo, a oportunidade de considerar para a pesquisa os dados de C., uma criança bilíngue (PB/espanhol), brasileira, de seis anos de idade, cuja mãe é professora universitária de língua espanhola e o pai é argentino. E, em São Paulo, houve também a possibilidade de obtermos os dados de F., brasileiro, de cinco anos de idade, filho de pais brasileiros e aluno de um colégio bilíngue (PB/espanhol).

Tendo obtido o consentimento dos pais para gravar as crianças em ambiente familiar e pelo fato de que as mães buscariam falar com seus filhos em espanhol durante as sessões, gravamos ambas as crianças em áudio e em vídeo no período de 9 (nove) meses em interações tanto com a mãe quanto com a observadora-participante<sup>129</sup>.

Como, ao longo já das primeiras gravações de ambas as crianças, constatamos diferenças significativas de produção linguística entre elas e, devido às limitações de tempo para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, optamos por observar e analisar apenas o discurso oral de F., aluno do colégio bilíngue<sup>130</sup>. As peculiaridades<sup>131</sup> verificadas na fala infantil que se manifestavam nos diálogos entre essa criança, a mãe e a observadora-participante, levaram-nos a discutir questões sobre os conceitos de aquisição e de aprendizagem de língua, aproximando-nos de nosso desejo inicial de investigar questões

---

<sup>128</sup> Como desconsideramos no momento, pelas razões explicitadas, coletar dados de crianças em aprendizagem formal de espanhol, estávamos conscientes de que os rumos de nossa pesquisa se modificariam de certa forma, haja vista a opção de gravar dados de crianças bilíngues (português/espanhol) e não de crianças brasileiras aprendizes da língua na escola.

<sup>129</sup> Nas sessões em que a mãe participava, interagindo com a criança, era a observadora-participante quem as gravava por meio de uma câmera filmadora, não aparecendo nesses momentos. Já nas sessões em que somente a observadora-participante interage com a criança, a câmera filmadora foi geralmente colocada em cima da mesa da sala, o que permitia um bom registro das imagens, não havendo uso do tripé.

<sup>130</sup> Os dados de C. não foram utilizados em nossa pesquisa de mestrado, mas se mantiveram guardados em nosso banco para estudos posteriores, como ora apresentamos.

<sup>131</sup> No trabalho citado, as peculiaridades encontradas na fala de F. são as “modificações” na sua L2 (o espanhol) no contato com o PB.

sobre a aprendizagem do espanhol por crianças. Ainda, – e aqui começam os primeiros passos para a seleção dos dados de nossa pesquisa do doutorado – esses dados ao mesmo tempo que nos revelaram produções típicas de aprendizes de espanhol, também nos remeteram a questões que são observadas nos estudos sobre crianças bilíngues.

Como, bem próximo ao período em que foram coletados os dados de F., tivemos a oportunidade de coletar os dados de C., cujo contato com o espanhol é no seio familiar, desde o seu nascimento, consideramos interessante a possibilidade de, na pesquisa de doutorado, trazer os dados de ambas as crianças, com o objetivo de estudar esses casos e estabelecer paralelos entre eles.

No entanto, antes que fizéssemos esse recorte para a atual pesquisa, retomamos o desejo de acrescentar dados de crianças aprendizes de espanhol em escolas regulares ou de idiomas, com o propósito de observar as semelhanças e diferenças, de um lado entre os dados desse contexto e, de outro, dos dados de F., que aprende o espanhol todos os dias no colégio bilíngue e de C., cujos pais se dirigem à ela em suas respectivas línguas maternas desde o nascimento, ainda que com as dificuldades de obtenção dos primeiros dados, como anteriormente mencionado. O percurso para novamente descartar o contexto de aprendizagem de espanhol por crianças brasileiras e a opção pelos dados de C. e de F. serão descritos e justificados a seguir.

Com os dados de C. e do F. já coletados, buscamos uma nova tentativa de obter dados de crianças brasileiras aprendendo espanhol como L2/LE a partir de novas consultas sobre a oferta do ensino de espanhol para crianças em escolas de idioma em Americana e Araraquara, cidades do interior de São Paulo e de fácil acesso ao pesquisador responsável.

Para a realização da coleta desses dados determinamos quatro condições:

1. A idade das crianças: as crianças que frequentavam o curso deveriam ter, em média, entre 5 (cinco) e 7 (sete) anos de idade, já que corresponderia aproximadamente à idade de F. e de C., respectivamente, no momento em que foram gravados;
2. Número de crianças: 2 (duas) a 3 (três) – o pequeno número se justifica por se tratar de um estudo qualitativo, então primamos pelos detalhes e não pela quantidade, sem mencionar a dificuldade de transcrição dos dados de muitas crianças gravadas ao mesmo tempo;
3. Consentimento do professor para a gravação de suas aulas;
4. Autorização prévia dos pais para participação da pesquisa.



Na cidade de Araraquara encontramos apenas uma escola de franquia de idiomas na qual havia uma turma de espanhol, às segundas e às quartas-feiras (das 17h-18h), composta por uma criança de 10 (dez) e outra de 11 (onze) anos de idade. A princípio, devido ao não cumprimento da primeira condição estabelecida para coletar os dados, hesitamos em gravá-los, mas, devido a sua especificidade, decidimos não descartar a oportunidade para um futuro trabalho de pesquisa. O registro das aulas em áudio e vídeo ocorreu nos meses de abril e maio de 2014, totalizando 14 (catorze) aulas de 50 (cinquenta) a 60 (sessenta) minutos.

Em visita às escolas para uma nova possibilidade de coleta, informamos que, ainda que não houvesse cursos de espanhol para crianças em andamento ao longo do semestre, poderíamos elaborar, junto ao professor responsável e ao coordenador pedagógico, um “curso de férias de espanhol para crianças”, de curta duração, com uma carga horária de aproximadamente 10 (dez) horas<sup>132</sup>, durante duas semanas do mês de janeiro ou julho. O custo do curso para o professor seria de nossa responsabilidade, não havendo gastos à escola e aos pais.

Diante disso, em outubro de 2013, na cidade de Araraquara, a coordenação pedagógica de uma escola de franquia se interessou pelo desenvolvimento do curso, como também uma escola de idiomas da cidade de Americana. Optamos por coletar os dados na escola de idioma de Americana porque, de certa forma, nos pareceu que o contato foi estabelecido com maior fluidez e cumpria com as condições anteriormente expostas para a sua realização, segundo a coordenadora dessa escola.

Em contato com os pais das crianças, tivemos um segundo momento de hesitação para as gravações desses dados, devido à diferença de idade dessas crianças: S. (4 anos e 10 meses) e V. (7 anos e 5 meses). Por outro lado, graças ao incentivo da coordenação da escola, da autorização dos pais para participação das crianças no curso em janeiro de 2014, e do fato de que a idade de S. se aproximaria da de F. e a idade de V. da de C., decidimos dar início às gravações.

Elaboramos algumas ideias de conteúdo e de atividades para as aulas com uma professora de espanhol, convidada pela coordenadora pedagógica da escola. Informamos a ambas sobre o tema de nosso trabalho de pesquisa, ou seja, o propósito de pensar o uso e omissão dos pronomes sujeito em etapa inicial da aquisição/aprendizagem do espanhol como

---

<sup>132</sup> O limite de 10 (dez) horas de carga horária para o curso se refere às 3 (três) aulas semanais de, no máximo, 1 (uma) hora e 30 minutos de duração, tempo máximo de disponibilidade do professor e de permanência das crianças na escola.

L2/LE, no caso do contexto dessas aulas. Como essas crianças não haviam tido nenhum contato com o espanhol anteriormente às aulas, pensamos em propor temas comuns à aprendizagem dessa língua em etapa inicial e, a partir dela, buscar inserir os pronomes, foco de nossa investigação.

Para tal, baseamo-nos no material didático *Colega 1*<sup>133</sup>, da editora Edelsa, que traz neste volume 6 (seis) unidades para um curso de espanhol para crianças de 1 (um) ano de duração. Devido às restrições de um curso de poucas horas, escolhemos para a primeira semana de atividades apenas 2 (duas) unidades: *¡Hola!* e *Mi cuerpo*<sup>134</sup> das quais desenvolveríamos temas como cumprimentos, família e as partes do corpo cujas estruturas gramaticais consistem no uso dos verbos “ser” e “chamar”, dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos. Verificaríamos os resultados das atividades propostas ao longo da primeira semana para, em seguida, planejarmos a segunda parte do curso.

Dois dias antes do início das aulas, a professora responsável nos informou que, por razões pessoais não poderia mais ministrar as aulas, havendo o cancelamento dessas atividades. Como às vésperas do curso não conseguiríamos outro professor que assumisse o grupo das crianças e não haveria disponibilidade nossa para gravá-las em outro período, remanejamos o curso para as duas últimas semanas do mês de julho de 2014. Nossa ideia era que nesses dados houvesse a participação de um interlocutor para as crianças cuja língua materna fosse o espanhol, diferenciando-se dos dados de F. e de C. nos quais as mães e a observadora-participante são falantes de espanhol como L2/LE.

No início desse mês, entramos em contato novamente com a coordenação da escola e fizemos duas reuniões de planejamento das atividades com uma outra professora de espanhol, de nacionalidade peruana, que ministraria o curso. Decidimos desenvolver as atividades anteriormente citadas, com exceção de “partes do corpo”, mas foram incluídos temas como as cores, os animais e os números<sup>135</sup>.

Durante os planejamentos, enfatizamos a relevância do desenvolvimento das questões léxico-gramaticais com as crianças a partir de elementos lúdicos, como as brincadeiras e jogos, tendo como preocupação a busca de entender a sala de aula como um ambiente estimulante, que convidasse as crianças para participar das atividades propostas. Para o

---

<sup>133</sup> Consideramos plausível o uso deste material em nosso curso devido ao conteúdo e algumas atividades nele contidas, embora esteja destinado a crianças entre 6 (seis) e 10 (dez) anos de idade, já alfabetizadas, conforme as informações obtidas no site da editora [http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=292\\_71](http://edelsa.es/venta/index.php?route=product/category&path=292_71).

<sup>134</sup> “Oi!” e “Meu corpo”.

<sup>135</sup> Os temas incluídos foram sugestões da professora ministrante do curso, que considerou a possibilidade de despertar, através deles, o interesse das crianças, haja vista a sua presença maciça no início da aprendizagem de LEC.

incentivo da produção linguística em espanhol no decorrer das aulas, ajudamos na preparação dos materiais como, por exemplo, figuras e cartões e também na obtenção de objetos como fantoches, bolas e bexigas.

Como citamos anteriormente, buscávamos naquele momento também, em conformidade com que nos afirma Moita Lopes (1996, p.88), uma reflexão<sup>136</sup> acerca dos aspectos que caracterizam a sala de aula, o professor e os alunos, intuindo apreender de que forma incidem sobre os processos de aquisição/aprendizagem da língua alvo.

(...) esse interesse pelo estudo da interação em contexto de aprendizagem ou no contexto de ação da sala de aula de línguas é parte de um interesse mais amplo em várias áreas de investigação (análise do discurso, estudos cognitivistas, educacionais etc) pela questão da interação, baseando-se na premissa de que o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação (...) onde atores reais interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem, ou seja, tanto a aprendizagem quanto o significado são definidos como formas de co-participação social.

Finalmente, no período de duas semanas no mês de julho de 2014<sup>137</sup>, gravamos S. (4;10) e V. (7;5) em interação com a professora durante as aulas do curso proposto cuja duração variou entre 60 (sessenta) e 80 (oitenta) minutos, totalizando aproximadamente 8 (oito) horas de registro.

O registro dos dados de fala de crianças brasileiras aprendizes de espanhol em situação formal de ensino possibilitou-nos então, em um primeiro momento, pensar em considerar um corpora composto por três diferentes populações: 1<sup>a</sup>. a criança aluna do colégio bilíngue, F. (5;3-6;0), em interações com a mãe e/ou com a observadora-participante; 2<sup>a</sup>. a criança bilíngue, C. (6;10-7;8), em interações com a mãe e/ou observadora-participante e 3<sup>a</sup>. as crianças aprendizes, S. (4;10) e V. (7;5)<sup>138</sup>, em interações com a professora de espanhol em ambiente formal (escola de idiomas).

No entanto, tendo em mãos todos os dados coletados e, por fim, iniciadas as transcrições das crianças brasileiras aprendizes (S. e V.), verificamos que as horas de

---

<sup>136</sup> Tal preocupação se estende à observação e análise das outras duas crianças (F. e C.) que consideramos na presente pesquisa e que não se inserem em contexto de aprendizagem formal do espanhol como o do caso da coleta mencionado, à medida que entendemos, conforme nossa opção teórica, que é por meio das interações entre os participantes que os significados e valores atribuídos na e pela linguagem são apreendidos.

<sup>137</sup> S., de 4 anos e 10 meses e V., de 7 anos e 5 meses, foram gravados nos dias 21, 23, 25, 28, 30 e 31 de julho de 2014.

<sup>138</sup> Ambas as crianças, S., de sexo feminino e de 4 anos e 10 meses de idade e V., de sexo masculino e de 7 anos e 5 meses de idade, nasceram no Brasil e residem com a família brasileira na cidade de Americana, interior de SP. A língua materna de ambas é o PB, assim como a de seus pais, e nunca haviam estudado espanhol anteriormente.

gravações em áudio e vídeo na escola não foram suficientes para os propósitos desta pesquisa e, infelizmente, não haveria a possibilidade de darmos continuidade à coleta.

Concluimos que, pelo fato das aulas do “curso de férias” terem sido a primeira experiência dessas crianças com a língua espanhola, as gravações resultaram em um número muito reduzido de produções por parte delas, o que condiz com o que geralmente ocorre nessa etapa de aprendizagem. Além disso, durante as reuniões com as professoras Christelle Dodane e Anne Salazar-Orvig, em nosso estágio doutoral, avaliamos que trazer dados tão diferentes dos de F. e de C. poderia gerar resultados inviáveis para a presente pesquisa.

Assim, como é comum acontecer nos trabalhos na área, tivemos que adequar os dados e a metodologia de pesquisa, tendo em vista nosso objeto de estudo (o uso e omissão sujeito pronominal). Decidimos, por fim, considerar os dados das crianças bilíngues (F. e de C.) como foco do presente estudo. Traremos, apenas na discussão dos resultados de nossa tese, dados de uma criança monolíngue do espanhol e de uma criança monolíngue do PB com o propósito de favorecer às reflexões desenvolvidas acerca dos dados bilíngues, como consta especificamente no subitem 3.4.

## **3.2 Os participantes da pesquisa**

Conforme o percurso acima descrito sobre a coleta e a seleção dos corpora desta pesquisa, traremos informações sobre os dados dos bilíngues, *F.* e *C.*, e seus respectivos interlocutores (mães e observadora-participante) – foco deste estudo - e sobre os dados dos monolíngues *G.* (e sobre seu pai e a observadora-participante) e *J.* (e sobre sua irmã e observadora-participante). A observadora-participante é a mesma em todos os casos, salvo no caso dos dados de *G.*

### **3.2.1 Os dados das crianças bilíngues brasileiras**

Como já mencionado, os dados das crianças bilíngues de nosso trabalho apresentam características distintas quanto ao processo de aquisição/aprendizagem do espanhol. *F.* estuda em um colégio bilíngue no Brasil, além de ter incentivo dos pais e tios para falar essa língua em casa. Já *C.* divide o repertório linguístico familiar em duas línguas: com a mãe, o português e, com o pai, o espanhol. Diante de tais diferenças, passemos à descrição mais detalhada dos *corpora*.

Os dados de F. foram obtidos em nove sessões mensais<sup>139</sup> de gravações em áudio e vídeo, de aproximadamente uma hora de duração, no período de outubro de 2010 a julho de 2011 em interações com a mãe e, sobretudo, com a observadora-participante. Esses dados, como dissemos, já utilizados em estudo anterior (BUENO, 2013), foram transcritos, revisados e analisados na íntegra para o presente trabalho.

Quadro 5 - Os dados de F.

Sessão	Data de Gravação	Idade <sup>140</sup>
1.	15.10.2010	5;3
2.	12.11.2010	5;4
3.	20.12.2010	5;5
4.	11.02.2011	5;6
5.	19.03.2011	5;8
6.	16.04.2011	5;9
7.	29.05.2011	5;10
8.	10.06.2011	5;11
9.	21.07.2011	6;0

Dos 5 (cinco) anos e três meses aos 6 (seis) anos de idade, F. foi gravado exclusivamente em ambiente familiar. Ele é brasileiro e filho único de pais também brasileiros. Desde os 4 anos de idade, F. é aluno de um colégio bilíngue (português/espanhol) de classe média alta na cidade de São Paulo, onde mora com os pais.

Segundo os relatos dos familiares em conversas informais e nos nossos questionários aplicados<sup>141</sup>, os pais, principalmente a mãe e os tios que falam espanhol como L2/LE, estimulam a aprendizagem e uso do espanhol pela criança em situações do cotidiano familiar, oferecendo um número significativo de oportunidades com a língua como, por exemplo, o contato com livros, gibis, filmes, entre outros, em espanhol. Sobre tal uso, a mãe de F. diz tê-lo flagrado falando em espanhol enquanto brincava sozinho e relata inclusive uma demanda da própria criança para interagir em espanhol.

<sup>139</sup> Como a nossa pesquisa se insere em um estudo longitudinal, propusemos realizar uma vez por mês uma gravação entre 45 minutos e 1 hora de duração. Nos quadros dos dados de F. e de C. há meses, porém, em que não pudemos gravar as crianças devido ao período de férias de ambas (janeiro de 2011) ou por indisponibilidade dos pais (novembro de 2010).

<sup>140</sup> Devido à proximidade, as idades das sessões 2 e 8 foram arredondadas de 5;3.29 para 5;4 e de 5;10.27 para 5;11, respectivamente.

<sup>141</sup> Os questionários aplicados, como as respostas dos participantes, constam no apêndice A deste trabalho.

Em 2010, antes e ao longo da coleta desses dados, tentamos nos aproximar da coordenação pedagógica do colégio, bem como do professor de espanhol de F., com o intuito de entender a dinâmica das atividades da instituição e, se possível, gravar as interações do F. com outras crianças em suas aulas de espanhol. Desta forma, teríamos a possibilidade de contar com dados da produção linguística de F. tanto em casa quanto na escola. Como não obtivemos nenhuma abertura por parte do colégio para os fins da pesquisa, conversamos com a mãe da criança, professora do Ensino Fundamental I desse mesmo colégio, mas não de seu filho, que nos informou sobre a dinâmica das aulas da criança na Educação Infantil. A criança tem uma aula diária de espanhol de 50 (cinquenta) minutos de duração. As 6 (seis) demais disciplinas diárias, de 60 (sessenta) minutos, são ministradas em português. Acrescentamos que F., no momento das filmagens, estava em fase de alfabetização no colégio em ambas as línguas.<sup>142</sup>

É relevante mencionar que a mãe de F. – interlocutora da criança nas sessões - tem formação acadêmica em Letras (Português/Espanhol) e fala espanhol como L2/LE, assim como um casal de tios brasileiros da criança, que também a estudam no Brasil. Como dito, o espanhol é apresentado à criança diariamente na escola e, ao mesmo tempo, em algumas interações familiares. A oportunidade de contato dessa criança com a língua espanhola é, portanto, de destaque, conforme descrevemos em pesquisa anterior:

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. (BUENO, 2013, p.80).

Já os dados de C. correspondem a nove sessões mensais de aproximadamente uma hora de duração, gravadas em áudio e vídeo no período de outubro de 2010 a agosto de 2011. Dos 6 anos e 10 meses aos 7 anos e 8 meses de idade, C. foi gravada, assim como F., apenas em ambiente familiar e em interações com a mãe e/ou a observadora-participante. Os dados de C. foram transcritos, revisados e analisados na íntegra para o presente trabalho.

---

<sup>142</sup> Observamos ao longo das gravações de F. que ele é capaz de ler e escrever em português e em espanhol. F. tem muitos livros em casa e, em algumas das sessões da criança analisadas para este trabalho, ele e a mãe fazem referência a livros que ele tem em ambas as línguas. Por exemplo, na sessão 5;10, F. lê em espanhol com a observadora-participante-participante e, na sessão 5;07, escreve nessa língua.

Quadro 6 - Os dados de C.

Sessão	Data de gravação	Idade
01.	28.10.2010	6;10
02.	16.12.2010	7;0
03.	16.02.2011	7;2
04.	12.03.2011	7;3
05.	29.04.2011	7;4
06.	13.05.2011	7;5
07.	02.07.2011	7;6
08.	30.07.2011	7;7
09.	26.08.2011	7;8

C. nasceu no Brasil e é filha de mãe brasileira e de pai argentino. Tem um irmão adulto por parte de mãe. A mãe de C. – interlocutora da criança nas sessões - é professora universitária de espanhol e, desde o nascimento da criança na cidade brasileira de Medianeira (fronteira com a Argentina e o Paraguai), somente se dirigia a ela em PB e, o pai, em espanhol. Segundo os relatos da mãe, aproximadamente quando C. tinha apenas 3 (três) anos de idade, a família se mudou para o interior de São Paulo e, no ano posterior, aos 4 (quatro) anos, se mudou novamente para as cidades de Posadas e Buenos Aires, na Argentina.

É relevante citar que, ao longo do período em que a criança esteve no Brasil, manteve constante contato com os avós e demais familiares de origem argentina. Após um ano de permanência na Argentina, a família voltou ao Brasil. Segundo os pais da criança, C. só responde em espanhol nas interações quando sente necessidade. Residente em Araraquara, interior do estado de São Paulo, a criança se expressa muito mais em PB que em espanhol, embora viaje com seus pais todos os anos à Argentina onde, segundo a mãe, apenas interage em espanhol.

Quanto às gravações, tanto dos dados de C. quanto dos dados de F., vale mencionar que, além de suas respectivas mães, a observadora-participante-participante é interlocutora das crianças, realizando a coleta dos dados e fazendo-se parte deles, como consequência da relação de confiança e segurança que se foi estabelecendo entre elas, a observadora-participante-participante e as mães. Daí o termo “observadora-participante-participante” nesta pesquisa.

É relevante afirmar que, em ambos os dados, inclusive, na maior parte das filmagens é a observadora-participante quem mais interage com as crianças. Além da necessidade de se criar um vínculo pessoal com F. e com C. que não existia em momento anterior às

gravações, a outra e principal razão que justifica essa intervenção da observadora-participante é o estímulo do uso do espanhol pelas crianças durante as interações.

A ideia inicial das gravações na casa das crianças era a de registrar os momentos que se aproximavam da dinâmica real de uso da língua espanhola nas interações entre elas e seus familiares. Como não houve essa possibilidade – como explicitaremos adiante - e pelo fato das duas crianças, assim como a observadora-participante, falarem também PB, foi preciso criar um contexto de uso do espanhol nas interações entre a observadora-participante e as crianças, e isso foi possibilitado pelos jogos e brincadeiras propostos, que se desenvolviam unicamente em espanhol. É importante mencionar que a observadora-participante é brasileira, falante de PB como língua materna e de espanhol como L2/LE.

Ainda sobre as gravações dos dados das crianças aprendizes de espanhol, S. e V., descritas no percurso de coleta (*item 3.1*), vale dizer que o contato que estabelecemos com a professora de espanhol de ambas as crianças, antes das aulas, teve por objetivo, de certa forma, o planejamento de atividades que visasse à apresentação dos pronomes sujeito para que houvesse a possibilidade de seu uso pelas crianças e, posteriormente, observação e análise. Já na constituição dos corpora de F. e de C., gravadas em período anterior (2010-2011) aos dados de S. e de V., não houve nenhum tipo de planejamento para se pensar em uma estrutura linguística precisa. A observadora-participante participa das interações com F. e com C. apenas para estimular o uso do espanhol pelas crianças, como descrevemos em nosso estudo de mestrado (sobre as interações F.-observadora-participante):

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 linguística da língua pela criança.** (BUENO, 2013, p.84) (negrito nosso)

Esclarecemos, portanto, que não propusemos atividades com as crianças a fim de que observássemos o uso (ou não) dos pronomes nesses dados. Desenvolvemos atividades de caráter lúdico, que chamassem a atenção de ambas as crianças e possibilitassem o espanhol como meio e vínculo de interação. Isso porque quando os dados de F. e de C. foram gravados o objeto de pesquisa (uso e omissão do sujeito pronominal) ainda não havia sido delineado e,



embora os dados sejam experimentais, não foram orientados para uma produção específica, mas para a produção do espanhol em geral.

Sobre as 9 sessões de C., faremos aqui uma ressalva. Geralmente, os dados de crianças bilíngues que falam as duas línguas em casa desde o nascimento são coletados duas vezes ao mês, sendo que uma vez a filmagem é feita com a mãe (na língua que a mãe usa com a criança) e outra com o pai (na língua que o pai usa com a criança). Os nossos dados de C. não foram registrados dessa forma e, assim como a coleta dos dados de F., foram constituídos mediante a proposta de atividades, como já mencionado, devido às possibilidades que encontramos para a coleta.

C., por exemplo, só pôde ser gravada uma vez por mês com a mãe (que fala PB no dia-a-dia com a criança) e, com a ausência do pai<sup>143</sup>, que não podia no momento participar das gravações, a mãe e, principalmente, a observadora-participante-pesquisadora estimularam-na a usar o espanhol. No caso de F., como o colégio bilíngue é o principal contexto no qual ele usa o espanhol e não em casa, com a mãe e/ou com pai, a observadora-participante e a mãe propuseram o uso dessa língua em casa.

Reiteramos que, nos nossos dados, falar espanhol é uma situação particular. As interações gravadas a partir de atividades representam, como colocamos no item 1 deste trabalho, um deslocamento do contexto de uso de uma das línguas dessas crianças bilíngues.

### **3.2.2 Os dados das crianças monolíngues**

Traremos no momento da discussão dos resultados, os dados de duas crianças monolíngues, G., falante do PB e os de J., do espanhol. Eles serão trazidos para pensar os resultados dos dados bilíngues, mas não constarão nas análises dos dados, já que o foco desta pesquisa são as duas crianças bilíngues.

### **3.2.3 Os dados monolíngues do espanhol**

Durante o estágio doutoral, antes de que os dados de J. fossem coletados e selecionados, procuramos encontrar dados monolíngues do espanhol já transcritos e disponíveis na plataforma CHILDES. Havia, porém, dados longitudinais de uma criança

---

<sup>143</sup> C. faz uso do espanhol com o pai, em parte das interações em que o pai e a mãe estejam juntos e com os familiares paternos argentinos.

nascida na Venezuela gravada dos 6 aos 9 anos e, dados transversais de outras crianças nascidas na Galícia (Espanha), com menos de 6 anos de idade, em interações em grupo. Ambas as possibilidades foram descartadas para nossa pesquisa, uma vez que a primeira delas representaria uma inserção de uma nova variedade do espanhol (“venezuelana”, no caso) – ao lado de F. que aprende uma variedade “do espanhol da Espanha” disseminada pelo colégio onde estuda e de C., que fala a “variedade argentina” devido ao pai. A segunda seria a possibilidade de bilinguismo, já que as crianças espanholas poderiam ter contato com o galego.

Vimos neste mesmo momento, a possibilidade de gravar uma criança nascida em Múrcia, no sul da Espanha. No entanto, não conseguimos filmá-la porque, no último momento, o pai da criança não concedeu a autorização para a coleta. Então, em contato com uma colega de graduação em Letras durante o período de intercâmbio em Tucumán, norte da Argentina, avaliamos a possibilidade de coletar dados de sua irmã, J., de 9 anos e 6 meses de idade. Embora a idade de J. não correspondesse à idade esperada, sendo distante da idade de F. e de C. quando gravados, consideramos viáveis os registros das interações dessa criança com a mãe e/ou com a própria irmã para incorporá-los a esta pesquisa porque esses dados poderiam nos oferecer uma amostra de uso dessa língua, especificamente, do uso e omissão dos sujeitos pronominais.

Assim, nos dias 02 e 04 de dezembro de 2015, fizemos as filmagens em áudio e vídeo de J. em interações com a irmã e com a observadora-participante, totalizando 5 horas de gravação. Para a presente pesquisa, selecionamos duas sessões com a duração de 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos.

J. é argentina, filha de mãe e pai argentinos e mora com a mãe e os irmãos na cidade de San Miguel de Tucumán, situada no noroeste do país, onde nasceu. É filha caçula e tem três irmãos adultos (dois irmãos e uma irmã). A mãe é bióloga, o pai é engenheiro e J. estuda em um colégio privado da cidade. A irmã – interlocutora nas sessões – tem formação em Letras/Espanhol e trabalha na área.

A mãe de J. não teve disponibilidade para participar da coleta de dados com a criança e as gravações foram realizadas com a irmã e com a observadora-participante mediante as possibilidades de nossa ida à casa onde J. mora com a mãe e os dois irmãos. Destacamos também que tanto para os dados de J. quanto para os demais (F. e C.), o fato da família autorizar a coleta e estar disponível foi determinante para a constituição dos *corpora* desta pesquisa.

### 3.2.4 Os dados monolíngues do português brasileiro

Os dados monolíngues do português são os de G.. A criança foi gravada em ambiente familiar em situações de interação diversas desde o seu nascimento até os 7 anos de idade. G. é filho único, brasileiro e nascido na cidade de São Paulo onde mora com os pais, também brasileiros.

Esses dados pertencem ao grupo GEALin/NALíngua e os seus registros foram feitos mensalmente pela Profa. Alessandra Del Ré, que participava das sessões. O pai, a mãe, a babá e a avó também são os interlocutores de G. ao longo das filmagens. Para a nossa pesquisa, buscaremos trazer os dados de G. entre os 5 e 7 anos de idade<sup>144</sup> - correspondendo à idade de nossas crianças bilíngues - e também de seus interlocutores, no caso, mãe, pai e observadora-participante. Para a presente pesquisa, selecionamos três sessões<sup>145</sup> entre essas idades com a duração total de 2 (duas) horas e 30 (trinta) minutos.

### 3.3 Os tipos de situação nos dados das crianças bilíngues

Como descrito anteriormente, propusemos atividades como jogos e brincadeiras com o objetivo de estabelecer um vínculo entre a criança e o interlocutor e estimular o uso do espanhol por F. e por C. Assim, para que pudéssemos proceder à análise dos dados, foi necessário realizar uma observação cuidadosa das sessões das crianças bilíngues o que nos permitiu compreendê-las em quatro situações:

1. **Conversa livre:** situações em que a criança e o seu interlocutor (a mãe ou a observadora-participante) interagem naturalmente sem haver a proposição de uma atividade específica por parte de algum deles. Podem perpassar as atividades *planejadas* e as *não-planejadas* ao longo da interação criança-interlocutor.

2. **Preparação:** situações que se caracterizam por um momento que antecede a situação planejada ou a não planejada, introduzindo-a, funcionando como uma espécie de

---

<sup>144</sup> Especificamente, os dados coletados de G. para o presente estudo correspondem a três sessões cujas idades são: 5 anos e 6 meses de idade, 5 anos e 10 meses de idade e 6 anos e 11 meses de idade. A data de coleta dessas sessões são, respectivamente, 17.07.2013, 05.12.2013 e 22.11.2014.

<sup>145</sup> Contamos com a colaboração das colegas do grupo GEALin, Letícia Gonçalves e Rosângela Nogarini Hilário, que nos disponibilizaram essas sessões já transcritas e revisadas para o desenvolvimento do presente trabalho.

“aquecimento” para o desenvolvimento da atividade lúdica que será realizada. Em uma sessão de F., por exemplo, antes que a observadora-participante e F. vejam um vídeo do desenho animado Pocoyó no qual as cores são o tema central, a observadora-participante questiona F. sobre as roupas que ambos estão vestindo para que conversem sobre as cores em espanhol.<sup>146</sup> Aparecem com frequência instruções e ordens sobre a atividade lúdica.

3. *Situações planejadas*: situações em que a observadora-participante propõe a realização de alguma atividade, jogo ou brincadeira elaborada anteriormente à interação com a criança. Essas atividades apresentam essencialmente regras ou passos que devem ser seguidos para o seu desenvolvimento e materiais de apoio como maço de cartas, cartões, dados, fantoches, histórias em quadrinhos, entre outros.

4. *Situações não-planejadas*: situações nas quais o interlocutor (pai, mãe e observadora-participante) ou, ainda, a própria criança propõe alguma atividade não planejada anteriormente ao momento da interação. São atividades mais livres, mas há casos em que podem apresentar regras estabelecidas no momento de seu desenvolvimento<sup>147</sup>. Aparecem no curso das *conversas livres* entre a criança e o interlocutor como resultado da continuidade que o interlocutor quer dar à interação com a criança ou, ainda, quando a criança parece se entusiasmar com os seus interlocutores (no caso de J., por exemplo, em que a presença da observadora-participante estrangeira é motivo para a criança mostrar que ela sabe fazer acessórios femininos como, por exemplo, pulseiras e tornozeleiras). São atividades improvisadas dentro da interação que também podem se servir de materiais de apoio como livros, brinquedos e outros objetos.

### 3.3.1 Sobre as sessões das crianças bilíngues

Quanto aos momentos em que a criança e o seu interlocutor interagem em *conversas livres*, podemos encontrar nas sessões dos bilíngues de nossos corpora, assuntos de natureza diversificada que podem (ou não) se relacionar com o universo da criança. Entendemos como *conversas livres*, por exemplo, quando F. e a observadora-participante falam, por exemplo, sobre os mais diversos assuntos como as férias da criança e, no caso de C., por exemplo,

---

<sup>146</sup> Ver no apêndice D, a atividade “As cores das roupas e os objetos” (CRO).

<sup>147</sup> Ver, por exemplo, as atividades no apêndice D: “A outra palavra” e “Stop” (corpus de C.) e “Sabonetes” e “Pulseiras” (corpus de J.).

quando a mãe pede que a criança conte à observadora-participante sobre o seu último aniversário.

É importante destacar sobre as *conversas livres* de ambas as crianças bilíngues – que diferem das dos dados monolíngues – que, dentro desses diálogos, aparecem situações em que tanto a observadora-participante quanto as respectivas mães procuram incentivar o uso do espanhol por F. e por C., a partir de temas que remetem ao contexto nos quais as crianças falam essa língua. Nas sessões de F., a mãe pede para que a criança cante um “vilancico”, canção natalina que aprendeu no colégio onde estuda; conte para a observadora-participante como o Manolo, seu professor de espanhol, se apresentou para os alunos em uma festa. Do mesmo modo, nas sessões de C., a observadora-participante questiona a criança sobre os seus familiares argentinos, por exemplo.

Sobre as situações planejadas e não-planejadas nos dados dos bilíngues, apresentamos abaixo o quadro 7 que reúne as atividades das situações planejadas comuns nas sessões de F. e de C. Em seguida, o quadro 8 mostra as atividades das situações planejadas presentes nas sessões de F. e nas sessões de C.. E; no quadro 9, as atividades das situações não planejadas nas sessões de F. e nas sessões de C.. Tendo em vista a importância do conteúdo dessas atividades para a análise dos dados, trazemos no apêndice D deste trabalho, as considerações mais importantes de cada uma delas, descrevendo os materiais utilizados, os objetivos e as regras (se aplicáveis).

<b>ATIVIDADES DAS SITUAÇÕES PLANEJADAS COMUNS</b>	<i>Sessões de F. e de C.</i>
1. Cartões com figuras de atividades (CAF)	F_04 e C_02
2. Formação de frases (FOF)	F_04 e C_02
3. Jogo dos animais (JOA)	F_07 e C_07
4. Jogo da memória (JDM)	F_05 e C_01
5. Jogo cara-a-cara (JCC)	F_05 e C_05
6. Jogo dos enredados (JOE)	F_05 e C_04
7. Desenho (cartaz) (DES)	F_06 e C_05
8. Frases com figuras do livro (FFL)	F_08 e C_06
9. Características pessoais (ACP)	F_09 e C_08
10. Adivinhações de charadas (ADC)	F_09 e C_08

11. Jogo dos sentidos (JDS)	F_09 e C_08
12. Fantoches (FAN)	F_08 e C_07
13. Leitura do Gibi (GIB)	F_08 e C_07
14. Sequência de histórias (SQH)	F_02 e C_03
15. Livro dos contrários (LEC)	F_01 e C_01

Quadro 7 - Atividades das situações planejadas comuns nas sessões de F. e de C.

<b>ATIVIDADES DAS SITUAÇÕES PLANEJADAS NAS SESSÕES DE F. E NAS DE C.</b>	
<i>Sessões de F.</i>	<i>Sessões de C.</i>
1. Atividade fotos e objetos (AFO) - F_02 2. Desenho e pintura (ADP) - F_05 3. Contação da história dos três porquinhos (HTP) – F_05 4. Vídeos do Pocoyó (VDP) – F_07	1. Desenho livre (DEL) – C_02 2. Leitura de um conto (LEI) – C_05 3. Atividade escrita sobre a idade (ATE) – C_05 4. Leitura e diálogo (LED) – C_06 5. Relacionar tradução de frases (RTF) – C_06 6. Desenhar, recortar e pintar (DRP) – C_06 7. Crucigrama (CRU) – C_09 8. Leitura do livro do Barba Azul (LBA) – C_09 9. Tabuleiro colorido (TCO) – C_09

Quadro 8 - Atividades das situações planejadas nas sessões de F. e nos de C.

<b>ATIVIDADES DAS SITUAÇÕES NÃO PLANEJADAS NAS SESSÕES DE F. E NAS DE C.</b>	
<i>Sessões de F.</i>	<i>Sessões de C.</i>
1. Leitura do livro (LEL) F_01 2. Leitura do livro do Pinóquio (LLP) – F_02 3. Atividade oral nome dos animais (AOA) – F_02 4. Leitura de uma história em espanhol (LEE) – F_03 5. Desenho da família (DEF) – F_04 6. Leitura sobre os animais (LAN) – F_07 7. Leitura do atlas dos animais (LAT) – F_07 8. As cores das roupas e os objetos (CRO) – F_07 9. Brincadeira com os nomes (NOM) – F_09	1. Jogo da memória (JOM) – C_02 2. Os objetos da sala (OJS) – C_04 3. “A outra palavra” (AOP) – C_04 4. Pessoas e suas características (PES) – C_04 5. Brinquedo preferido (BQP) – C_04 6. Desenho livre (DEL) – C_04 7. Stop (STP) – C_07 8. Telefone sem fio (TSF) – C_08 9. Cantiga de Palma (MAO) – C_09

Quadro 9 - Atividades das situações não planejadas nas sessões de F. e nas de C.

### 3.3.2 Sobre as sessões das crianças monolíngues

Como afirmamos anteriormente, os dados dos monolíngues de G. e de J., diferentemente dos dados dos bilíngues, foram registrados sem atividades previstas para a interação criança-interlocutor. No entanto, aparecem nesses dados alguns momentos do que chamamos *situação não-planejada*, como nos dados dos bilíngues, em que o interlocutor da criança ou a própria criança propõe alguma atividade conjunta, separando-se da *conversa livre* que caracteriza a maior parte dessas interações.

Em uma das sessões de G., que selecionamos para esse trabalho, o pai propõe à criança que o ajude a descrever um lugar que haviam ido para que a observadora-participante pudesse adivinhá-lo. Trata-se, assim, de um “jogo de adivinhação”, que se baseia na improvisação. Ainda nessa sessão, há também um momento em que a observadora-participante pede para que a criança faça um desenho e, em seguida, assine o seu nome. Nas *conversas livres* com a criança, a observadora-participante e o pai, seus interlocutores, o questionam sobre os seus brinquedos (no caso, os carrinhos, os bonecos e o jogo de videogame), a sua vida na escola, a viagem das próximas férias, entre outros.

Em uma das sessões de J., as *conversas livres* entre ela, a irmã e a observadora-participante, apresenta, por um lado, um caráter narrativo-descritivo, à medida que J. fala em grande parte do tempo sobre ela mesma e sobre questões de seu universo (a sua apresentação de fechamento do ano na escola, o álbum de fotos em que aparece com a família, as cartas ameaçadoras que assustavam seus amigos, etc), ora por uma demanda de seus interlocutores, ora por uma demanda dela mesma. Por outro lado, perpassando as *conversas livres* encontramos momentos de *atividades não-planejadas* em que J. propõe que ela e a irmã façam sabonetes (a partir de um brinquedo) e, em seguida, montem pulseiras, o que aproxima, de certa forma, essa sessão de J. com a dinâmica da sessão de G., em que as *situações não-planejadas* (o “jogo de adivinhação”, o desenho e a escrita do nome, no caso de G. e o “fazer sabonetes” e “montar pulseiras”, no caso de J.) ocorrem no decorrer das conversas livres.

O que distingue as sessões de J. e de G. é que, em uma das sessões de J., a própria criança propõe jogar um jogo de cartas com a irmã chamado “rouba o monte” (“casita robada”, em espanhol), a pedido da observadora-participante e da irmã, que perguntam à criança se há um jogo de cartas ou de tabuleiro entre os seus brinquedos. Essa situação se insere no que chamamos neste trabalho por *situação não-planejada*, uma vez que não foi elaborada anteriormente à interação, apresentando regras bem definidas porque se trata de um



jogo propriamente dito e se diferencia da maior parte das atividades desse tipo que, ao surgirem no curso das conversas livres, são frequentemente mais livres para o seu desenvolvimento.<sup>148</sup>

O quadro 10 resume as situações não-planejadas das sessões de J. e de G., apontando também para a inexistência de situações planejadas, como mencionado anteriormente. Os materiais utilizados, os objetivos, regras (se aplicáveis) e outras informações relevantes sobre essas atividades constam no apêndice D deste trabalho.

<b>SITUAÇÕES</b>	<b>PLANEJADAS</b>	<b>NÃO PLANEJADAS</b>
Sessões de J. [J_01 e J_02]	Não se aplica.	1. “Sabonetes” (SAB) 2. “Pulseiras” (PUL) 3. “Rouba o monte” (ROM)
Sessões de G. [G_01, G_02, G_03]	Não se aplica.	1. “Jogo de adivinhação” (JOA) 2. “Desenho” (DES) 3. “Escrita do nome” (ESN)

Quadro 10 - Atividades das situações planejadas e não-planejadas nas sessões de J. e nas de G.

### 3.4. Sobre o uso dos dados monolíngues do PB e do espanhol

Nos estudos sobre a produção bilíngue é frequente o uso de dados monolíngues das respectivas línguas dos falantes bilíngues com o objetivo de estabelecer as devidas comparações e entender como a produção do bilíngue se aproxima e se distancia da dos monolíngues. No nosso trabalho, trazemos dados de duas crianças bilíngues que já apresentam suas diferenças como a idade e o contexto de aquisição/aprendizagem do espanhol. O nosso propósito, no entanto, é entender a produção oral delas em um contexto de estímulo ao uso do espanhol que não é o mais frequente delas. São esses dados o foco da presente pesquisa.

O que nos interessa, portanto, com o uso dos dados monolíngues – coletados em contextos naturalísticos, diferindo-se da natureza dos nossos dados bilíngues, embora identicamente transcritos e categorizados na tabela de análise (cf. item 5) -, é comparar os resultados das produções desses quatro falantes (F. e C. (bilíngues), G.e J (monolíngues)) – nos tipos de situações nas quais isso é possível, a fim de que contribuam para as reflexões

<sup>148</sup> Das 24 situações não-planejadas dos nossos corpora (dados bilíngues e dados monolíngues), 10 apresentam regras para o seu desenvolvimento.

desenvolvidas ao longo da análise de dados acerca das especificidades do falar bilíngue de F. e de C. Por essa razão, os dados monolíngues não integram a análise do dados, aparecerão apenas na discussão dos resultados deste trabalho (cf. item 6).

### **3.5 Questionários**

Como os dados centrais de nosso estudo pertencem a duas crianças brasileiras que fazem um uso diferenciado do espanhol em contexto brasileiro, acreditamos na importância de aplicar questionários abertos aos familiares de F. e de C. cujas informações obtidas podem nos fornecer um outro tipo de acesso à compreensão do cenário da aquisição/aprendizagem dessa língua e de suas particularidades por ambas as crianças.

Elaboramos questões sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol pelas crianças e pelos próprios familiares: como, quando e porque a aprenderam; se eles se consideram falantes dessa língua; se há com ela uma relação de afetividade; as crenças sobre o desenvolvimento das crianças nesta língua; se julgam que as crianças sabem/falam espanhol; como é o uso dessa língua pela crianças com a família e as implicações para o processo de aprendizagem, no caso de F., iniciado na escola; sobre as diferenças de atitudes/posturas observáveis pelos familiares quando a criança usa o espanhol e/ou o PB. No caso de F., ainda questionamos os familiares sobre as vantagens e desvantagens da criança estudar no colégio bilíngue, procurando conhecer mais detalhes sobre a importância do espanhol no seio familiar.

Os questionários sobre F. foram aplicados aos seus pais e tios e os questionários sobre C. à mãe de C., no momento em que os dados estavam sendo coletados. Houve também uma tentativa de obter informações sobre o ensino-aprendizagem do espanhol no colégio bilíngue de F. através de um questionário elaborado ao seu professor de espanhol, mas o professor optou por não participar da pesquisa devido às restrições do colégio.

Os questionários sobre F. foram incorporados em nossa pesquisa anterior (BUENO, 2013) e utilizados com o objetivo de complementar a análise dos dados, endossando algumas das questões que colocamos para o estudo naquele momento. Desta forma, consideramos relevante trazê-los novamente ao estudo atual, junto às respostas do questionário aplicado à mãe de C., retomando também o nosso propósito de colocar paralelamente essas crianças, apontando para as possíveis semelhanças e diferenças em seus processos de aquisição/aprendizagem.

Os questionários e suas respostas podem ser consultados no apêndice A deste trabalho.

### 3.5.1 A transcrição dos dados: o *Child Language Analysis* (CLAN)

A fim de proceder às análises, transcrevemos os dados a partir de um programa computacional denominado CLAN (MACWHINNEY, 2000), cujo formato de transcrição é o CHAT, segundo as normas da base de dados CHILDES (Child Language Data Exchange System)<sup>149</sup>. Essas normas fazem parte de um manual em inglês disponível no site, que foram adaptadas para o francês pelo grupo COLAJE<sup>150</sup> e para o PB pelo grupo GEALin/NA língua (DEL RÉ et al, 2011; HILÁRIO et al, 2012).

Este software viabiliza, através da transcrição ortográfica e fonética (linha %pho), o acesso simultâneo ao vídeo e ao áudio do enunciado em questão, favorecendo a visualização do contexto no qual se dá a produção oral da criança. Assim, contamos com a possibilidade de identificar os elementos não-verbais (gesto-visuais) que, junto aos verbais, constroem o *todo* de sentido na interação.

Como colocamos anteriormente, as sessões das crianças bilíngues e monolíngues consideradas no presente estudo foram transcritas na íntegra e, como utilizamos as mesmas normas de transcrição dos dados franceses, a partir das quais elaboramos o manual em português, poderão constar em um futuro próximo da plataforma CHILDES. Os principais símbolos e pontuações utilizados em nossas transcrições se encontram no apêndice B deste trabalho.

O CLAN permite uma análise “automática” de enunciados, palavras e morfemas a partir de uma busca mediada por comandos específicos criados, o que facilita ao pesquisador a comparação das produções linguísticas das crianças. No entanto, após as nossas transcrições, devido ao pouco acesso às ferramentas do programa que pudessem nos levar aos resultados desejados, optamos por analisar os nossos dados, assim como outros pesquisadores do GEALin (BULLIO, 2014, HILÁRIO, 2013), a partir de uma tabela do programa do EXCEL, como veremos no subitem a seguir.

---

<sup>149</sup> (<http://childes.psy.cmu.edu>).

<sup>150</sup> Communication Langagière chez le Jeune Enfant (em português: comunicação linguageira na criança pequena).

### 3.6 As categorias de análise dos dados

Os corpora de nossa pesquisa se constitui por 22 sessões<sup>151</sup>, sendo:

- 9 sessões de F. – bilíngue PB/espanhol;
- 9 sessões de C. – bilíngue PB/espanhol;
- 2 sessões de J. – monolíngue espanhol;
- 2 sessões de G.– monolíngue PB.

Nessas 22 sessões foram analisados 34.169 enunciados. Desse total, 4.870 enunciados de F. e de C. foram considerados analisáveis, i.e, os enunciados da criança e de seus interlocutores nos quais identificamos o uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas do singular do PB (“eu” e “você” – (vo)cê)) e do espanhol (yo, “tú” e “vos”). A esses enunciados somam-se os 1.890 de G. e de J. (crianças e seus interlocutores), totalizando 6.760 enunciados analisáveis a partir de uma tabela de categorias.

Trata-se de uma tabela configurada pelo programa EXCEL (Windows) cuja proposta é, com o uso dos dados transcritos pelo programa CLAN, auxiliar-nos na observação e na análise do uso e da omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas na fala da criança e dos interlocutores em relação aos contextos interacionais nos quais estão inseridos. Por essa razão, a tabela contempla categorias linguísticas e discursivas a partir das quais é possível cruzar os dados obtidos das crianças, possibilitando-nos comparações e reflexões, dentro dos propósitos da pesquisa. No próximo subitem, faremos outras considerações sobre a importância do uso dessa ferramenta metodológica para a presente pesquisa.

A elaboração dessa tabela de categorias de análise linguístico-discursiva vem sendo desenvolvida em outros trabalhos do grupo GEALin (HILÁRIO, 2013; BULLIO, 2014), em colaboração com o grupo francês DIAREF, coordenado pela Profa. Dra. Anne Salazar Orvig (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3). O trabalho com as categorias de análise de nossa pesquisa teve início no período de estágio doutoral sanduíche (PDSE-CAPES) sob orientação da Profa. Dra. Christelle Dodane, membro do grupo COLAJE na Université Paul Valéry Montpellier 3 – França, com a participação da Profa. Dra. Anne Salazar Orvig. Das categorias propostas pelo último grupo, selecionamos as mais relevantes ao nosso trabalho e outras foram (re)elaboradas atendendo às especificidades de nossos dados. Para a sua configuração

---

<sup>151</sup> As sessões de F. e de C. variam entre 45 e 60 minutos de áudio e de vídeo gravados e transcritos. No caso de J. e de G. cada sessão considerada apresenta uma hora e trinta minutos, totalizando 3 horas de transcrição da fala de cada criança.

final contamos também com a colaboração das colegas do grupo GEALin/NaLíngua, Rosângela Nogarini Hilário e Paula Cristina Bullio.

Vale esclarecer que a elaboração dessa tabela só é possível graças a um trabalho de análise realizado previamente. Embora alguns desses critérios já tivessem sido propostos pelo grupo DIAREF, eles só puderam ser elaborados a partir de muitos anos de análises de dados na França, e (re)elaborados no Brasil, após as análises de Bullio (2014) e, nesta tese, após as nossas análises.

Vejamos, a seguir, a tabela de categorias de análise do presente estudo:

CORPUS	ARQUIVO	IDADE	LINHA	LOC	ENUNCIADO	ANALISABILIDADE	LÍNGUA	DESDOBRAMENTO	SUB/COOR/COM/COND	LOCUTOR	INTERLOCUTOR	REFERENTE	DISCURSO REPORTADO	PESSOA ESPERADA (PRONOME)	PESSOA PRODUZIDA (PRONOME)	TIPO de MARCAÇÃO	EXPLICITAÇÃO	FUNÇÃO	POSIÇÃO	VERBO PRINCIPAL	VERBO AUXILIAR	TEMPO PRODUZIDO	MODO	PESSOA PRODUZIDA (DESINÊNCIA)	CONCORDÂNCIA (PRONOME+VERBO)	TIPO DE DISCURSO	NÃO-VERBAL	TIPO DE INTERVENÇÃO VERBAL	TIPO DE SITUAÇÃO	ATIVIDADE	ESPECIFICAÇÃO	
FERNANDO	F_01	5;03				ANA	PB	P	SUB	CHI	CHI	CHI	SIM	PRIMEIRA	PRIMEIRA	PRONOME	EU	SUJEITO	ANTEPOSTO			PRES	INDICATIVO	PRIMEIRA	SIM	ACT	APO	AFI	PRE	ACP	BNC	
CLARISSA	F_02	5;04				NAN	ESP	C	COOR	MOT	MOT	MOT	NÃO	SEGUNDA	SEGUNDA	PRONOME (EV)	VOCÊ	POSPOSTO					PRET PER	SUBJUNTIVO	SEGUNDA	NÃO	PAS	APO	NEG	SP	ADC	CTA
JOSEFINA	F_03	5;05				CS			NÃO	FAT	FAT	FAT		IND	TERCEIRA	ZERO	(VO)CÊ					PRET IMP	ZERO	TERCEIRA	NAN	PRO	MÃO	ORP	SNP	AFO	CTO	
GUSTAVO	F_04	5;06				I			COM	OBS	OBS	OBS			...	NOME COMUM	YO					PPS		GERÚNDIO			MIM	PER	CL	AOP	FAN	
	F_05	5;08							COND	SIS	SIS	SIS				NOME PRÓPRIO	TÚ					PPP		INFINITIVO			MOS	PERN		ADP	FLC	
	F_06	5;09									BRO	BRO					VOS					PPP		PARTICÍPIO			OINT	REP		ATE	FOC	
	F_07	5;10									BQO	BQO					ELLA					FUT PRES		ZERO			OOBJ	REPC		BQP	FOL	
	F_08	5;11									NID	IND					MAMÃE					FUT PRET					TINT	RESI		CAF	FTO	
	F_09	6;00															MAMÁ					FUT					TOBJ			CRO	GIB	
	C_01	6;10															PAPAI					PRET COMP					INDC			CRU	JOG	
	C_02	7;00															CLARI					GERÚNDIO								DEF	LFC	
	C_03	7;02															FERNANDO					INFINITIVO								DEL	LIV	
	C_04	7;03															RAFAELA					PARTICÍPIO								DES	PUL	
	C_05	7;04															REINA					ZERO								DRP	ROB	
	C_06	7;05															CHICA													ESN	SAB	
	C_07	7;06															GU													FAN	VID	
	C_08	7;07															GUSTAVO															
	C_09	7;08															NENA															
	J_01	9;06															ZERO															
	J_02	9;06																														
	G_01	5;06																														
	G_02	6;11																														

Quadro 11 – Tabela de categoria de dados.

Essa tabela se divide nas cinco partes descritas abaixo, totalizando 32 (trinta e duas) colunas:

1. *Colunas brancas*<sup>152</sup>: informações principais da sessão da criança, preenchidas em todas as tabelas:

1ª. (coluna A): **Corpus**: nome da criança da sessão. Ex: C.

2ª. (coluna B): **Arquivo**: arquivo salvo no programa de transcrição CLAN. Ex. C\_03.

3ª. (coluna C): **Idade**: idade da criança quando gravada. Ex. 7;2 (sete anos e dois meses de idade)

4ª. (coluna D): **Linha**: número que corresponde ao enunciado transcrito no programa CLAN. Ex. 19.

5ª. (coluna E): **Loc**: locutor do enunciado. EX. CHI (criança), OBS (observadora-participante), MOT (mãe).

6ª. (coluna F): **Enunciado**: enunciado transcrito. Ex. “amei!”.

	A	B	C	D	E	F
1	CORPUS	ARQUIVO	IDADE	LINHA	LOC	ENUNCIADO
4	CLARISSA	C_03	7;2	19	*OBS:	no # tú tienes que:: mirar las figuras .
5	CLARISSA	C_03	7;2	20	*OBS:	y tienes que ordenar .
9	CLARISSA	C_03	7;2	27	*OBS:	puedes hacer eso?
10	CLARISSA	C_03	7;2	28	*OBS:	<a ver si puedes> [>]
12	CLARISSA	C_03	7;2	31	*OBS:	a ver si puedes # si consigues .
13	CLARISSA	C_03	7;2	31	*OBS:	a ver si puedes # si consigues .
14	CLARISSA	C_03	7;2	32	*OBS:	pones aquí !
15	CLARISSA	C_03	7;2	33	*CHI:	amei !
17	CLARISSA	C_03	7;2	36	*OBS:	Cla # ponés aquí !

Quadro 12 - As colunas brancas da análise de dados

<sup>152</sup> As colunas brancas não são consideradas em nosso trabalho como “categorias” de análise, mas sim informações sobre o corpus que situam a fala da criança e de seus interlocutores em um determinado momento dos registros considerados.

2. *Colunas amarelas*: primeiras informações sobre o enunciado produzido pela criança e pelo seu interlocutor:

7ª. (coluna G): **Analisabilidade**: os enunciados foram categorizados como ANA (analisáveis) e NAN (não-analisáveis). Consideramos analisáveis todos os enunciados da criança e de seus interlocutores constituídos pelos pronomes sujeito de 1ª e de 2ª pessoas do singular do PB e do espanhol, no caso, “eu” e “você” e “yo” e “tú”/vos”, respectivamente e os em que há o apagamento dessas formas, ou seja, enunciados constituídos das desinências verbais de 1ª e 2ª pessoas do singular do PB e do espanhol. Exemplos:

1. Enunciados com pronomes sujeito de 1ª e 2ª pessoas do singular no PB:

[F\_03] 318 \*CHI: **eu** tenho dois trens muito grandes !

[F\_07] 177 \*MOT: vai lá depois **você** brinca .

2. Enunciados com pronomes sujeito de 1ª e 2ª pessoas do singular no ESP:

[C\_04]: 46 \*CHI: **yo** tengo # que hacer toda la carta que esté escrito así ...?

[F\_07]: 1668 \*OBS: **tú** sabes cómo se llama la pequeña criatura ?

[C\_04]: 1979 \*CHI: **vos** me llamaste ?

3. Enunciados com desinências verbais de 1ª e 2ª pessoas do singular no PB:

[C\_03]: 1461\*CHI: (0) posso pega(r) uma: [/] uma:: bolachinha ?

(1ª. pessoa -eu)

[F\_03]: 781 \*CHI: (0) sabe qual desses trens que eu não escolhi <que é de> [/] que é mandão ?

(2ª.pessoa -você)

4. Enunciados com desinências verbais de 1ª e 2ª pessoas do singular no ESP:

[F\_04]: 202 \*OBS: (0) creo que no. (1ª. pessoa - yo)

[C\_07]: 199 \*CHI:<no (0) sabés ?> [>] (2ª. pessoa - vos)

[C\_03]: 574 \*MOT: qué (0) hiciste en tu cumple # Clari:? (2ª. pessoa -vos/tú)

Desta forma, são analisáveis os enunciados acima nos quais a relação “eu-você” se dá com a criança. Em outras palavras, os enunciados dos interlocutores da criança só foram considerados analisáveis (ANA) dentro desta relação, ou seja, ao se dirigirem a ela.



Os enunciados que não são considerados uma repetição explícita, mas expressam ênfase dentro da situação conversacional também foram considerados analisáveis (ANA). Ex:

[G\_01]:1260 \*CHI: <ê::@i # <o papai nana que nem nenê:> [/] o papai nana que nem> [<]nené:m # também usa cueca de ursi^nhô !

(dados monolíngues do PB)

[C\_03]: 1498 \*MOT: pode # pode # pode.

(dados bilíngues)

Outros enunciados que apresentam uma reformulação ou hesitação por parte do locutor, respectivamente, nos casos abaixo, também foram desdobrados, resultando em dois enunciados analisáveis:

[C\_03]: 872 \*OBS: pero yo estoy [/] te estoy filmando ahora.

[C\_03]: 1539 \*CHI: eu só [/] eu só vou.

(dados bilíngues)

Enunciados com expressões como “*sei lá*” também entraram na categoria dos ANA, como também os que apresentam algum grau de impessoalidade (conforme o exemplo abaixo).

[G\_01]: \*196 FAT: artesanato é o que (*vo*)**cê faz** com a mão assim # umas coisa(s) que (*vo*)**cê faz** bonita e **faz** com a mão # mesmo.

Já como enunciados não-analisáveis (NAN) foram considerados todos aqueles em que os pronomes sujeito e as formas desinenciais não correspondem à 1ª e à 2ª pessoa do singular no PB e no espanhol; os casos em que o pronome aparece em expressões como “cadê **você?**”. Casos como “Senão **vai** estragar” em que há uma margem interpretativa para 2ª ou 3ª pessoa também foram considerados não-analisáveis.

Os enunciados cuja forma pronominal aparecia seguida de elementos ininteligíveis (xx) foram considerados não-analisáveis, já que não poderíamos classificá-los como

“pronome EV”, pronome que aparece como único elemento do enunciado, uma vez que há elipse do verbo. Ex.

[C\_07]: 1906 \*CHI: apoyá: arriba de:l cosito que **yo** xx otra cosa .

Também foram considerados não-analisáveis os enunciados em que o pronome não poderia ser classificado como “pronome EV” ou como “pronome”, i.e., pronome acompanhado de ao menos um verbo. O enunciado abaixo ilustra essa questão:

[J\_01]: 453\*OBS: por eso que **tú** y [/] y tu hermana +/-.

8ª. (coluna H): **Língua:** línguas utilizadas durante a sessão pela criança e interlocutor(es). Nos nossos dados temos:

- PB: português brasileiro
- ESP: espanhol
- CS: code-switching
- I: interferência
- OUT: outros

A maior parte dos enunciados foram classificados como PB e ESP. O CS aparece quando há mudança de língua dentro de uma sentença no uso do sujeito pronominal ou em sua omissão (na desinência). Ex. [F\_01] 208 \*CHI: a mi pista que **yo fiz**. Já a interferência (I) categoriza os enunciados nos quais há um erro, geralmente proveniente da influência da outra língua, no uso ou na omissão do sujeito pronominal. Ex. [C\_02] 1106 CHI: **perdeste** éste ?

Enunciados ininteligíveis (xxx, yyy) ou constituídos por interjeições (hum@i, aham@i), expressões individuais (risos, choramingos), nomes próprios e palavras inventadas pela criança (*acupulutura* - acumpultura, por exemplo) foram categorizados como OUT e também não são analisáveis (NAN).

9ª. (coluna I): **Desdobramento:** os enunciados analisáveis (ANA) foram duplicados quando havia mais de um elemento analisável, sendo P a primeira linha do enunciado e C a(s)

cópia(s) feitas para análise de outros elementos analisáveis no mesmo enunciado. Desta forma, evitamos que o mesmo enunciado seja contado duas vezes nas análises. Exemplo:

1. [G\_01] 54 \*CHI: ganhei lá quando eu fui passear um dia.

A primeira linha *P* do enunciado será para analisar a forma: “ganhei”, a segunda linha *C* do enunciado para “eu fui”.

10<sup>a</sup>. (coluna J): **SUB/COOR/COM/COND**: enunciados analisáveis em orações subordinadas (SUB), coordenadas (COOR), comparativas (COM) e condicionais (COND). As orações que não apresentam essas características são classificadas como NÃO.

G	H	I	J
ANALISABILIDADE	LÍNGUA	DESDOBRAMENTO	SUB/COOR/COM/COND
ANA	ESP	C	NÃO
ANA	ESP	P	NÃO
ANA	ESP	P	NÃO
ANA	PB	P	NÃO
ANA	ESP	P	SUB

Quadro 13 - As colunas amarelas da análise de dados

### 3. Colunas laranjas: informações sobre as relações de referência do enunciado

11<sup>a</sup>. (coluna K): **Locutor**: o locutor do enunciado (esta informação é a mesma que a da coluna Loc (coluna branca)). Optamos por repeti-la para facilitar a sua visualização na análise. Ex. CHI (criança).

12ª. (coluna L): **Interlocutor:** a quem o locutor do enunciado se dirige. Ex. OBS (observador).

13ª. (coluna M) **Referente:** pessoa (ou objeto) que a forma (pronome ou desinência verbal) se refere. Nos nossos dados, temos os seguintes referentes:

- CHI (criança)
- MOT (mãe)
- FAT (pai)
- OBS (observadora-participante)
- BRO (irmão)
- SIS (irmã)
- BQO (brinquedo)
- IND: indecível

14ª. (coluna N) **Discurso Reportado:** os enunciados analisáveis que são entendidos como discurso reportado (ou indireto) são classificados nessa coluna como SIM. Caso contrário, NÃO.

K	L	M	N
LOCUTOR ▼	INTERLOCUTOR ▼	REFERENTE ▼	DISCURSO REPORTADO ▼
OBS	CHI	OBS	NÃO
OBS	CHI	CHI	NÃO
OBS	CHI	CHI	NÃO
CHI	OBS	CHI	NÃO
OBS	CHI	OBS	NÃO

Quadro 14 - As colunas laranjas da análise de dados

4. *Colunas azuis*: análise da produção dos pronomes de 1ª e 2ª pessoas em função de sujeito e dos sintagmas nominais que preenchem essa mesma função.

15ª. (coluna O) **Pessoa esperada (pronome)**: de acordo com a produção do enunciado, espera-se que a forma pronominal seja:

- PRIMEIRA (pessoa do singular)
- SEGUNDA (segunda do singular)
- IND (indecidível): quando não é possível decidir se é a primeira ou a segunda pessoa gramatical. É o caso dos infinitivos, no enunciado a seguir:

[F\_03]114: \*OBS: e (vo)cê já pôs no boné **pa(ra) ve(r)** como fica ?

16ª. (coluna P) **Pessoa produzida (pronome)**: a forma pronominal produzida no enunciado:

- PRIMEIRA (pessoa do singular)

- SEGUNDA (pessoa do singular)
- TERCEIRA (pessoa do singular)
- (...): quando não há uso do pronome.

17ª. (coluna Q) **Tipo de Marcação:**

- PRONOME: o pronome aparece acompanhado de pelo menos um verbo.  
Ex.: [C\_03] 485: \*CHI: **eu** *vo(u)* tira(r) o(u)tra # hein@i !
- PRONOME (EV): o pronome aparece como único elemento do enunciado, uma vez que há elipse do verbo. Esse tipo de marcação aparece muitas vezes em resposta ao enunciado anterior. No exemplo abaixo, a observadora-participante (OBS) e a criança (F.) discutem sobre o turno do jogo e, por isso, o verbo *ser* está em elipse.  
Ex. [F\_07]  
1120 \*OBS: tigre come ?  
1121 \*CHI: carne .  
1122 \*OBS: muy bien !  
[OBS mostra o dado à CHI]  
1124 \*OBS: (soy) **yo** ?  
1125 \*CHI: (soy) **yo** !
- ZERO: quando não há a marcação da referência de 1ª e de 2ª pessoas por um pronome, mas pela desinência.  
Ex. [C\_03] 551: \*MOT: (**0**) quiero saber cómo es la historia.
- NOME COMUM: quando o nome comum preenche a função sintática de sujeito que os pronomes analisados cumprem.  
Ex. [G\_01] 180: \*MOT: <e que que a **mamãe** compro(u) lá que eu gostei muito> [<]?
- NOME PRÓPRIO: quando o nome próprio preenche a função sintática de sujeito que os pronomes analisados cumprem.  
Ex. [C\_04]: 2044: \*OBS: a ver el otro # que voy a hacer # que **Clari** no va a copiar !

Optamos nesta pesquisa por não analisar os enunciados nos quais *os nomes comuns ou próprios* apareciam como únicos elementos (sozinhos) da oração porque nosso foco é a produção do sujeito pronominal.

18ª. (coluna R) **Explicitação:** as formas pronominais ou os sintagmas nominais que os substitui no enunciado:

- EU
- VOCÊ
- (VO)CÊ
- YO
- TÚ
- VOS
- ELLA
- MAMÃE
- MAMÁ
- PAPAI
- CLARI
- FERNANDO
- RAFAELA
- REINA
- CHICA
- NENA
- GU
- GUSTAVO
- ZERO: forma da desinência verbal

19ª. (coluna S) **Função:** a forma pronominal ou o sintagma nominal exercem a função de:

- SUJEITO
- IND: (indecidível): quando não é possível decidir a função. São os casos de infinitivo, como anteriormente explicitado.

20ª. (coluna T) **Posição:** lugar que a forma pronominal ocupa em relação ao verbo:

- ANTEPOSTO: o pronome ou o sintagma nominal está anteposto ao verbo.  
Ex.: [F\_07] 162: \*MOT: onde **(vo)cê** (es)tá?
- POSPOSTO: o pronome ou o sintagma nominal que ocupa o seu lugar está posposto ao verbo.  
Ex.: [F\_07] 784: \*OBS: y # dónde estaba **yo** ?
- MEIO: quando o pronome está entre dois verbos. Ex.:  
[J\_01] \* 363 CHI: e:h@i # qué te sabés **vos** jugar con la:s # cartas ?
- NAN: quando a análise não se aplica porque o pronome não foi produzido.

O	P	Q	R	S	T
PESSOA ESPERADA (PRONOME)	PESSOA PRODUZIDA (PRONOME)	TIPO de MARCAÇÃO	EXPLICAÇÃO	FUNÇÃO	POSIÇÃO
SEGUNDA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
SEGUNDA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
PRIMEIRA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
PRIMEIRA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
SEGUNDA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
SEGUNDA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
SEGUNDA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN
PRIMEIRA	...	ZERO	ZERO	SUJEITO	NAN

Quadro 15 - As colunas azuis da análise de dados

5. *Colunas verdes*: análise da produção da desinência verbal.

21<sup>a</sup>. (coluna U) **Verbo principal**: quando houver somente um verbo no enunciado, esse verbo constará nesta coluna. Quando houver dois verbos como, por exemplo, “está fazendo”,



“fazer” é o verbo principal. Já “estar” é considerado verbo auxiliar e será colocado na próxima coluna. Nos enunciados com o verbo *ter* seguidos da conjunção “que” e outro verbo, como o enunciado a seguir, apenas foi considerado o verbo conjugado (tener) nesta coluna.

[C\_03] 884: \*OBS: tú **tienes** que *hacer* fuerza.

22ª. (coluna V) **Verbo auxiliar:** *ser, estar, ter, ir, haber* são os verbos mais usados nesta coluna. Verbos modais como *poder, conseguir* e *querer*, por exemplo, estão também dispostos nesta coluna.

23ª. (coluna W) **Tempo produzido:** indica o tempo da forma verbal produzida. Para os enunciados em que aparecem outras formas analisadas que não sejam verbos, esta coluna, assim como a X e Y serão preenchidas com a palavra ZERO. Nos nossos dados temos as seguintes marcações:

- PRES (presente)
- PRET PER (pretérito perfeito)
- PRET IMP (pretérito imperfeito)
- PPS (*pretérito perfecto simple*)
- PPC (*pretérito perfecto compuesto*)
- PPP (*pretérito pluscuamperfecto*)
- FUT PRES (futuro do presente)
- FUT PRET (futuro do pretérito)
- FUT (futuro do subjuntivo)
- PRET COMP (passados compostos)
- GERÚNDIO
- INFINITIVO
- PARTICÍPIO
- ZERO

24ª. (coluna X) **Modo produzido:** indica o modo da forma verbal produzida.

- INDICATIVO

- SUBJUNTIVO
- ZERO

25ª. (coluna Y) **Pessoa produzida (desinência):** a forma verbal produzida no enunciado:

- PRIMEIRA (pessoa do singular)
- SEGUNDA (pessoa do singular)
- TERCEIRA (terceira pessoa do singular)
- GERÚNDIO
- INFINITIVO
- PARTICÍPIO
- ZERO
- (...): a forma desinencial está elíptica porque o pronome aparece como uma forma comparativa:

[C\_04] 464 \*CHI: ¡estoy ganando más que vos!

26ª. (coluna Z) **Concordância (pronome + verbo):** concordância entre o pronome produzido e a forma verbal.

- SIM: quando há concordância entre o pronome ou sintagma nominal produzidos e a desinência verbal.

Ex. [F\_07]: 1175 \*CHI: onde **eu** (es)tava?

- NÃO: quando não há concordância entre o pronome ou sintagma nominal produzido e a desinência verbal. No caso abaixo, por exemplo, a concordância correspondente entre a forma pronominal “*tú*” e a desinência verbal de *continuar* é “*continuas*”.

Ex. [C\_04]: 1873 \*OBS: yo empiezo y **tú** continúa!

- NAN: (não-analisável): a análise da concordância entre pronome ou sintagma nominal e desinência verbal não se aplica quando não há pronome (ZERO) e quando o verbo está no infinitivo ou gerúndio.

U	V	W	X	Y	Z
VERBO PRINCIPAL	VERBO AUXILIAR	TEMPO PRODUZIDO	MODO	PESSOA PRODUZIDA (DESINÊNCIA)	CONCORDÂNCIA (PRONOME+VERBO)
TENER	...	PRES	INDICATIVO	SEGUNDA	SIM
TENER	...	PRES	INDICATIVO	SEGUNDA	NAN
HACER	PODER	PRES	INDICATIVO	SEGUNDA	NAN
PODER	...	PRES	INDICATIVO	SEGUNDA	NAN
PODER	...	PRES	INDICATIVO	SEGUNDA	NAN
CONSEGUIR	...	PRES	INDICATIVO	SEGUNDA	NAN

Quadro 16 - Colunas verdes da análise de dados

6. *Colunas rosas*: análise dos elementos gestos-visuais da interação, do contexto discursivo dos participantes

27ª. (coluna AA) **Tipo de discurso**: os enunciados foram analisados como:

- PRO: projeção (toda ação não realizada/a realizar, instruções, regras de jogo, ordens, proposições, promessas, ameaças, etc).
- ACT: descrição de ações no presente e ações genéricas.
- PAS: eventos ou ações no passado, marcados ou não pela presença de verbo no passado.

28ª. (coluna AB) **Não-verbal**: os enunciados verbais podem ser acompanhados nos nossos dados pelos seguintes enunciados não-verbais (ou gesto-visuais):

- APO (Apontar): ou indicar por outro gesto com o uso das mãos.
- COR (Corpo): consiste em uma movimentação do corpo na qual o locutor indica com o queixo ou outra parte do corpo ou ainda quando o locutor balança afirmativamente ou negativamente a cabeça.
- MOS (Mostrar): o locutor mostra para o seu interlocutor através da manipulação de um objeto.
- MÃO (Mão): o locutor oferece, entrega ou joga o objeto.
- OOBJ (Olhar objeto): o olhar do locutor permanece sobre o objeto.
- OINT (Olhar interlocutor): o locutor dirige o olhar para o interlocutor.
- MIM (Mímica): o locutor faz mímica ou gestos que sugerem o objeto.
- TOBJ (Tocar objeto): o locutor toca o objeto. Quando o locutor toca e segura ou apenas segura o objeto também se analisa nesta categoria.
- TINT (Tocar interlocutor): o locutor toca o interlocutor.
- INDC: as imagens não permitem a identificação gesto-visual.

29ª. (coluna AC) **Tipo de intervenção verbal**

- AFI (Afirmção): o locutor afirma.
- NEG (Negação): o locutor nega.
- PER (Pergunta): o locutor faz uma pergunta.
- PERN (Pergunta negativa): o locutor faz uma pergunta que contém uma negação. Ex. C\_03 \* 713 CHI: você já **não** coloco(u) essa?
- RESI (Resposta imediata): o locutor responde imediatamente após a pergunta do interlocutor.
- REP (Repetição): o locutor repete o próprio enunciado ou o enunciado do interlocutor.
- REPC (Repetição com correção): o locutor repete o enunciado do interlocutor, corrigindo-o.
- ORP (Ordem ou pedido): o locutor ordena ou pede algo para o interlocutor.

30<sup>a</sup>. (coluna AD) **Tipo de situação**<sup>153</sup>:

- CONVERSA LIVRE: situações de diálogo espontâneo entre a criança e o(s) seu(s) interlocutores.
- PREPARAÇÃO: momento em que se introduz a situação planejada ou a situação não planejada, servindo como uma espécie de “aquecimento” para a atividade que será realizada. Geralmente na preparação há instruções e ordens.
- SITUAÇÃO PLANEJADA: situações de atividades planejadas pela observadora-participante-pesquisadora *em momento anterior à sessão*.
- SITUAÇÃO NÃO PLANEJADA: situações de atividades que foram propostas pela observadora-participante-participante, pela mãe, pai, irmã ou pela criança *no momento da sessão*. Embora sejam situações estruturadas, assim como as atividades planejadas, essas surgiram no momento da interação.

31<sup>a</sup>. (coluna AE) **Atividade**<sup>154</sup>: são especificadas nessa coluna o nome das atividades desenvolvidas entre a criança e o interlocutor:

- CAF: Cartões e figuras.
- FOF: Formação de frases.
- JOA: Jogo dos animais.
- JDM: Jogo da memória.
- JCC: Jogo cara-a-cara.
- JOE: Jogo dos enredados.
- DES: Desenho (cartaz).
- FFL: Formação de frases com figuras do livro.
- ACP: Características pessoais.
- ADC: Adivinhações e charadas.
- JDS: Jogo dos sentidos.
- FAN: Fantoques.
- GIBI: Leitura do Gibi.
- SQH: Sequência de histórias.

---

<sup>153</sup> As três situações apresentadas estão descritas detalhadamente no subitem 3.3 deste trabalho.

<sup>154</sup> As atividades estão descritas no apêndice D deste trabalho.

- LEC: Leitura do livro dos contrários
- AFO: Atividade fotos e objetos.
- ADP: Desenho e pintura.
- HTP: Contação da história dos três porquinhos.
- VPO: Vídeo do Pocoyó.
- DEL: Desenho livre.
- LEI: Leitura de um conto.
- ATE: Atividade escrita.
- LED: Leitura e diálogo.
- RTF: Relacionar tradução de frases.
- DRP: Desenhar, recortar e pintar.
- CRU: Crucigrama.
- LBA: Leitura do livro Barba Azul.
- TCO: Tabuleiro colorido.
- LEL: Leitura do livro.
- LLP: Leitura do livro do Pinóquio.
- AOA: Atividade oral nome dos animais.
- LEE: Leitura de uma história em espanhol.
- DEF: Desenho da família.
- LAN: Leitura sobre os animais.
- CRO: As cores das roupas e os objetos.
- NOM: Brincadeira com os nomes.
- JOM: Jogo da memória.
- OJS: Objetos da sala.
- AOP: “A outra palavra”.
- PES: Pessoas e suas características.
- BQP: Brinquedo favorito.
- DEL: Desenho livre.
- STP: Stop.
- TSF: Telefone sem fio.
- MÃO: Cantiga de palma.
- SAB: Sabonetes.

- PUL: Pulseiras.
- ROM: Rouba o monte.
- JAD: Jogo de adivinhação.
- DES: Desenho.
- ESN: Escrita do nome.
- LIV: Leitura do livro.

32<sup>a</sup>. (coluna AF) **Especificação:** nessa coluna são especificados os objetos de apoio que centralizam a atenção sobre a atividade.

- BNC: boneca.
- CTA: carta(s).
- CTO: cartão/ões.
- FAN: fantoches.
- FLC: folhas e lápis-de-cor.
- FOC: folhas e cartas.
- FOL: folha.
- FTO: fotos.
- GIB: gibis.
- JOG: jogo.
- LFC: lápis, folha e caixa.
- LIV: livro.
- PUL: acessórios de pulseiras.
- ROB: roupas e objetos.
- SAB: sabonetes.
- VID: vídeo.

AA	AB	AC	AD	AE	AF
TIPO DE DISCURSO	NÃO-VERBAL	TIPO DE INTERVENÇÃO VERBAL	TIPO DE SITUAÇÃO	ATIVIDADE	ESPECIFICAÇÃO
PRO	INDC	ORP	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	ORP	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	PER	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	AFI	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	AFI	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	AFI	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	ORP	SP	SQH	CTO
PAS	MOS	AFI	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	ORP	SP	SQH	CTO
PRO	INDC	PER	SP	SQH	CTO
ACT	INDC	PER	SP	SQH	CTO

Quadro 17 - Colunas rosas da análise de dados

### 3.7 O lugar do quantitativo em uma pesquisa qualitativa

Tendo sido expostas as questões acima, teceremos algumas considerações acerca de nossas opções metodológicas para o presente estudo. Sabe-se, na verdade, que essas opções são teórico-metodológicas, uma vez que cabe ao pesquisador da área da Aquisição da Linguagem “a partir de suas questões e de sua concepção teórica, saber de que maneira ele vai transformar a fala da criança em dados empíricos, como vai relacioná-los à teoria ou, ainda, que tipo de tratamento ele dará a essa fala no momento de coletar os dados e de analisá-los.” (DEL RÉ et al, 2014).

Por essa razão, os estudos da área são levados a fazer uma escolha entre as abordagens qualitativa, quantitativa ou, ainda, mista. A primeira delas está mais ligada aos estudos sobre o desenvolvimento da fala infantil, com dados naturalísticos e pressupõe uma observação subjetiva, descritiva e indutiva. Já na segunda abordagem se busca uma realidade objetiva, controlável, generalizável e é mais comum na análise do processamento linguístico, da compreensão e da percepção, como se orientam as pesquisas de cunho gerativista. Quanto ao terceiro tipo de abordagem de pesquisa, a mista, propõe-se, desde que seja adequado aos objetivos do pesquisador, uma complementariedade das duas abordagens. No presente



trabalho, trata-se de um estudo de natureza qualitativa dentro do qual há a possibilidade de uma inserção do quantitativo.

A questão do qualitativo e do quantitativo tem sido há algum tempo objeto de discussão de um modo geral nas Ciências Humanas e foi discutida pelo grupo GEALin (DEL RÉ, 2014, DEL RÉ et al, 2014; HILÁRIO & DEL RÉ, 2015, DEL RÉ & HILÁRIO, 2014 a e b). A discussão se baseia em uma crença adotada pelas Ciências “duras” de que os dados quantitativos seriam mais válidos que os dados qualitativos porque se utilizariam de uma amostragem de grandes populações para se fazer generalizações. Em outras palavras, um fenômeno seria considerado válido se fossem encontradas as mesmas características em grande parte ou em todos os membros de uma determinada espécie.

A Psicologia Infantil, a Psicologia Educacional e a Pedagogia Experimental – entre outras disciplinas das Ciências Humanas - passaram então a considerar o que havia de similar nas crianças para encaixá-las em um mesmo grupo, distanciando a atenção de questões singulares que poderiam ser importantes. Por essas disciplinas podemos então observar uma imposição de uma maneira de tratar os dados que até hoje se estende nas áreas das Ciências Humanas. O que consideramos, no entanto, é que a abordagem qualitativa, ao voltar o olhar ao que é singular, único na criança – como nos estudos de caso - é igualmente válida, se coerente com o objetivo do estudo, respondendo às questões levantadas pelo pesquisador. Isso porque:

No caso de o estudo se orientar ao modo segundo o qual o fenômeno se repete (aquilo que os indivíduos têm de típico e comum), a partir do controle das variáveis, pesquisador pode chegar, graças à maneira pela qual ele olha o mundo, as leis gerais aplicáveis a partir do estudo de um grupo/amostragem, em uma perspectiva nomotética. De outro lado, caso o objetivo seja a análise do que é único e singular para cada fenômeno, procurando propor novas teorias, a constituição de um corpus deve ser igualmente singular, investigando em profundidade casos individuais, ressaltando a importância do tema, dos casos, e não da representatividade (DEL RÉ et al, 2014, p. 140-141)

Outros trabalhos do grupo, partindo da mesma posição teórica do presente estudo, já trouxeram essa proposta como os de Hilário (2013) e Bullio (2014). Diante dessa proposta e partindo de uma perspectiva dialógico-discursiva, o nosso olhar se dirige ao que é singular, localizado dentro de um período do desenvolvimento da fala das crianças bilíngues, que caracteriza a constituição de suas subjetividades enquanto falantes. Por essa razão, a nossa pesquisa é essencialmente qualitativa. Entretanto, o que propomos é que a inserção do

quantitativo dentro do qualitativo cabe ao nosso trabalho, à medida que nos auxilia às reflexões que empreendemos, como colocaremos a seguir.

Por nossa posição teórica, a aquisição da linguagem é entendida como a entrada da criança nos sentidos da língua(gem), sendo, as estruturas linguísticas, submetidas ao discurso, ao que se compartilha entre a criança e o outro (interlocutor empírico e discursos). Pelo fato de propormos neste trabalho refletir sobre a subjetividade das crianças bilíngues na relação com o outro a partir do *pronome* (uso e omissão), em situação dialógica, optamos por uma tabela de categorias que contemplasse, na sistematização desses dados, uma parte linguística e, a outra, discursiva, como explicitamos e descrevemos no item anterior.

Na parte discursiva classificamos os tipos de situação (PRE, SP, SNP e CL) que caracterizam as interações criança-interlocutores nos quais há o uso e a omissão do sujeito pronominal. É a partir dessas situações que entendemos a configuração de um gênero pedagógico no qual se integra o formato dos jogos (atividades lúdicas), fundamentais enquanto o lugar da entrada da criança na língua, como defendemos neste trabalho e desenvolvemos nas considerações teóricas deste trabalho. Isso foi pensado a partir do que propomos para coletar esses dados: o uso de atividades dirigidas nas interações criança-observadora-participante, caracterizando-os como experimentais.

O que desejamos destacar aqui é que, com o cruzamento dessas informações (linguístico e discursivo) nas análises, não procuramos apenas contar os enunciados obtidos – de uso e de omissão dos sujeitos pronominais -, mas observar em que situações de interação criança-interlocutor eles aparecem e como aparecem. Daí que outras categorias são incorporadas, tais como, a “não-verbal” pela qual se observa o gesto de apontar como aquele que acompanha ou substitui o uso e omissão dos sujeitos pronominais.

O quantitativo, resultado da relação desses dados, ao nos possibilitar a verificação do que é recorrente e regular na fala de crianças bilíngues e, por sua vez, identificar o que é singular em suas produções (qualitativo), orienta-nos nas reflexões acerca da constituição da subjetividade das crianças bilíngues e no processo de aquisição/aprendizagem pelo qual passam, objetivo de nossa pesquisa. Desta forma entendemos que “o estudo qualitativo pode, portanto, tomar uma dimensão quantitativa, sem perder de vista a – rica – singularidade dos dados” (DEL RÉ, 2014, p. 148)

Da mesma forma, os dados das crianças monolíngues (G. e J), que aparecerão na discussão de nossos resultados – como colocamos no subitem 3.4 – foram categorizados nesta tabela com o propósito de aproximá-los dos dados das crianças bilíngues e serão utilizados na discussão dos resultados desta pesquisa com o objetivo de entender, considerando as situações

de interação em comum, o que as crianças bilíngues fazem e como nos ajudam a pensar em suas produções, segundo os propósitos de nossa pesquisa.

## 4. ANÁLISE DE DADOS

### 4.1 Considerações iniciais

Como colocamos ao longo dos itens teóricos do presente trabalho e explicitamos na metodologia, os nossos dados, diferentemente da maioria dos estudos qualitativos, não são naturalísticos. Para este estudo, as crianças foram registradas com o uso de atividades planejadas pela observadora-participante que, ao mesmo tempo que as registrava, participava da interação com elas. Isso porque, ao longo das sessões, as crianças (e a suas mães) foram se sentindo à vontade com a presença da observadora-participante, que passou a ser o principal interlocutor das crianças. Para essa interação havia, por parte das mães e, principalmente da observadora-participante, um estímulo ao uso do espanhol, uma das línguas das crianças, por meio de atividades lúdicas como os jogos, as brincadeiras, a leitura compartilhada, entre outros.

Como o objetivo inicial das gravações, que antecedeu ao desenvolvimento da presente pesquisa, era a observação do uso do espanhol pelas crianças – daí o incentivo a essa língua nas interações – houve a necessidade da proposição das atividades planejadas porque, para as crianças, o espanhol não era a língua preferencialmente empregada em casa – onde foram registradas – na presença de suas mães. Ambas as mães são brasileiras e usam mais o PB com as crianças. No caso de C., a criança faz uso do espanhol com o pai, argentino, ausente nas gravações; e F., em contexto escolar bilíngue.

Essa diferença de uso das línguas confirma – em concordância com Grosjean (2010, 1997, 1982) – que os sujeitos bilíngues são únicos e apresentam especificidades próprias, fazendo uso de suas línguas em diferentes contextos e com diferentes interlocutores porque as duas línguas não fazem parte de suas vidas da mesma maneira. Dessa forma, entendemos que o espanhol, ao ser introduzido e estimulado em casa por um interlocutor inicialmente desconhecido pelas crianças, situa-se em um contexto deslocado de uso por elas.

Esse estímulo para o uso do espanhol pelas crianças se consolida nas interações por meio das atividades lúdicas propostas pela observadora-participante, como afirmamos anteriormente. Ao observarmos esses dados, procuramos desenvolver uma análise teórico-metodológica (tabela EXCEL –Windows) para facilitar nossas reflexões acerca de como a criança e seus interlocutores, ao fazerem uso (e omissão) do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas, constituem-se como sujeitos em suas duas línguas. Para tanto, consideramos que as atividades lúdicas constituem as *situações planejadas* (SP) das interações e como *preparação* (PRE), os momentos que antecedem e “aquecem” essas atividades. Também notamos ao

longo das sessões que essas atividades despertaram nas crianças – e também na observadora-participante - novas ideias, uma vez que outras atividades lúdicas foram introduzidas no momento da interação. Disso resultou, então, uma outra configuração para os dados, que chamamos por atividades nas *situações não-planejadas* (SNP). Já os momentos que perpassavam as situações planejadas e não-planejadas a partir de um diálogo espontâneo entre a criança e o seu interlocutor, consideramos como uma situação de *conversa livre* (CL).

Observaremos e analisaremos questões da subjetividade infantil em constituição na e pela língua(gem) a partir do uso (e omissão) dos sujeitos pronominais de 1ª e 2ª pessoas em relação às escolhas das línguas pelas crianças– considerando, dentro da perspectiva dialógico-discursiva que propomos para este trabalho, que os sentidos inferidos nesses enunciados estão relacionados ao contexto de produção, atualizados em função das situações (PRE, SP, SNP e CL) nas quais se inserem.

Dividimos a apresentação da análise dos dados em duas partes: 1) a relação da criança com o jogo: as marcas referenciais e a escolha pelo PB e 2) o formato do jogo e o gênero pedagógico: a entrada das crianças no espanhol. Essa divisão contempla uma relação da criança com o jogo que lhes é proposto pela observadora-participante que se modifica no período considerado para cada criança e nos revela questões sobre a subjetividade em constituição dessas crianças pelas línguas das quais são falantes e, de modo mais amplo, do processo de aquisição/aprendizagem pelo qual passam, conforme os objetivos propostos para esta pesquisa.

Vale acrescentar que, por razões de organização textual, procuraremos apresentar a análise dos dados seguindo uma estrutura específica, isto é, os dados de fala das crianças e de seus interlocutores (que, no caso, denominamos “fragmentos”), serão explicitados, assim como os gráficos correspondentes ao fenômeno em questão (uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em ambas as línguas), anteriormente à análise propriamente dita.

## 4.2 A relação da criança com o jogo: as marcas referenciais e a escolha pelo PB

### *Fragmento 12* (C\_01; 6;10)<sup>155</sup>

954\*C.: a:i!  
955\*C.: can^grejo.  
(C. *sussurra*)  
956\*C.: ai, agora **eu (es)to(u)** achando todos.

---

<sup>155</sup> Reiteramos que a tradução de todos os fragmentos com o uso do espanhol deste trabalho constam no Apêndice C.

957\*C.: cangre:jo.  
 958\*C.: ininteligível.  
 (C. *sussurra*)  
 959\*C.: e elefante.  
 %pho: [ele'fãtʃi]  
 960\*OBS: ¿cómo es?  
 961\*C.: hu::m...  
 962\*C.: **eu num [: não] vo(u) fala(r).**  
 963\*OBS: ¿por qué?  
 964\*C.: ah, por que (vo)cê fica falando?  
 965 \*C.: ¿cómo es?, ¿cómo es?, ¿cómo es?, ¿cómo es?, ¿cómo es?  
 966 \*MÃE: (es)tá te perguntando, ué!  
 967 \*MÃE: ela que(r) sabe(r)!  
 968 \*C.: e tu:do !  
 969 \*MÃE: ela é curiosa.  
 970 \*MÃE: é que nem você!  
 971 \*OBS: ininteligível.  
 (Os enunciados 970 e 971 são concomitantes)  
 972 \*MÃE: você num [: não] é curiosa?

O fragmento 12, acima, mostra-nos um momento da primeira sessão de gravação em ambiente familiar (6;10). Nela, a observadora-participante fala em PB poucas vezes com a mãe de C., mas à C., apenas se dirige em espanhol e não se explica à criança o porquê das gravações com o uso dessa língua. Apesar de se tratar de uma sessão “piloto” na qual a observadora-participante e a criança começam a se conhecer, consideramos relevante trazê-la para as nossas análises porque nos revela questões importantes sobre a relação da criança com o jogo que lhe é proposto, que, por sua vez, nos remete às relações que ela estabelece com as línguas das quais é falante. Além disso, envolve necessariamente a observadora-participante - interlocutor principal da criança nas sessões- que planeja e executa atividades lúdicas com a criança para que o espanhol seja a língua utilizada nas interações.

Nessa primeira sessão de gravação (6;10), o que nos chama a atenção é o fato de C. se recusar a falar em espanhol com a observadora-participante. Ao longo de toda a sessão, a observadora-participante faz uso da câmera, questionando a criança em espanhol, assim com a sua mãe, que se dirige também à C. nessa língua. O fragmento 12, parte dos diálogos dessa sessão, explicita o posicionamento da criança em relação à vontade da observadora-participante. Trata-se de um momento no qual a observadora-participante entrega para C. um jogo da memória (JDM) em espanhol cujas peças contém figuras de animais e também seus respectivos nomes nessa língua. A observadora-participante, no entanto, não é a parceira de C. no jogo (como nas oito sessões posteriores), mas pede apenas que C. olhe e converse com ela sobre o jogo.

Observamos no fragmento 12 que apesar do estímulo ao uso do espanhol por parte da observadora-participante, – remetendo-nos ao gênero pedagógico ao qual nos deteremos mais adiante nesta análise – que procura ver se C. sabe dizer os nomes dos animais em espanhol, C. se incomoda com as questões de OBS e lança mão do PB para os diálogos que se inserem nessa atividade.

Parece-nos que essa escolha pelo PB da criança é uma resposta à observadora-participante. Ao utilizar essa língua, sobretudo ao trazer o sujeito pronominal de 1ª. pessoa em sua fala, podemos entender que ela se recusa a interagir com o espanhol que lhe é solicitado, nas situações de interação que envolvem os jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas (SP: situação planejada – e proposta pela observadora-participante).

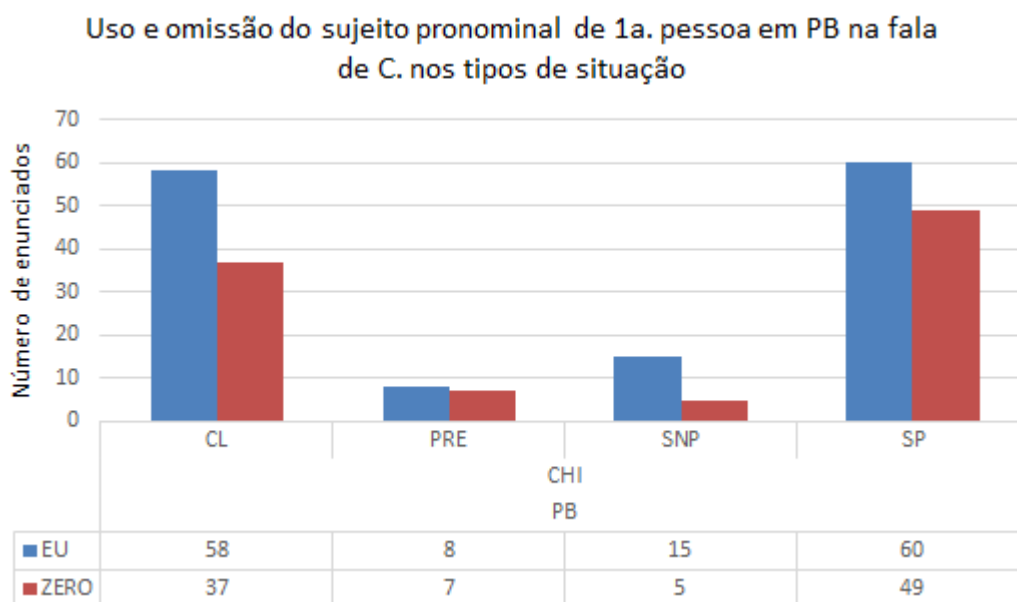


Gráfico 1 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa em PB na fala de C nos tipos de situação.

Entre os tipos de interação – como nos mostra o gráfico 1 (SP: situação planejada, SNP: situação não-planejada, PRE: preparação e CL: conversa livre/ CHI é C.) – observamos que a SP se destaca pelo mais alto uso do sujeito pronominal de 1ª. pessoa na fala de C. (60 enunciados) e também de sua omissão (51 enunciados). Verificamos que esses enunciados, relacionam-se ao fato de a criança não aceitar jogar com a observadora-participante e, por conseguinte, interagir com ela através do espanhol.

**Fragmento 13** (C\_03, 7,02)

124\*OBS: el perro está en el médico.

125\*OBS:     ¿sí?  
 (C. olha para OBS e balança positivamente a cabeça)  
 127\*OBS:     ¿pero cómo se llama el [/] el médico del perro?  
**128\*C.:**     **(0) num [: não] sei!**  
 129\*OBS:     ¡pues por supuesto que sabes!  
 130\*OBS:     ¿cómo se llama?  
**131\*C.:**     **(0) sei lá!**  
 (C. olha para OBS)  
 133\*OBS:     ¿ve^te?  
 134\*OBS:     ¿ve^te^ri:?  
 136\*OBS:     ¿el veterinario?  
 137\*OBS:     ¿ya has escuchado eso?  
 138\*C.:       a:h.  
 139\*C.:       já!

Vale afirmar que, a partir da segunda sessão de gravação (7;00), diferentemente da primeira (6;10), a observadora-participante deixa a câmera apoiada em um banquinho para o registro da interação e passa a ser a parceira do jogo com a criança, colocando o espanhol como a regra do jogo (e outras atividades lúdicas) e da interação entre elas. No entanto, o que ocorre na terceira sessão (7;02), como é o recorte do fragmento 13, é que a observadora-participante volta a fazer o uso da câmera para registrar apenas C., deixando de ser a parceira de C. no jogo.

Trata-se de um momento no qual a observadora-participante procura incentivar a criança a interagir com ela em espanhol a partir de uma atividade “*Sequência de histórias*” (SQH), pela qual pede para que separe duas sequências de histórias. Nessa tentativa de interação, a observadora-participante faz perguntas à criança sobre a história, solicitando também uma invenção por parte dela. O fragmento 13 mostra que o não querer interagir da criança com a observadora-participante nessa “língua de regra”, mas sim em PB, repete-se, sendo, outra vez nessa sessão, uma resposta de C. quanto ao jogo proposto pela observadora-participante.



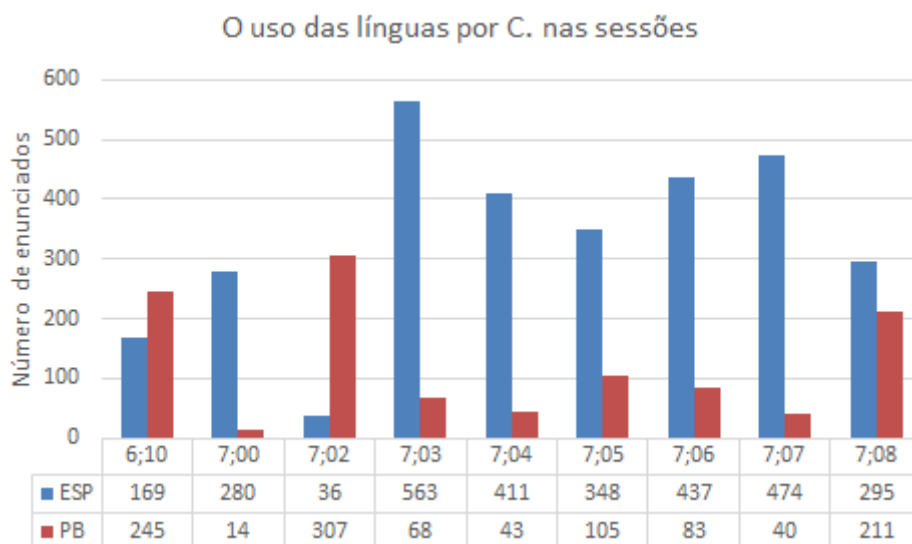


Gráfico 2 - O uso das línguas por C. nas sessões

Essa recusa de C. em relação às atividades propostas pela qual aparece a negação (*eu num vou falar*; (0) *num sei!*; (0) *sei lá!*) no uso e na omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa em PB nos permite entender a sua escolha pelo PB como a língua de preferência em duas das três primeiras sessões (6;10 e 7;02) nas quais se inserem os fragmentos 12 e 13 explicitados anteriormente. Verificamos no gráfico 2 que a partir da quarta sessão de gravação (7;03) o espanhol passa a ser a língua predominante na fala da criança, o que mostra, como nos deteremos no item seguinte desta análise, uma outra relação da criança com o jogo e, conseqüentemente, com a observadora-participante.

Entendemos que o sentido de recusa de C. em relação ao jogo proposto pela observadora-participante, que se manifesta na escolha da língua marcada pelo uso e também omissão do pronome de 1ª. pessoa, tem como lugar a interação entre os sujeitos. Considerando a língua(gem) como uma construção social – assim como Bakhtin, Vygotsky e Bruner propõem –, o sujeito enuncia de acordo com as convenções sociais das comunidades a que pertencem, sendo o “nós” a base do “eu”. As crianças bilíngues, como no caso de nosso estudo, podem se colocar discursivamente de maneiras diferentes dependendo da língua que escolhem.

O fato de C. não querer interagir em espanhol com a observadora-participante mostramos como a fala da criança condiz com a realidade da interação e, como nos coloca Bakhtin, não apenas em relação ao outro, interlocutor empírico, presente nas trocas comunicativas, mas às relações dialógicas que constituem a sua fala. C. responde às solicitações da observadora-participante que é, no início das sessões – como mostramos nos fragmentos de fala anteriores – uma desconhecida dela. Além disso, pelo fato das interações entre C. e a observadora-

participante terem como espaço o ambiente familiar, na presença da mãe, que é a referência do PB para a criança, entendemos que o uso do espanhol solicitado pela observadora-participante remete a criança a outro lugar do discurso: à comunicação com o pai, que é quem faz uso dessa língua com ela e também com a sua família argentina que, no momento das gravações, estão distantes dela.

É por meio das marcas referenciais – uso e omissão da 1ª. pessoa na fala de C. – que flagramos um posicionamento da criança como sujeito discursivo, que está se constituindo como falante bilíngue nas experiências que tem no diálogo com os seus pares. Parece-nos, ainda, que o sentido de recusa da criança à interação em espanhol com a observadora-participante, acessível por essas marcas referenciais, pode trazer à tona um sentimento que não lhe faz bem considerando que o espanhol está associado ao pai (e também à sua família paterna) e que ele não se encontra em casa nesse momento das gravações, pois trabalha em outra cidade.

Isso evidencia a relação “*uma pessoa-uma língua*” na família de C. – abordagem de uso das línguas adotada pelos falantes que convivem com os bilíngues (JISA, 2000) – e a identificação que C. tem com o espanhol e o universo que a ele corresponde, que caracterizam a constituição da subjetividade da criança enquanto falante bilíngue. Vejamos a seguir que essas questões se confirmam nas respostas<sup>156</sup> do questionário aplicado à mãe de C. e no diálogo do fragmento 14, respectivamente:

“Falo com ela mais em português do que em espanhol. O pai, argentino, fala todo o tempo em espanhol. Ela responde geralmente para mim e para o pai em português, mas quando estamos em território argentino ou espanhol, ela fala em espanhol, no diz: “Estamos en Argentina y aquí hablamos en español, mami”<sup>157</sup>.

“Ela adora espanhol, pois é a língua da família argentina. Ela fala, por exemplo, que quer estudar na faculdade na Argentina ou morar lá.”

Ainda no que se refere a essa recusa em interagir em espanhol, que permanece no próximo fragmento, cabe ressaltar o fato de C. saber que a observadora-participante,

---

<sup>156</sup> São respostas das respectivas perguntas: (4) Por que vocês falam ou tentam falar em espanhol com F./C.? Sobre o que vocês falam? e (5) F./C. gosta de espanhol? Quais os indícios que ele dá disso? Ver p. 277.

<sup>157</sup> Estamos na Argentina e aqui falamos em espanhol, mamãe (tradução nossa).

conhecida de sua mãe, fala as duas línguas o que, conforme afirma Grosjean, permite à criança bilíngue escolher a língua que quer empregar na interação.

**Fragmento 14** (C\_03; 7;02)

- 964 \*C.: só (es)to(u) colocando a roupa nessa.  
(C. está com uma roupa e o corpo de uma bonequinha nas mãos)
- 965 \*MÃE: ¿quién sacó la cabecita?  
966 \*MÃE: ¿vos?  
967 \*C.: eu.  
976 \*MÃE: ¿estás viendo bien?  
978 \*C.: humhum.  
(C. responde afirmativamente)
- 980 \*MÃE: ¡muy bien!  
**981 \*C. com você eu não preciso falar em espanhol.**  
(C. olha para MÃE)
- 983 \*MÃE: eu não preciso?  
984 \*OBS: ¿y por qué no?  
985 \*C. porque ela é minha mã:e!  
(OBS ri)
- 987 \*OBS: é a minha mãe!  
988 \*MÃE: porque é a mamãe!  
989 \*OBS: bonitinha!
- 990 \*MÃE: e mamãe fala que idioma?**  
**991 \*C.: português!**  
**992 \*OBS: ¿y papá, qué habla?**  
**993 \*C.: espanhol!**  
994 \*MÃE: sabe, conoce bien la diferencia.

É importante também, como citamos anteriormente, que ambas as atividades nas quais C. se nega a interagir com a observadora-participante, destacadas nos fragmentos 12 e 13, carecem de um parceiro, já que, como colocamos anteriormente, a observadora-participante não se oferece para tal porque ainda faz uso da câmera enquanto fala com a criança. Isso, ao nosso ver, debilita o jogo enquanto atividade social.

Em concordância com as reflexões de Vygotsky e Bruner, entendemos que a presença do adulto ou de um par experiente no jogo é fundamental porque, ao funcionar como uma base para o desenvolvimento linguístico da criança, facilita a sua entrada na linguagem – como desenvolveremos no próximo item dessa análise – possibilitando que ela desenvolva os contatos sociais e estabeleça um vínculo afetivo. O processo de socialização por meio das atividades mencionadas propostas pela observadora-participante na primeira e terceira sessões que não se constrói nas trocas comunicativas com C. pela ausência da observadora-

participante como parceiro, também pode levar C. a se posicionar em PB e não em espanhol, como lhe é solicitado.

Observamos que essa recusa à proposta de atividades lúdicas na interação por C. marcada pela escolha do uso do PB também está presente nas situações de diálogo espontâneo (CL) quando ela se dirige à observadora-participante e à mãe. Isso se verifica principalmente na terceira sessão de gravação (7;02).

**Fragmento 15** (C\_03, 7;02)

1505 \*OBS: Clarissa?

(C. olha para OBS)

1507 \*OBS: você me empresta o, o jogo cara-a-cara?

1508 \*OBS: nunca tinha visto o jogo, um jogo cara-a-cara.

1509 \*C.: hum?

1510 \*OBS: nunca tinha visto um jogo como o seu, das princesas aí.

1511 \*C.: hum?

(C. olha para os lados)

1513 \*OBS: o outro!

**1514 \*C.: (0) que(r) joga(r)?**

1516 \*OBS: queria ver como é.

(C. sorri para OBS)

1518 \*C.: não!

1519 \*OBS: me mostra!

**1520 \*C.: (0) que(r) joga(r)?**

1521 \*OBS: agora não posso.

1522 \*OBS: porque já vou embora.

1523 \*OBS: mas me mostra como é!

1524 \*C.: humhum.

(C. responde negativamente)

1526 \*OBS: não?

(C. balança a cabeça negativamente)

1528 \*C.: só com uma condição!

**1531 \*C.: você vai brinca(r) comigo!**

Como já explicitamos, nessa terceira sessão (7;02), aparece na fala da criança a escolha pelo PB na qual a recusa da criança em relação à atividade (planejada) “*Sequência de histórias*” é marcada pela omissão do pronome de 1ª. pessoa com a negação do verbo saber ((0) *não sei*). Após essa atividade, que não chega a se completar, observamos que, no desenvolvimento dessa sessão, o diálogo se dá com mais frequência entre a criança e a mãe. Ao se dirigir à mãe e também à observadora-participante, essa recusa ao jogo – proposto pela observadora-participante e incentivado pela mãe de C. - novamente se manifesta, porém, nos diálogos espontâneos (CL), fora da atividade planejada (SP), a partir do posicionamento de C.

enquanto aquela que, em um movimento contrário ao que lhe é solicitado, requer o domínio das atividades, procurando a adesão de seu interlocutor.

Vejam os que, no fragmento 15, quando a observadora-participante questiona a criança sobre o seu jogo (cara-a-cara), situado no canto da sala. C. parece se interessar em jogá-lo, mas não a observadora-participante, que apenas quer vê-lo. Entendemos que o uso e a omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa (*você*) na fala de C., tendo o PB como língua de escolha, – em negrito no fragmento 15 - é parte de uma negociação que se dá no diálogo com a observadora-participante na qual é a vontade da criança, como no decorrer de toda a sessão, que procura ser satisfeita e não a de seu interlocutor.

O uso do PB para se referir ao outro se insere então em um “projeto de dizer” da criança, no sentido bakhtiniano, à medida que o pronome, empregado ou não, orienta-se e se manifesta na fala da criança pela relação que ela estabelece com a observadora-participante. Relação que, nas primeiras sessões, é difícil, tanto pelo fato de ser um interlocutor estranho à criança, quanto pelo que o uso do espanhol implica para ela devido à família ausente, como colocamos anteriormente. Essa relação inicial parece ser a base da recusa da criança às atividades propostas pela observadora-participante e pode justificar o fato de ela desviar com recorrência a sua atenção para a mãe, dirigindo a ela com mais frequência que à observadora-participante.

### ***Fragmento 16*** (C\_03; 7;02)

*(C. sai da sala e vai à cozinha. Quando volta para a sala tem em suas mãos um pacote de bolachas)*

1493 \*C. mamãe?

1494 \*C.: (0) posso pega(r) uma:, uma::...bolachinha?

1495 \*C.: hein, mãe?

1496 \*C.: (0) posso pega(r) uma bolachinha?

1497 \*C.: eu (es)to(u) com fo:me!

*(C. mexe no pacote de bolachas)*

1498 \*MÃE: bolachinha (0) **pode!**

1499 \*MÃE: salgada (0) **pode!**

1500 \*MÃE: (0) **pode, (0) pode, (0) pode!**

Ao se recusar a participar da atividade proposta pela observadora-participante (*Sequência de histórias*), voltando-se a um diálogo com a mãe, C. sai da sala onde estava com a observadora-participante e a mãe e vai à cozinha, voltando para a sala com um pacote de bolachas. O fragmento 16 ilustra que quando C. recorre à mãe para lhe pedir permissão, isto é, em situações de diálogo espontâneo, é pelo PB que se posiciona discursivamente em 1ª.

pessoa (omissão – turnos 1494 e 1496). Confirma-se, como já colocamos, que a relação entre elas se faz nessa língua, uma vez que a mãe responde à criança, também se dirigindo ela em PB (omissão de 2ª. pessoa – turnos 1498, 1499 e 1500).

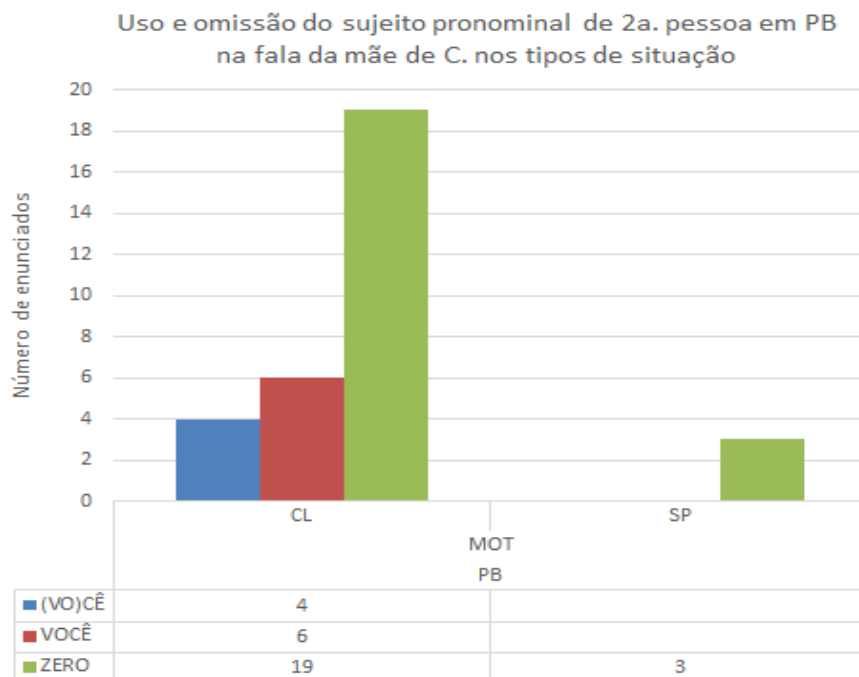


Gráfico 3 - Uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa em PB na fala da mãe de C. nos tipos de situação

Vejam, conforme o gráfico 3, que a mãe se dirige muito pouco à criança durante as atividades lúdicas (SP: 3 enunciados - omissão), já que esse é o tipo de situação na qual a observadora-participante está mais presente. O gráfico também mostra, assim como o fragmento 15, que é na CL - situações de diálogo espontâneo – que a mãe se dirige à criança e, para tanto, faz uso do PB.

A recorrência da omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa em PB na CL (19 ocorrências), que marca a distribuição dos enunciados da mãe, mostra-nos, assim como verificamos na maior parte de seus enunciados e em sua fala no fragmento 15 “(0) *pode*” (turnos 1498, 1499, 1500), que essa omissão está relacionada à permissão ou não da mãe em relação ao que criança lhe pede. A questão da autorização que marca, portanto, os encadeamentos enunciativos entre C. e a mãe novamente nos confirma que, no seio familiar, especificamente, nas trocas comunicativas e espontâneas (como é a CL) entre elas, o PB é a língua usada por elas e não o espanhol.

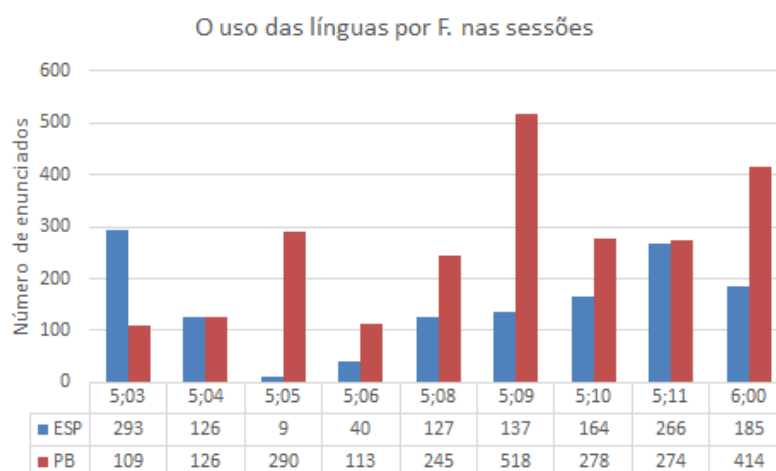


Gráfico 4 - O uso das línguas por F. nas sessões

No caso de F., a outra criança falante de PB e de espanhol de nosso estudo, ao contrário de C., a língua predominante em sua fala ao longo das sessões consideradas é o PB e não o espanhol (ESP), como verificamos no gráfico 4, acima. Observa-se ainda que o maior uso do PB na fala de F. aparece na sexta sessão de gravação em ambiente familiar (5;09).

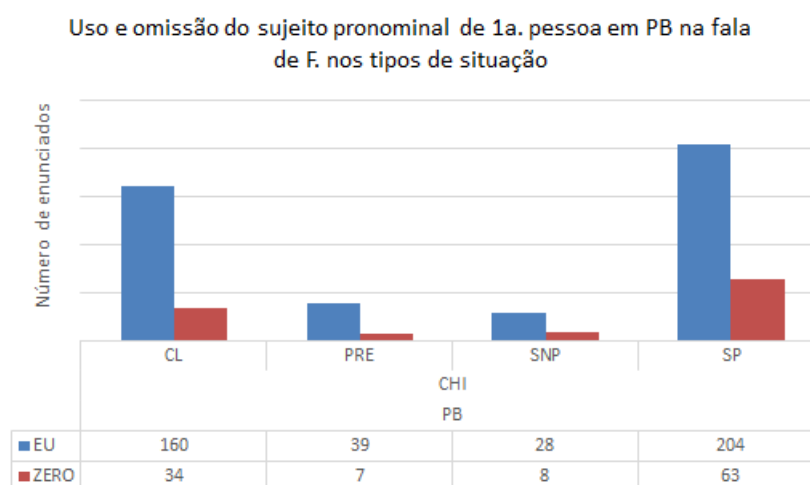


Gráfico 5 - Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa em PB na fala de F. nos tipos de situação

O maior número de enunciados analisáveis dessa sexta sessão (5;09) nos quais o PB é a língua de escolha de F. no uso e na omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa se insere nas situações planejadas (SP) – assim como verificamos nos dados de C. Isso é verificável no gráfico acima (CHI – F.; CL: conversa livre, PRE: preparação (das atividades lúdicas), SNP (situação não-planejada), SP (situação planejada).

*Fragmento 17 (F\_06; 5;09)*

- 1571 \*OBS: ¿Fer?  
1572 \*OBS: ¿(0) sabe lo que voy a dibujar yo ahora?  
1573 \*F.: (0) sabe o que eu vo(u) faze(r)?  
1574 \*OBS: ¡la comida!  
1575 \*OBS: hu:::m.  
1576 \*F.: (0) sabe o que eu, eu vo(u) desenha(r)?  
1577 \*F.: (0) sabe o que eu vo(u)?  
1578 \*F.: agora, agora minha última coisa de comida!  
1579 \*OBS: ¿qué es?  
1580 \*F.: eu vo(u)...  
1581 \*F.: (a)divinha!  
1582 \*OBS: ¿qué va(s) a hacer?  
(Os turnos 1581 e 1582 são concomitantes)  
1583 \*F.: vo(u) recorta(r) meu piano!

No fragmento 17, parte da interação da sexta sessão (5;09), a observadora-participante propõe para F. que ambos façam, como atividade lúdica, um cartaz com desenhos sobre diferentes temas, por exemplo, “minha família”, “comida favorita”, “bebida favorita”, “jogo favorito”, entre outros. A observadora-participante, então, dirige a atividade, aguardando que F. faça os desenhos, recorte-os e cole-os no cartaz, assim como ela. Para que a criança se envolva na atividade e não se perca, a observadora-participante busca mostrar os desenhos que ela faz, estimulando F. para que a acompanhe. Isso, ao nosso ver, parece funcionar no desenvolvimento da atividade, caracterizando-a como uma espécie de jogo na interação, já que F. compete com a observadora-participante.

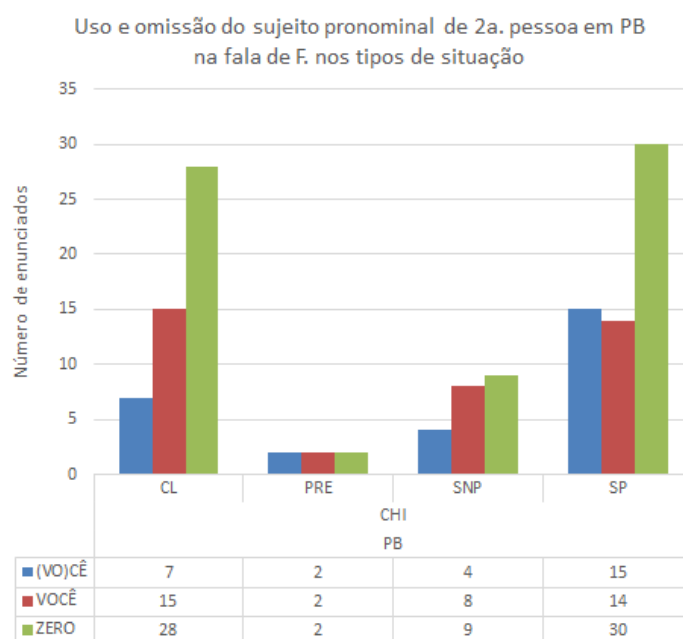
A partir do turno 1572, a observadora-participante ao enunciar “¿sabe lo que voy a dibujar yo ahora? ”, desencadeia um posicionamento de F. em relação à atividade e ao seu interlocutor que nos remete à competitividade que é inerente ao jogo, pois F. reelabora em sua fala o enunciado da observadora-participante “sabe o que eu vo(u) faze(r)? / sabe o que eu, eu vou desenh(r)?”, colocando essa interlocutora como parceira ativa da atividade e, por conseguinte, das trocas comunicativas nas quais ela está sendo desenvolvida. Na fala de F., esse posicionamento a partir da fala da observadora-participante está marcado pela escolha do PB no qual se evidencia o uso do sujeito pronominal de 1ª. pessoa (eu).

Essa atividade do cartaz que se transforma em um jogo devido à competitividade que nela se constrói, incentivada pela observadora-participante, tem como objetivo desenhar e, com isso, comentar sobre questões que se voltam aos gostos da criança e da observadora-participante. Trata-se, dessa forma, de um incentivo para se falar sobre si, que é o que ocorre nos diálogos entre ambos. Entendemos que, para F., a língua para falar de si, o que evidencia



o uso do *eu* nos enunciados, é o PB. Considerando que a linguagem é dialógico-ideológica, apreendida nas relações sociais, entendemos que dentre as razões que levam F. a se posicionar em PB e não em espanhol no diálogo com a observadora-participante, que se dirige a ela majoritariamente em espanhol, o fato de essa ser a língua falada pelos pais, em casa, ambiente onde F. foi gravado com a observadora-participante – que também é falante de PB –, na presença da mãe (e, em poucas sessões, do pai).

O PB é, para F., a língua que, antes do espanhol, constitui sua subjetividade e pela qual ele aprende a expressar seus desejos, opiniões e emoções. Sobretudo, consideramos que o PB é convocado nessa atividade com a observadora-participante porque os desenhos que F. faz, como o da família (ele, os pais, a mãe e os avós) ao lado da própria casa, o trem – como o brinquedo favorito, com o qual F. mais brinca em casa, e um copo<sup>158</sup>, para o desenho “bebida favorita”, – remetem ao universo de uso do PB, isto é, às experiências que F. tem a partir dessa língua, e não do espanhol.



<sup>158</sup> Quando F. desenha um copo para o item “bebida favorita” e fala sobre ele para a mãe, ela faz menção à cantiga de roda infantil “lá em cima do piano/tem um copo de veneno/quem bebeu morreu/o azar foi só seu”, que é brasileira e, portanto, cantada em PB. Por essa razão, o uso do PB para se referir a si nesses enunciados se fundamenta nas relações sociais a partir das quais a criança se constitui como sujeito nessa língua. Vejamos, a seguir, um fragmento do diálogo entre a mãe e F. que segue ao 17, explicitado acima:

1728 \*F.: ¡y cuepo de veneno!  
 1729 \*MÃE: a::h!  
 1730 \*MÃE: lá em cima do piano é, ¿es eso?  
 1731 \*F humhum.  
 (F. responde afirmativamente)

Gráfico 6 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa em PB na fala de F. nos tipos de situação

**Fragmento 18** (F\_09; 6;0)

757 \*OBS: ¡gusto!  
(F. aponta para um desenho)  
759 \*OBS: ¡antes hay!  
(OBS alerta F. de que antes do desenho apontado por ele, há um correspondente ao sentido indicado no dado e F. aponta para outro desenho)  
763 \*OBS: ¡jesto!  
764 \*OBS: ¡muy bien!  
765 \*OBS: ¡perfecto!  
766 \*F.: **(vo)cê, (vo)cê (es)tá bem: ... (vo)cê (es)tá bem longe de mim!**  
(OBS lança o dado)  
769 \*OBS: ¿y este?  
770 \*OBS: ¿qué es?  
771 \*F.: ¡vista!  
772 \*OBS: ¡la vista!  
(OBS move o pininho até um desenho)  
774 \*OBS: ¿e(s) este no?  
775 \*F.: ¡sí!  
776 \*F.: ¡tacto!

O fragmento 18, acima, insere-se em um momento da interação entre F. e a observadora-participante no qual ambos jogam um jogo de tabuleiro chamado “*Jogo dos sentidos*” (JDS). Nele, com o uso de um dado, o jogador deveria, após lançá-lo, olhar o sentido correspondente a sua face. Nas faces do dado havia os sentidos do corpo humano: a visão (vista), a audição (oído), o olfato (olfato), o paladar (gusto) e o tato (tacto). Se o dado indicasse o sentido paladar (em espanhol, gusto) e, no tabuleiro, a casinha mais próxima fosse um desenho de um “sorvete”, o jogador deveria ir até ela, dizendo, em voz alta, o sentido.

Nesta interação observa-se que, novamente, a observadora-participante dirige a atividade entre ambos, ajudando F. a realizá-la. Isso se materializa nos enunciados da observadora-participante que alerta a criança sobre um possível “erro de execução” – turno 759, também na aprovação de como F. joga (¡jesto!, ¡muy bien! ¡perfecto!) e, em seguida, quando a observadora-participante, na própria vez de jogar, solicita a participação de F. para conferir sua compreensão sobre o jogo.

Na configuração desse gênero pedagógico que se funda nos encadeamentos enunciativos entre a observadora-participante e a criança, destacamos que a relação da criança com o jogo cuja competitividade sustenta a comunicação entre F. e a observadora-participante, manifesta-se na fala da criança nas marcas referenciais não só de primeira

pessoa, como vimos anteriormente, mas quando ele se dirige à observadora-participante. O que F. faz, na relação eu-outro, seja na omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa, como no enunciado “(0) *sabe o que eu vo(u) faze(r)?*” (fragmento 17) ou em seu uso, como em ((vo)cê, (vo)cê (es)tá bem: ... (vo)cê (es)tá bem longe de mim!) (fragmento 18), é comparar o seu desempenho na atividade com o da observadora-participante.

A competitividade com a observadora-participante é um elemento muito importante para essas interações já que motiva F., uma criança tímida, a participar progressivamente das atividades com a observadora-participante e, assim, a se preparar, questionar, se colocar na atividade, socializando-se, desenvolvendo o lado afetivo-social.

Consideramos que as marcas referenciais de 2ª. pessoa na fala da criança, seja no uso do (vo)cê, do você, ou na *omissão* – em maior número na SP, conforme o gráfico 6 -trazem em si essa competição de F. em relação à observadora-participante. Esse sentido, produzido nas marcas referenciais na fala da criança em PB, remetem-nos ao lugar dos sujeitos na interação. Enquanto a observadora-participante faz o uso do espanhol dentro do seu “projeto de dizer”, isto é, para que a criança também o faça, incentivando a competição entre eles, F. adere ao jogo falando de si e do outro em PB porque consideramos que é nessa língua, como já explicitamos, que a relação eu-outro faz mais sentido para a criança.

É o PB a língua pela qual F. se constitui no ambiente em que está sendo gravado e o fato de que a observadora-participante também é falante de PB é de conhecimento da criança, o que pode também influenciar essa escolha. Uma outra questão importante é que as escolhas para se referir a si e ao outro aparecem na fala de F. em PB, mas não necessariamente as que se referem especificamente ao jogo.

No fragmento 18, verifica-se que na interação entre F. e a observadora-participante há a configuração, como afirmamos anteriormente de um gênero pedagógico a partir do qual a observadora-participante orienta, explica, corrige a criança no desenvolvimento do jogo. Observamos que nesse gênero se insere um formato de jogo – como entende Bruner - no qual as palavras em espanhol, que devem ser ditas pelos participantes para ele que se realize – no caso, os sentidos humanos –, são repetidas, estáveis, ao longo de seu desenvolvimento, o que incentiva e favorece que F. faça o uso delas na interação com a observadora-participante que, por sua vez, também as diz para a criança no seu turno de participação. O que ocorre, dessa forma, é que é pelo formato do jogo que se manifesta na interação, integrado ao discurso da observadora-participante, que o ensina a jogar, que F. entra na língua, consolidando também o domínio desse léxico, como nos deteremos no próximo item dessa análise.

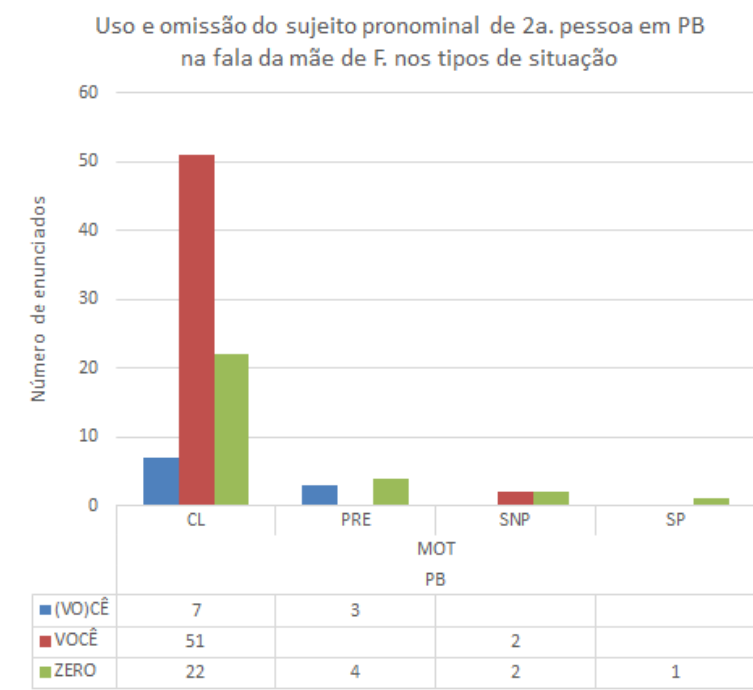


Gráfico 7 - uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa em PB na fala da mãe de F. nos tipos de situação.

O interessante da fala da mãe, que corrobora a discussão que propomos sobre o uso (e omissão) do sujeito pronominal, principalmente de 2ª. pessoa na fala de F., como observamos e analisamos nos últimos fragmentos, é que o PB é a língua de escolha da mãe na maior parte dos registros com a criança, nos momentos de diálogo espontâneo (CL), assim como vimos sobre a fala da mãe de C. Nesse tipo de situação, como verificamos no gráfico 7, há uma alta ocorrência de uso do pronome sujeito de 2ª. pessoa (você) na fala da mãe cujos enunciados se inserem principalmente na terceira sessão de gravação (5;05).

Nessa sessão (5;05) não houve atividades propostas pela observadora-participante para serem desenvolvidas com F. o que, ao nosso ver, favoreceu ao uso do PB entre F. e a mãe. Isso porque é essa a língua de referência no seio familiar, na casa onde mora com os pais, ambiente em que a criança é gravada com a presença da mãe. Vale afirmar que, ainda que a mãe, na CL, estimule a criança a falar em espanhol, ela o faz por meio do PB.

**Fragmento 19** (F\_03; 5;05)

- 1370 \*MÃE: vai, Fê, faz uma forcinha p(a)ra lembra(r)!
- 1371 \*MÃE: como era?
- 1372 \*MÃE: **que você cantava dos peixes, do mar.**
- 1373 \*MÃE: Fernando?
- 1374 \*MÃE: Fê.
- 1375 \*MÃE: Fê.

*(MÃE toca na perna de F.)*

1377 \*MÃE: como era, filho?

1378 \*MÃE: **(vo)cê num [: não] lembra?**

1379 \*MÃE: Fernando!

*(MÃE toca a perna de F.)*

1381 \*MÃE: **(vo)cê não lembra, Fê?**

1382 \*F.: não.

1383 \*MÃE: guarda o CD lá, guarda!

*(MÃE mostra o CD para F.)*

1385 \*MÃE: é desse o CD?

No fragmento 19, parte da sessão 5;05, que citamos anteriormente, a mãe e a observadora-participante estão no quarto de F. Após a leitura de uma historinha de um livro em espanhol pela mãe, retirado do baú de livros da criança, pela qual F. não se interessa, olhando outros livros, a mãe novamente procura que F. fale em espanhol, pedindo-lhe que cante uma música nessa língua sobre os peixes. Vejamos que a mãe, ao se dirigir à criança, questionando-a sobre a música, o faz em PB.

A recorrência do uso do pronome de 2<sup>a</sup>. pessoa (você e (vo)cê) no enunciar da mãe frisa, ao nosso ver, uma insistência por parte dela para que F. fale nessa língua, que não é usada mesmo por ela. Nos interessa nesses dados é que, como afirmamos anteriormente, o PB é a língua de referência para a criança com a mãe nesse ambiente, o que consideramos que interfere nas marcas referenciais por elas utilizadas.

Isso porque, considerando que a língua é uma construção social, o PB e o espanhol correspondem a espaços discursivos diferentes para F., assim como para C., a outra criança desse estudo. O espanhol, aparece na fala da mãe, no fragmento 19, como o lugar da escola, onde F. faz uso dessa língua e passa pelo processo de aprendizagem por meio das músicas, principalmente em sua faixa etária.

A mãe, professora no colégio bilíngue onde F. estuda, incentiva então a interação com F. por meio dessa língua pela retomada do universo escolar, que compartilha com a criança. Em outros momentos do corpus de F., a mãe o questiona sobre o que fez enquanto estava na escola, sobre o professor Manolo, que dá aula de espanhol para F., trazendo esse contexto com frequência em sua fala.

O fato de a mãe ser professora e falar espanhol, facilitando sempre o seu discurso nessa língua para a criança nas interações, também nos remete ao gênero pedagógico que subjaz a sua fala e que constitui a sua subjetividade. A valorização do espanhol em contexto familiar não acontece somente na presença da observadora-participante – como é o caso da interação entre F. e a mãe no fragmento 18 na qual a mãe incentiva o uso da língua pela

criança -, mas também no dia-a-dia da criança, pela mãe e por outros familiares, o que favorece o processo de aquisição/aprendizagem de F., bem como a sua identificação com a língua. Essas questões podem ser verificadas a seguir nas respostas<sup>159</sup> dos questionários abaixo da mãe, do pai e do tio de F.:

“Ele [F.] demonstra interesse [pelo espanhol] e percebo que formula hipóteses coerentes 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. Às vezes procuro falar com ele para que possa praticar e sentir-se familiarizado com a língua. Tentamos falar sobre coisas de nossa rotina diária. Como ele fala e ouve espanhol todos os dias na escola, este fato é muito natural para ele” (*mãe de F.*)

“Sinto que ele se sente à vontade em falar, cantar e se expressar nesse idioma [espanhol]. 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, temas que fazem parte de seu dia e de seu contato social”. (*pai de F.*)

“Acho muito divertido falar essa língua, principalmente vê-lo tão rapidamente adquirir o espanhol como segunda língua. Quero motivá-lo a falar o espanhol o mais que possível.” (*tio de F.*)

---

<sup>159</sup> As respostas se referem às seguintes perguntas: 3) Para você, F. sabe/fala espanhol? Por quê? 4) Por que vocês falam ou tentam falar em espanhol com F.? Sobre o que vocês falam? 5) F. gosta de espanhol? Quais indícios ele dá disso?

### 4.3 O formato do jogo e o gênero pedagógico: da entrada das crianças no espanhol

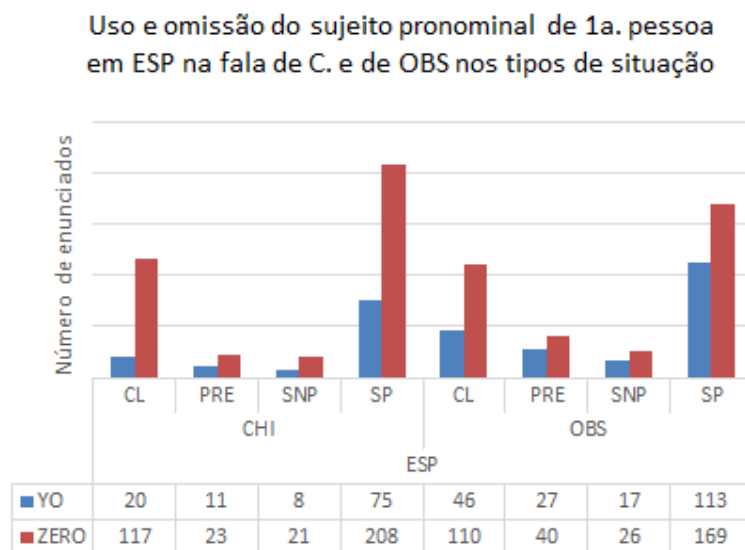


Gráfico 8 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa em espanhol na fala de C. e da observadora-participante nos tipos de situação

No gráfico 8, observamos que C., assim como a observadora-participante, mais omite o sujeito pronominal de 1ª. pessoa (*yo*) que o usa nos quatro tipos de situação. As situações que se destacam em número de ocorrência são a SP e a CL.

No item anterior, observamos na fala de C., que em duas das sessões de gravação, a criança se recusa ao jogo que é proposto pela observadora-participante, que faz uso dele para estimular a interação em espanhol com C. Essa recusa se dá na fala de C., como dissemos anteriormente, pelo uso preferencial do PB cujo posicionamento, no nosso olhar, evidencia-se no uso e na omissão do sujeito pronominal (1ª e 2ª pessoas) nessa língua tanto na CL quanto na SP.

Na análise a seguir observaremos que a criança também se nega a interagir em espanhol e, em seguida, há uma mudança na relação entre C. e a observadora-participante na qual o jogo passa a ser o mediador, sustentando a interação entre elas (SP). Mostraremos então como a entrada da criança na língua ocorre nessas interações e traremos o contraponto do diálogo espontâneo (CL), à medida que ambos os tipos de situação nos permitem refletir sobre como a criança está se constituindo como sujeito nas línguas das quais é falante.

#### **Fragmento 20** (C\_01; 6;10)

402 \*C. fuera.  
(C. lê)

- 403 \*C.: y dentro.  
(C. lê)
- 404 \*MÃE: fuera y...?
- 405 \*C.: dentro.
- 406 \*MÃE: die:ntro.
- 407 \*MÃE: ¿está escrito así?
- 408 \*C.: humhum.  
(C. responde afirmativamente)
- 409 \*MÃE: fijáte bien.
- 410 \*C.: deixove(r) [: deixa eu ver].
- 411 \*C.: arriba.  
(C. lê)
- 412 \*C.: a^ba^jo.
- 413 \*C.: 0.  
(C. ri)
- 414 \*OBS: ¿huele bien?
- 415 \*OBS: ¿sí?
- 416 \*C.: (0) no sé.**
- 417 \*MÃE: (0) no sé.  
(OBS ri)
- 418 \*MÃE: (0) no sé.
- 419 \*C.: de::, de:, dra:, trás.  
(C. lê)
- 420 \*C.: de^lan^te.  
(C. lê).

Trata-se, no caso, de um momento da interação entre C., a observadora-participante e a mãe – da primeira sessão de gravação (6;00) - no qual a observadora-participante pede para que a criança veja, sozinha, um livro com figuras que mostram os contrários (LEC)<sup>160</sup> como, por exemplo, uma bola dentro de uma caixa e, outra, fora da caixa. Abaixo de cada figura havia a palavra correspondente como aparece na leitura da criança em, por exemplo, “dentro” (dentro) e “fuera” (fora). Observamos que C., ao responder tanto à mãe quanto à observadora-participante, não parece se preocupar em interagir com ambas, dando continuidade à leitura do livro a seu modo. No turno 416 há, ainda, uma negação na fala da criança sobre a qual desejamos destacar. Assim como vimos nos fragmentos anteriores da fala de C., em PB, consideramos que quando a criança responde “ (0) no sé” à observadora-participante, novamente se nega a interagir com ela, assim como fez com a mãe nos turnos anteriores, prosseguindo a leitura do livro.

<sup>160</sup> Outras informações sobre a atividade LEC – Leitura dos contrários – constam na p. 310 (apêndice D) deste trabalho.



No trabalho de Simões (2000) sobre o sujeito nulo em PB na fala de uma criança em etapa de aquisição, a autora observa que a sua recorrência se dá nas interações nas quais aparece o verbo *saber* na negativa ((0) não sei). Nos dados de C., verificamos que a omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa com a negação e o verbo *saber* está presente em ambas as línguas na fala da criança - (0) *não sei*, (0) *no sé* – cujo sentido pode ser apreendido, no caso, pela recusa de C. em interagir em espanhol com a observadora-participante, ainda desconhecida da criança nas primeiras sessões de gravação e com a mãe, que é a referência da criança do PB e que também procura interagir em espanhol com ela.

Isso nos leva a pensar na flexibilidade dessa criança enquanto sujeito bilíngue que faz uso de suas duas línguas para se posicionar frente ao que lhe é proposto. Vejamos, ainda, que na fala da mãe de C., o enunciado da criança “*no sé*” é transposto (turno 417) e repetido (turno 418), gerando o riso na fala da observadora-participante. A mãe parece se indignar com as respostas de C. para ela mesma e para a observadora-participante, já que nos turnos de fala anteriores da mãe, ela pede à C. para reformular o que havia lido e não recebe a atenção da criança. Isso nos leva a afirmar que C. se recusa à interação não apenas com a observadora-participante que estimula uma conversa sobre o livro em espanhol, mas também com a mãe. Isso mostra seu posicionamento enquanto sujeito que se constitui (sua subjetividade) na linguagem, por meio das duas línguas.

Sobre a fala da mãe, há uma preocupação com o uso correto do espanhol pela criança, no caso, pelo estranhamento que lhe causa a leitura do livro por C., o que nos remete ao discurso da mãe enquanto o de professora de espanhol como LE, discurso que a constitui diariamente enquanto sujeito. Segundo os trabalhos de Batistella & Lima (2015) e de Carazzai & Santin (2007), a correção da produção dos alunos é um dos papéis do professor no discurso pedagógico. O que a mãe faz nos leva a pensar na semelhança com essa prática em sala de aula, haja vista que ao sinalizar o erro na fala de C. (dientro) e pedir para que ela confira a escrita da palavra, estimula C. a refletir sobre a sua produção em espanhol. Entendemos, da mesma forma que colocam esses trabalhos, que a correção envolve um trabalho interativo que, no caso dos nossos dados, a mãe procura fazer, em espanhol, com C.

Consideramos também que essa recusa de C. para falar em espanhol, que se dá nos momentos de jogos, como mostramos no fragmento 20, também pode estar relacionado ao fato de que a observadora-participante e a mãe se ausentam enquanto parceiras da atividade com C. Diferentemente da quase totalidade dos jogos nas sessões, C. faz a leitura do livro sem a colaboração de suas interlocutoras, que apenas a questionam em espanhol sobre o que ela vê e fala. Isso porque entendemos, em conformidade com os estudos de Bruner (1983a),

Winnicott (1975) e Vygotsky (1991), que a presença do adulto é fundamental para a entrada da criança na língua. É por meio dele no jogo que a criança se relaciona e que a competição, que lhe atrai para realizar a atividade, é incitada.

**Fragmento 21** (C\_04, 7;03)

36 \*C.: equilibrio con tar<sup>^</sup>je<sup>^</sup>ta entre ta<sup>^</sup>lones.

(C. lê o que está na carta)

37 \*OBS: ¿sí?

38 \*OBS: entonces, ¡mira!

**39 \*OBS: yo te doy una carta y tú tienes que hacer lo que pide la carta.**

(OBS mostra a carta para C. e, depois, aponta para C.)

**40 \*OBS: después tú: agarras una carta y pide que yo: haga lo mismo, ¿sí?**

(OBS aponta para C. e, depois, toca a si mesma)

41 \*OBS: ¡a ver cómo nos salimos!

42 \*OBS: ¿sí?

43 \*C: humhum.

(C. responde afirmativamente)

44 \*OBS: ¡a ver!

45 \*C.:¿yo tengo [pausa] que hacer toda la carta que esté escrito así...?

(C. olha para o objeto (carta))

46 \*OBS: sí, tienes que hacer lo que está escrito en la carta.

47 \*C.: ¡ah!

48 \*OBS: ¿sí?

49 \*OBS: si no, ¡no es posible!

50 \*OBS: ¿puedes bajar un poquito la tele?

(OBS olha para a TV e, com o uso das mãos, imita o gesto de diminuir o volume com o controle remoto)

51 \*OBS: gracias.

(C. diminui o volume da televisão)

52 \*OBS: bueno, Clari...

53 \*OBS: ¿tú empiezas o empiezo yo?

(OBS olha para C. e, depois, toca a si mesma)

**54 \*C.: ¡yo!**

(C. dirige o olhar para OBS)

55 \*OBS: bueno...

56 \*OBS: entonces yo te pido, ¿cierto?

57 \*OBS: ¿o tú quieres pedirme?

(OBS aponta, com o uso das cartas em suas mãos para C. e, depois, para ela mesma)

**58 \*C.: ¡yo voy a pedirte!**

(C. toca e segura as cartas que estavam na mão de OBS)

O fragmento acima, inserido em uma situação planejada (SP), mostra um momento da interação da quarta sessão de interação (7;03) entre C. e a observadora-participante. Essa sessão é marcada pelo maior número de jogos durante as interações entre C. e a observadora-participante nas quais, diferentemente do que vimos no fragmento anterior (20), a observadora-participante se coloca como parceira efetiva de C. nas atividades lúdicas.

No gráfico 2, sobre o uso das línguas por C., observamos também que a quarta sessão (7;03) é a que C. mais usa o espanhol. Essa questão é relevante nos dados, uma vez que consideramos que a presença das atividades lúdicas, seja o jogo, as brincadeiras ou as leituras compartilhadas, sustenta a comunicação em espanhol entre C. e a observadora-participante. Como defendemos nesse trabalho, procuramos mostrar que na interação entre C. e a observadora-participante se configura um gênero pedagógico no qual se insere um formato prévio dos jogos que facilita a entrada da criança no espanhol.

Na interação do fragmento 21, C. e a observadora-participante jogam o “*Jogo dos enredados*”<sup>161</sup> no qual o participante deve ler um comando de uma carta para o parceiro que, por sua vez deve executar a tarefa. Trata-se de um jogo cujo objetivo é equilibrar as cartas sobre as partes do corpo durante 10 (dez) segundos, como negociado entre a criança e a observadora-participante.

Observamos que, após a explicação das instruções do jogo pela observadora-participante, o aparecimento do pronome *yo* na fala de C. é marcado no turno 45 por uma pergunta da criança sobre o como jogar, aparecendo um esclarecimento na resposta da observadora-participante. Esse esclarecimento em resposta a uma dúvida da criança também é muito recorrente nas situações de sala de aula em que aluno e professor procuram “resolver problemas” antes de executar uma tarefa, o que nos remete ao *discurso instrucional* (SEMECHECHEM & CARVALHO, 2007) – parte do gênero pedagógico - que subjaz a fala da observadora-participante, discurso que a constitui – assim como a mãe de C. – enquanto professora de espanhol como LE.

Nos turnos seguintes de C. e da observadora-participante, verifica-se que o uso do pronome *yo* na fala de ambas, como também o *tú* na fala da observadora-participante se manifestam pelo formato do jogo - inserido no gênero pedagógico – que convoca a tomada de iniciativa da própria atividade de interação. As marcas referenciais são então acessíveis pelo formato do jogo - cujo enunciado “estável”, “repetível”, “recorrente”, que questiona o seu

---

<sup>161</sup> Informações mais completas sobre esse jogo contam no apêndice D deste trabalho.

turno (*¿tú empiezas o empiezo yo?*) - favorece a entrada da criança na língua pela qual nele se posiciona (*yo!*).

Ainda, quando a observadora-participante questiona a criança, em um primeiro momento, sobre quem deve começá-lo (turno 53) e lhe oferece a opção de que comece, reafirma-se que esse formato do jogo no qual o uso dos pronomes se insere é, assim como entende Bruner (1983a, p.55), “um veículo para praticar a intercambialidade dos papéis e para negociar a condução da ação”.

Vale afirmar que o valor contrastivo que o uso dos pronomes assume dentro do formato do jogo na atribuição dos papéis alternados, que são intercambiáveis, aparece inicialmente na fala da observadora-participante na preparação da realização da atividade (PRE), isto é, quando explica, orienta a criança sobre como jogar (*yo te doy una carta y tú tienes que hacer lo que pide la carta/ después tú: agarras una carta y pide que yo: haga lo mismo, ¿sí?*).

Veamos que, nos turnos 56 e 57 quando a observadora-participante novamente questiona a criança sobre quem irá começar o jogo, pedindo ao parceiro que execute determinado comando da carta, a posição da criança, enquanto aquela que quer começar o jogo no lugar da observadora-participante, repete-se no turno 58, mas não da mesma forma. Essa posição da criança é reforçada no seu último turno pela mudança de entonação no uso do pronome *yo* que torna possível organizar a sua ação, pegando as cartas da mão da observadora-participante. É importante afirmar que essa mudança de entonação no uso do pronome *yo* na fala da criança se dá em resposta à observadora-participante cuja fala também está marcada, no momento em que dá as instruções do jogo, por uma mudança de entonação no uso do *yo* e do *tú*.

Além da questão da entonação no uso do pronome *yo* na fala de C., observa-se que esses enunciados estão acompanhados do olhar da criança que se dirige ao objeto, no caso, às cartas e, também, do tocar e pegar esse objeto. No caso da observadora-participante, o gesto de apontar para si e para C. são os que aparecem no uso dos pronomes (*yo* e *tú*, respectivamente). Consideramos que o olhar e os gestos, assim como a mudança de entonação, que acompanham o uso dos pronomes na fala de ambas, constroem esse valor contrastivo que desempenham dentro do formato do jogo. Isso porque entendemos que ambos orientam a ação da observadora-participante e da criança como formas não-verbais compartilhadas durante o jogo e constroem, junto ao uso dos pronomes (verbal), o todo de sentido desses enunciados.

É relevante ainda afirmar que a entonação e os gestos, nas palavras de Bakhtin (1976, p.9), enquanto uma tomada de posição “condicionada pelas próprias bases de sua existência social” nos leva a pensar que a fala da observadora-participante nos revela novamente, ao alterar a entonação e fazer uso dos gestos para explicar o jogo para a criança, o discurso pedagógico que a constitui como sujeito, uma vez que quer que a criança entenda corretamente o funcionamento do jogo e como nele proceder. A criança, por sua vez, ao responder à observadora-participante, inclusive trazendo aos seus enunciados o não-verbal no uso do pronome, coloca-se nesse papel de aluna que se dá no “jogo” eu-outro consolidado na própria atividade comunicativa.

**Fragmento 22** (C\_08; 7;07)

1191 \*OBS: y, Clari, cuéntame lo que haces con tus primas cuando estás allá en Posadas.

1192 \*OBS: tú nunca me contastes.

**1193 \*C.: (0) jugo, sólo eso.**

1194 \*OBS: ¿jugo de naranja?

1195 \*C.: ¡a::h!

*(C. ri enquanto fala)*

*(OBS ri)*

1196 \*C.: <jue::go!> [>].

1197 \*OBS: <¿es eso?> [<].

1198 \*C.: ¡jue:go::!

1199 \*OBS: juegas.

1200 \*OBS: ¿tú juegas con ellas?

1201 \*OBS: y qué, ¿qué juegan?

1202 \*OBS: ¿juegan de teléfono sin hilo?

1203 \*OBS: ¿no?

1204 \*OBS: ¿qué juegan?

1205 \*C.: ¡ah, varias cosas!

*(C. ri enquanto fala)*

No fragmento acima, subjaz o discurso da observadora-participante na interação com C., a questão da correção, assim como o da mãe da criança, como vimos anteriormente. Remetendo-nos novamente à questão do discurso pedagógico, o fragmento ilustra o posicionamento da observadora-participante enquanto professora, que corrige a fala de C., repetindo-a a partir de uma pergunta na qual se incorpora um elemento que gera humor na resposta de C (*¿jugo de naranja?*). Isso porque, enquanto falante de espanhol, C. parece

comparar a diferença entre o que foi dito pela observadora-participante<sup>162</sup> e o que foi por ela dito.

No jogo de palavras na fala da observadora-participante, que se dá pela repetição do erro de produção de C., há também uma mudança de entonação que acentua esse erro para que seja identificado pela criança. Esse tipo de correção na fala da observadora-participante nos leva a pensar outra vez no professor que se dirige ao aluno em situações de sala de aula de LE, conforme os resultados do trabalho de Carazzai & Santin (2007). Esse erro na fala da criança e a sua reformulação nos seus enunciados posteriores (turnos 1196 e 1198), estimulada pela correção de seu interlocutor que também parece, assim como a mãe, preocupar-se com o uso correto da língua pela criança, mostram-nos, assim como nos coloca Bakhtin, que a observadora-participante e a criança compartilham de uma avaliação comum sobre a língua, no caso, o conhecimento de suas formas, a partir da qual a criança refaz o seu enunciado, recolocando-se nela adequadamente.

O que mais nos chama a atenção nesse momento de diálogo espontâneo entre C. e a observadora-participante (CL), que perpassa uma atividade lúdica (SP), é que a *interferência* do PB na fala de C. ((eu) **j**ogo > (yo) **j**ugo), em espanhol, “yo **j**uego”) ocorre em resposta à observadora-participante quando questiona a criança sobre a sua família na Argentina. Parece que, o fato da interação se situar fora dos jogos poderia, na fala de C., favorecer o PB em sua fala. Isso porque consideramos que o uso do espanhol com a observadora-participante está ligado ou, ainda, “reservado” para a criança ao jogo em si, isto é, enquanto uma atividade que tem o seu lugar marcado por essa língua, já que a observadora-participante coloca o espanhol como a regra da interação entre elas. Também se nota que C. não se interessa em falar sobre si mesma para a observadora-participante e, sim, em brincar com ela fazendo uso dessa língua. No sentido bakhtiniano, isso nos revela que a criança, enquanto sujeito discursivo, coloca-se na língua na relação com o seu interlocutor, ou seja, o outro ao qual ela se dirige é a condição que constitui suas formas de enunciação.

A interferência, enquanto erro associado à influência de uma língua na outra, como consideramos neste trabalho, no caso, pela falta de ditongação no verbo em espanhol, aproxima a produção de C., enquanto bilíngue cujo contato com ambas as línguas se deu desde o seu nascimento, com a produção de aprendizes brasileiros adultos de espanhol, como colocam os resultados dos trabalhos de DURÃO (2005, 2004) e com a produção da observadora-participante. Tanto a observadora-participante quanto os aprendizes do trabalho

---

<sup>162</sup> No turno 1195, a observadora-participante diz em espanhol “**j**ugo (de naranja)” que, em PB, quer dizer **suco** (de laranja).

de Durão aprenderam espanhol em ambiente formal, depois de terem adquirido o PB, diferentemente de C.

Nos dados de C. assim como nos desses aprendizes, o verbo *é*, a estrutura linguística na qual mais aparece a influência do PB no espanhol. Na fala de C., esse erro se deve – na omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa - à falta de ditongação no verbo, no caso, a vogal *u* do verbo no infinitivo – *jugar* – deveria ser alterada para *ue* ao ser conjugado no presente – *jugar* > (yo) *juego*. No PB, pelo contrário, não há necessidade dessa ditongação (*jogar* > (eu) *jogo*), daí a influência que também consideramos dessa língua na produção da criança.

Observamos, como veremos a seguir, nas situações de diálogo espontâneo (CL) entre C. e a observadora-participante – como ilustra o fragmento anterior (22) - não somente a presença de interferência na fala de C. quanto ao verbo, na omissão do sujeito pronominal de 1ª.pessoa, mas também do code-switching (CS), ou seja, quando há alternância de língua.

### ***Fragmento 23*** (C\_04; 7;03)

2195 \*C.: lee cuándo es, porque hoy ya tengo un cumpleaños acá en el.

(C. dá o convite à OBS que o lê)

2196 \*OBS: es el 23...de julio.

(OBS diz a data do aniversário à C.)

2197 \*C.: <amanhã já? > [>]

2198\*OBS: <ininteligível. > [<].

2199 \*OBS: no, no, al final del mes.

2200 \*C.: ainda bien porque hoy tengo cumpleaños.

(C. pega o convite das mãos de OBS)

2201 \*C.: ¡qué lindo, Cla:ri!

**2202 \*C:** no *ia*, pero es de una amiga.

O fragmento acima nos mostra a interrupção de uma atividade lúdica, quando C. atende à porta de sua casa, durante um momento da interação entre C. e observadora-participante. Uma criança do condomínio entrega à C. o convite de seu aniversário e C. pede à observadora-participante que leia para verificar a data do evento. O que observamos no turno 2202 é que C., ao omitir o pronome de 1ª. pessoa, faz uso do code-switching (CS), isto é, uma alternância de língua do espanhol para o PB - uma inserção na oração – *tag-switching*, segundo a classificação de Poplack (1980) que adotamos na presente pesquisa.

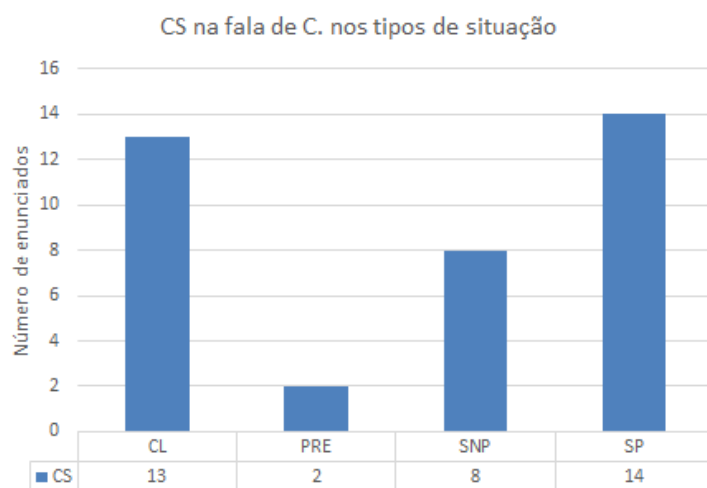


Gráfico 9 – O code-switching (CS) na fala de C. nos tipos de situação

Verificamos que o CS, assim como a interferência, se dá com maior recorrência na fala da criança com o *verbo*. O gráfico 9 aponta que nas situações de diálogo espontâneo entre C. e a observadora-participante (CL) e nas situações planejadas (SP), o número de enunciados com CS se aproximam. Nesses dois tipos de situação, verificamos que o CS na fala de C. pode ocorrer tanto do PB para o espanhol, quanto do espanhol para o PB, havendo, porém, na CL, uma predominância da direcionalidade da alternância do PB para o espanhol, com exceção do enunciado que aparece na fala de C. no fragmento acima (23).

Consideramos que tanto a interferência quanto o CS na CL podem aparecer na fala da criança nesse tipo de situação com a “marca” do PB no espanhol, por assim dizer, pelo fato de não ser o tipo de situação no qual a criança relaciona o uso do espanhol com a observadora-participante, isto é, o contexto das atividades lúdicas (SP). Considerando que todo enunciado é socialmente construído; nas palavras de Bakhtin (1976, p.10) “a vida (...) penetra e exerce influência em um enunciado de dentro, enquanto unidade e comunhão de existência que circunda os falantes”, é destacável no fragmento 23 que o CS na fala de C. que se caracteriza pela inserção do verbo em PB “ia” no enunciado em espanhol pode decorrer do contexto situacional ao qual a criança se refere: o aniversário de uma amiga de seu condomínio, ou seja, do seu convívio social no qual faz uso do PB e não do espanhol.

Essa produção singular da fala de C. – única em relação à direcionalidade da mudança de língua (do espanhol para o PB) - nos mostra que o CS revela as relações sociais de C. pelas quais ela se constitui como falante de duas línguas, línguas que, de acordo com as comunidades a que pertence, são empregadas pela criança. Entendemos que o deslocamento de uso do espanhol pela criança, que é solicitado nas interações com a observadora-



participante, também influencia a produção de C., trazendo à tona o diálogo com as línguas, ora na alternância das línguas (CS), ora na influência (interferência) de uma língua na outra.

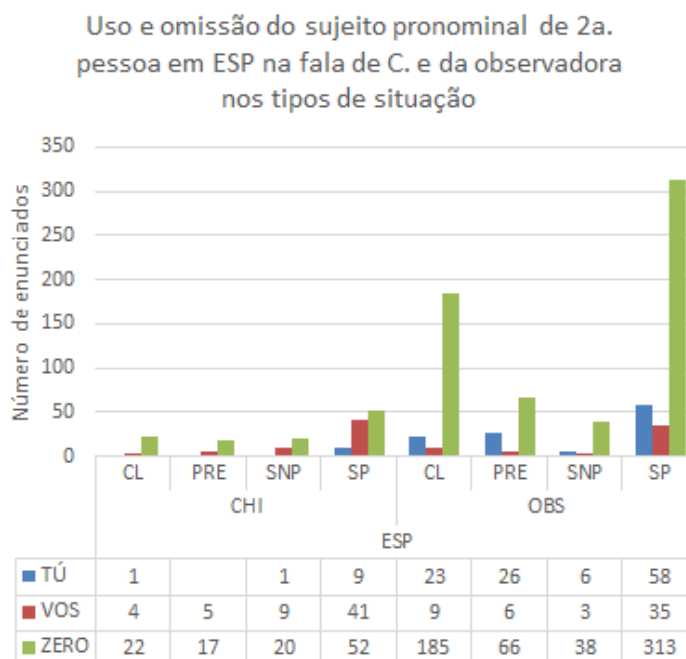


Gráfico 10 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa em espanhol na fala de C. e da observadora-participante nos tipos de situação

No gráfico 10, verificamos que C., ao se referir ao interlocutor, omite mais o sujeito pronominal de 2ª. pessoa que o usa, assim como a observadora-participante. Nota-se também que C. faz uso tanto do pronome *tú* quanto do *vos* para se referir ao seu interlocutor, embora em sua fala o uso do *vos* seja superior ao do *tú*. Pelo fato do *vos* ser o pronome de uso mais frequente na “variedade argentina do espanhol”, o maior número de ocorrências desse pronome em relação ao *tú* na fala de C. identifica a criança enquanto falante dessa variedade, considerando que o seu pai, principal interlocutor que faz uso dessa língua quando interage com a criança, é argentino.

O gráfico assim aponta que o é o pronome *vos* o que tem maior ocorrência de uso e omissão e que isso se dá nas situações nas quais há a presença de atividades planejadas entre C. e a observadora-participante (SP). No entanto, considerando que a enunciação, dentro do olhar dialógico-discursivo que propomos para este trabalho, é o lugar do singular, do único e do irrepetível, lançaremos mão da observação e análise do *tú* junto ao uso do *vos* na fala de C. pela importância dessa produção em uma atividade que não foi planejada previamente pela observadora-participante (SNP).

**Fragmento 24** (C\_09; 7;08)

1464 \*C.: e você vai te(r) que i(r) embora sem paga(r), sem toma(r) e não vai te(r) que come(r).

(C. canta)

(OBS ri)

1465 \*OBS: creaste lo, lo creaste ahora, ¿eh?

1466 \*C.: humhum.

(C. responde afirmativamente)

1468 \*OBS.: ahora en español, a ver.

1469 \*C.: é:: < sor^ve^te, hay que comprar, hay que pagar, si no vas ter que rou:bar!

(C. canta)

**1470 \*C.: tú tenés que agarrar, si no vas a mandar policía venir.**

(C. canta)

**1471 \*C.: es una ladra, tenés que pagar.**

(C. ri)

1472 \*OBS: ininteligível.

1473 \*OBS: ¿cómo era?

(C. ri)

1474 \*OBS: me gustó.

**1475 \*C.: sor^ve^te, que vos es un bandido, tenés que+/.**

(C. e OBS riem)

O fragmento 24 se insere em um momento da interação na qual C. convida a observadora-participante, no final da última sessão de gravação (C\_09), a participar de uma atividade oral, uma cantiga na qual se faz necessário o uso de ambas as mãos dos participantes. C. toma a iniciativa da atividade, assumindo o seu controle até o final do jogo. Ela inventa uma frase que assume a forma de uma cantiga e, quando termina, inclui uma nova palavra - que deve ser dita pela observadora-participante - para recomençar a invenção de “frases cantadas”. A atividade se inicia por C. com o uso do PB pela criança e, posteriormente, passa a ser desenvolvida em espanhol a pedido da observadora-participante, como pode ser observado no início do fragmento.

Nessa alternância de língua (do PB para o espanhol), observa-se que no turno 1470 C. se dirige à observadora-participante com o uso do *tú*, mas conserva a conjugação verbal correspondente ao pronome *vos* (tenés). Considerando que o enunciado é essencialmente social, essa fala da criança nos remete às vozes diferentes que caracterizam os sujeitos que a circundam, a saber: aquela que funda a sua subjetividade nessa língua como filha de argentino, que adquire essa variedade do espanhol e que, portanto, faz preferencialmente o

uso do *vos* – e a *voz* da observadora-participante, que se dirige constantemente a ela em espanhol, fazendo preferencialmente o uso do *tú*<sup>163</sup>, dentro do lúdico como um novo espaço para a criança nessa língua.

O uso do pronome *tú* e a não correspondência no verbo na fala de C., que traz as marcas do lugar da criança e da observadora-participante como sujeitos do discurso, levamos então a pensar no dialogismo do ato da enunciação. Esse enunciado, além de se integrar, por assim dizer, à uma mudança de língua na atividade (do PB para o espanhol) solicitada pela observadora-participante, parece nos revelar uma busca de C. de se aproximar da observadora-participante para que ela aceite a brincadeira que lhe propõe. Como afirmamos ao longo desta pesquisa, as atividades, sendo planejadas pela observadora-participante, são, na maior parte, do controle da observadora-participante e não de C., como no fragmento 24.

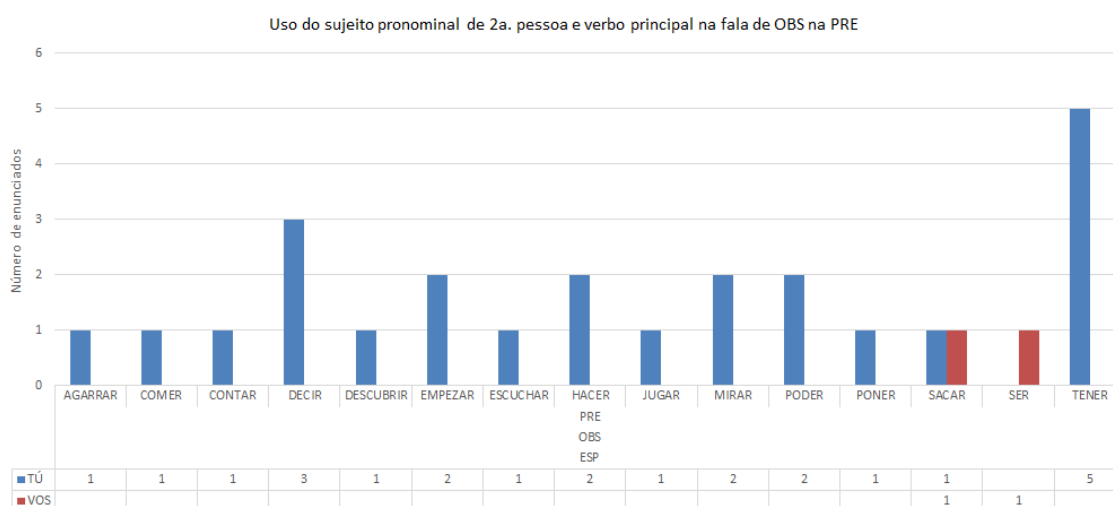


Gráfico 11 – Uso do sujeito pronominal de 2ª. pessoa e verbo principal na fala de OBS na PRE (preparação das atividades).

Além do fato de o jogo aproximar C. da observadora-participante, uma vez que consideramos que a amizade/vínculo entre ambas se consolida por meio dele, outra questão importante que a fala dirigida à criança ecoa/reflete no enunciado de C. (*tú tenés*) é que a observadora-participante é quem dá as instruções, orienta sobre como jogar, discurso que é parte do que entendemos neste trabalho como gênero pedagógico.

Verificamos que o uso do *tú* na fala da observadora-participante quando explica o jogo para a criança marca os enunciados da preparação das atividades (PRE), tipo de situação que classificamos no nosso trabalho como o momento em que se introduz a atividade que será

<sup>163</sup> Conferir, no gráfico 10, que o uso do *tú* é o mais recorrente na fala da observadora-participante na SP.

realizada, aparecendo instruções e ordens. No gráfico 11, sobre esse tipo de situação, nota-se que na fala da observadora-participante o verbo mais recorrente quando ela dá instruções sobre o funcionamento do jogo é o “tener” (ter, em PB). É, pois, esse verbo que aparece, como vimos no fragmento 24, na fala de C. quando se refere à observadora-participante, junto ao uso do *tú* (*tú tenés que agarrar, si no vas a mandar policía venir*).

Nesse mesmo fragmento, verifica-se igualmente que a referência à observadora-participante pela criança não se dá apenas com o uso do *tú* e do verbo (*tener*), que resgatam a voz da própria observadora-participante em sua fala, mas também com o pronome *vos*. Essa variação de uso do pronome de 2ª. pessoa, isto é, ora o *tú*, ora o *vos* na fala da criança também aparece na fala da observadora-participante, como observamos no gráfico 10 (uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa na fala de C. e da observadora-participante nos tipos de situação), o que também pode ser um indício da influência da fala dirigida à criança pela observadora-participante nas interações entre ambas.

O que nos chama a atenção nos turnos 1471 e 1475 é que a criança faz, posteriormente na interação, referência à observadora-participante com a omissão do sujeito pronominal de 3ª. pessoa em espanhol ((*él/ella*) *es*) e o uso do *vos* com a conjugação verbal correspondente à terceira pessoa (*es*), respectivamente. Esses enunciados – que podem ser pensados como uma *interferência* do PB no espanhol, já que se aproxima da forma “você é” na qual o pronome de 2ª. pessoa discursiva é conjugado com o verbo de 3ª. pessoa (MENON, 1995, LOPES, 2007) – parecem trazer à tona a transição de uma atividade que era inicialmente realizada no PB e que passa, a pedido da observadora-participante, a ser desenvolvida em espanhol pela criança. É plausível também que a observadora-participante – a quem a criança se refere - como aquela que faz esse pedido e que é falante tanto do espanhol como do PB, como é de seu conhecimento, marque também a produção da criança.

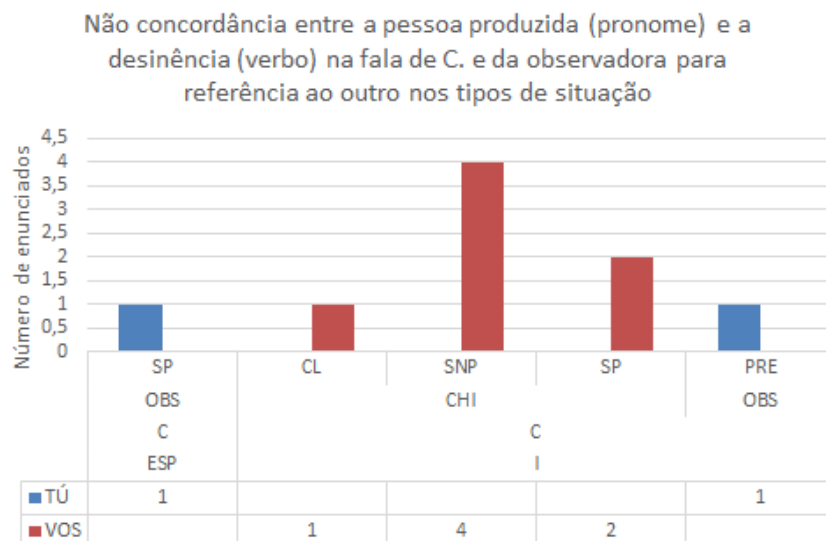


Gráfico 12– Não concordância entre a pessoa produzida (pronome) e a desinência (verbo) na fala de C. e da observadora-participante para referência ao outro nos tipos de situação.

Através do gráfico 12 constatamos que aparece na fala da observadora-participante durante a preparação de uma atividade planejada (PRE) uma ocorrência de interferência do PB no espanhol na qual aparece o uso do *tú* e o verbo na 3ª. pessoa quando ela se refere à criança (C. (*yo empiezo, tú continua*), assim como verificamos na fala de C. no fragmento 24 (*vos es un bandido*). Esse tipo de interferência que marca, no caso, uma influência do PB no espanhol envolvendo o verbo é comum nos dados de aprendizes brasileiros de espanhol, como já afirmamos anteriormente.

A relevância da coincidência desse tipo de produção na fala de C. e da observadora-participante – flagrado no uso e omissão do sujeito pronominal, seja de 1ª. ou 2ª. pessoa - reside no fato de o fenômeno da interferência estar presente na fala de uma criança cujo bilinguismo se inicia no nascimento, como também na fala da observadora-participante, caso de aprendizagem do espanhol em ambiente formal. Dessa forma, a interferência, novamente ao aparecer nos dados desses falantes, endossa a ideia de que a aquisição bilíngue e a aprendizagem não podem ser entendidas como processos estanques, mas sim que, embora haja diferenças, também existem semelhanças.

**Fragmento 25** (C\_04; 7;03)

1093 \*C.: ayuda a Magali a: llegar hasta las san, sandías.

(C. começa a ler os enunciados das atividades dos gibis)

1094 \*C.: a ver, la respuesta es c.

(OBS ri e bate uma palma)

1095 \*OBS: tú so(s), sos muy lista, vos, ¿no?

- 1096 \*OBS: ¡muy lista::!  
1097 \*OBS: ¡no sabía que ella sabía mirar la respuesta!  
1098 \*C.: ininteligível.  
1099 \*OBS: ¿pero cuántos años tenés?  
1100 \*C.: ininteligível.  
1101 \*C.: siete.  
(C. *ri enquanto fala*)  
1102 \*OBS: ¿y ya sos lista así?  
1103 \*C.: a:h, ¡sí!

Voltamos a nossa atenção, com o fragmento 25, a outra ocorrência de uso dos pronomes de 2<sup>a</sup>. pessoa na fala da observadora-participante, quando não há concordância/correspondência entre o pronome e o verbo, como consta no gráfico 12. Como colocamos anteriormente, o que observamos em seus enunciados, quando a observadora-participante se dirige à criança, é que principalmente durante as atividades lúdicas (SP) – como corresponde o fragmento 25 – há um uso alternado entre o *tú* e o *vos*, assim como aparece na fala de C.

Embora o pronome *tú* seja o mais empregado pela observadora-participante, consideramos que os enunciados nos quais ela faz uso do pronome *vos* no lugar do *tú* tocam questões de subjetividade desse falante, assim como colocamos sobre essa mesma variação de uso na fala da criança. O *vos* na fala da observadora-participante aparece em contextos semelhantes aos que apresentamos no fragmento 25, isto é, quando ela destaca uma característica da criança, que a separa/distingue dela ou quando a observadora-participante remete ao universo de uso do espanhol por C., como sobre os familiares na Argentina e sobre o próprio pai. Isso porque o *vos* parece estar relacionado à criança e o *tú*, por sua vez, à própria observadora-participante.

No fragmento acima, a observadora-participante propõe à C. uma atividade de uma história em quadrinhos brasileira, “Turma da Mônica”, na qual ela deveria relacionar a personagem com os seus gostos. No caso, a Magali com o desenho das melancias. C., no entanto, não faz a atividade, mas observa a sua resposta, escrita no canto da página. Tal fato surpreende a observadora-participante que elogia a sua esperteza, aparecendo, no turno 1095, o uso do pronome *tú* e a conjugação verbal correspondente ao pronome *vos* (*sos*) e, em seguida, uma reelaboração com o emprego do *vos* (e sua desinência correspondente), mostrando-nos uma não concordância/correspondência entre o pronome e o verbo e, também, uma alternância do uso pronominal em sua fala.

Vale dizer que esse elogio à C. na atividade também nos remete à questão da motivação da qual a observadora-participante lança mão para que C. participe e continue fazendo parte das atividades que lhe propõe, levando-nos, mais uma vez a vincular o discurso da observadora-participante ao discurso da professora, ao gênero pedagógico no qual as atividades lúdicas se manifestam.

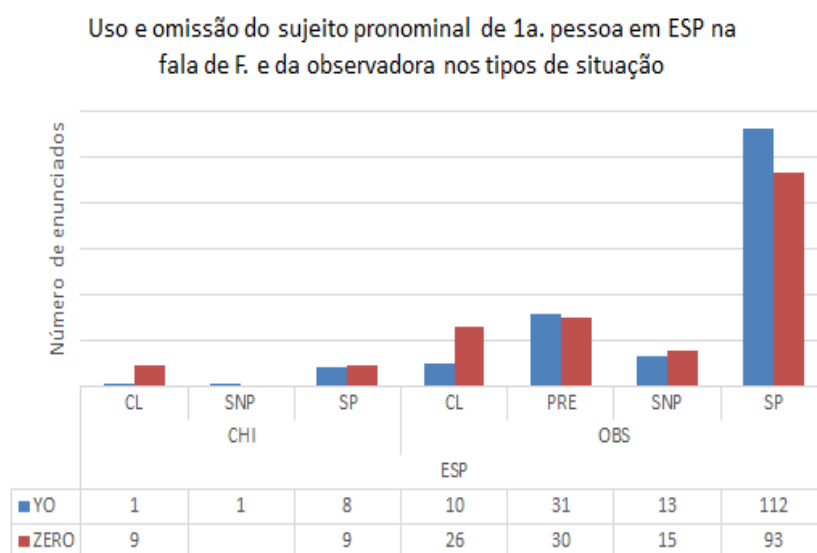


Gráfico 13 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa em espanhol na fala de F. e da observadora-participante nos tipos de situações.

A partir do gráfico 13, verificamos que na fala de F. há mais omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa em espanhol que seu uso em dois dos três tipos de situação: na SP e na CL e, no caso da observadora-participante, na CL, SNP e SP. Na CL, a omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa aparece nos momentos em que a mãe pede para que F. cante as músicas que aprendeu em espanhol na escola, o que nos reafirma – apesar de apenas citarmos aqui essas ocorrências – a recorrência e relevância das músicas enquanto o espaço do espanhol tanto na escola quanto em casa, conforme colocamos no item anterior desta análise. A única ocorrência de uso do *yo* na fala de F. na CL será analisada mais adiante, devido a sua importância para as reflexões que propomos neste trabalho.

Verifica-se ainda no gráfico acima que o maior número de enunciados de uso e de omissão se inserem na SP. Pelo fato de F. se posicionar com mais recorrência em 1ª. pessoa nesse tipo de situação, optamos por mostrar ao longo desta análise como ocorre a entrada da criança no espanhol, uma criança tímida cuja relação com a observadora-participante, que lhe

propõe as atividades lúdicas, não se dá da maneira fluida como com C., a outra criança de nosso estudo.

**Fragmento 26** (F\_08; 5;11)

120 \*OBS: la c, ¡a ver la c!

121 \*F.: c.

122 \*OBS: tanananana:@i .

123 \*OBS: ¿sí?

125 \*OBS: a ver entonces pon, poné, poné ahí.

126 \*OBS: ¡muy bien, Fer!

127 \*OBS: ¿y qué hiciste?

128 \*OBS: ¿tú+...?

**128 \*OBS: yo+...**

*(OBS aponta para si, tocando o próprio peito quando diz "yo")*

**130 \*F.: yo.**

*(F. aponta para si, tocando o próprio peito quando diz "yo")*

132 \*OBS: ¿qué hiciste?

133 \*OBS: acá.

*(OBS aponta para o exercício das melancias)*

135 \*F.: sandías.

O fragmento 26 se refere a um momento de atividade lúdica (SP) no qual a observadora-participante propõe à F. que faça uma atividade da história em quadrinhos da Turma da Mônica – a mesma atividade proposta para C. que trouxemos anteriormente na presente análise. Nela, a criança deve relacionar a figura da personagem com o desenho que a identifica, no caso, da Magali com a figura das melancias (“sandías”, em espanhol – letra c da atividade). Em seguida, para estimular que F. faça uso do espanhol durante a atividade, a observadora-participante pede para que ele procure dizer, nessa língua, o que havia feito como, no caso, “yo coloqué sandías”.

Observamos que a atividade é controlada pela observadora-participante, que orienta a criança para fazê-la corretamente. Ao controlar a ação de F., nos primeiros turnos, quando F. responde “c” sobre a atividade, a observadora-participante incentiva F. a escrever essa resposta no gibi e, em seguida, elogia-o (turno 126 - ¡muy bien!), encorajando-o para continuar participando dessa atividade. O fato de a observadora-participante orientar a criança na atividade, como também enfatizar positivamente a sua atitude dentro do que lhe foi solicitado, remete-nos novamente ao que entendemos neste trabalho pelas formas discursivas do gênero pedagógico no qual se inserem as atividades lúdicas.



Outra questão recorrente no discurso do professor (regulativo) é o fato de se solicitar a participação do aluno na interação. Além disso, esse discurso deve facilitar a interação entre o professor e o aluno (SEMECHECHEM & CARVALHO, 2007). Essas características são marcantes nos nossos dados como ilustra o fragmento 26 quando a observadora-participante pede para F. dizer o que havia feito na atividade – (turno 127 - *¿qué hiciste?*) - e, para facilitar a interação entre eles, principalmente para o uso do espanhol por F., exemplifica como F. deveria começar a sua resposta.

É no facilitar a interação entre eles, que emergem as formas *tú* – questionando a criança e, em seguida, do *yo* – exemplificando o começo resposta da criança - na fala da observadora-participante que a coloca, como entendemos nesse trabalho, enquanto aquela que ensina F. e F, por sua vez, aquele que aprende. Isso porque, posteriormente à fala da observadora-participante ocorre, na fala de F., o uso do pronome de 1ª. pessoa – *yo* – acompanhado do gesto de apontar para si, que também consta na produção da observadora-participante.

Consideramos que, o fato de a atividade demandar que a criança relacione a personagem a uma figura e, depois, que diga o que fez para o seu interlocutor, implica a construção de um formato de atividade – como nos coloca Bruner (1984, 1983a) – que se integra a um gênero pedagógico pelo qual a observadora-participante solicita a participação da criança, motiva-a, facilita e orienta a sua ação.

É a fala da observadora-participante – na qual o pronome *yo* aparece, acompanhado do gesto de apontar, a partir do qual negocia o sentido na interação com a criança e enfatiza o “como” se posicionar em 1ª. pessoa em espanhol - que serve, para F., como uma estrutura fixa através da qual a criança constrói o seu enunciado, entra na língua, posicionando-se nela da mesma forma que esse interlocutor. O formato do jogo tem como base a palavra e gesto do outro, oferecendo à criança a oportunidade (e o suporte) para falar sobre si.

Uma questão importante é que se acrescenta na fala de F., colada à da observadora-participante, a palavra “sandías” (melancia), produção que entendemos ser também facilitada pelo formato da atividade dentro desse gênero. Além disso, a construção do enunciado simplificada da criança em “yo – gesto – sandías”, no lugar de “yo coloqué sandías”, isto é, com a supressão do verbo, leva-nos também a refletir sobre o próprio processo de aquisição/aprendizagem da língua pelo qual F. passa no colégio bilíngue.

Outros momentos do corpus de F. mostram que grande parte dos enunciados da criança em espanhol são de uma ou de duas palavras e, a maior dificuldade, que se traduz em termos de interferência do PB no espanhol, como veremos adiante, está na produção do *verbo*.

Geralmente, o léxico de domínio da criança se refere aos animais, cores, números, família, frutas - como aparece no enunciado de F. em “yo –gesto - *sandías*” - o que nos remete ao conteúdo que é trabalhado em contexto escolar em L2 principalmente na faixa etária de F. É a voz da escola, portanto, que também parece ecoar na fala da criança, uma vez que esse campo lexical, que parece ser de maior domínio da criança, surge com facilidade na produção oral da criança nas interações com a observadora-participante.

**Fragmento 27** (F\_07; 5;10)

309 \*OBS: y si fuer, ¿y si es cuatro?

310 \*OBS: ¿sabe...?

311 \*OBS: caminar sabe andar, nadar, ¿sí?

312 \*OBS: ¿entiendes?

313 \*CHI: humhum@i.

(F. responde afirmativamente)

315 \*OBS: bueno, ¿entonces tú empiezas o yo comienzo?

**316 \*F.: comienzo.**

(F. põe a mão (toca) o próprio peito)

318 \*OBS: ¡dale!

319 \*OBS: a:h, <¡cuatro!>

320 \*CHI: <¡cuatro!>

No fragmento 27, flagramos na fala de F. um “outro modo”, por assim dizer, de se posicionar nessa língua frente a uma interlocutora que de “estranha da família” passa, assim como para C., a ser a parceira dos jogos da criança. F. e a observadora-participante jogam um jogo de tabuleiro – retirado de um livro didático - que intitulamos “*Jogo dos animais*” (JOA)<sup>164</sup>. Nele, ambas devem lançar o dado e, segundo o número, devem dizer o nome do animal que está desenhado na casinha do tabuleiro e formar uma frase segundo o verbo que corresponda.

Nos turnos de fala iniciais da observadora-participante, nota-se, como vimos no fragmento anterior, que ela explica para F. como se joga o “Jogo dos animais” e confirma com F. se entendeu o propósito do jogo. Ocorre no turno 315, na fala da observadora-participante, um tipo de enunciado recorrente no formato dos jogos a partir do qual os participantes questionam o turno do jogo (*¿entonces tú empiezas o yo comienzo*) sendo, essa alternância de iniciativa do jogo, uma característica desse formato.

---

<sup>164</sup> Outras informações sobre o “Jogo dos animais” (JOA), conferir no apêndice D deste trabalho.

O que destacamos aqui é que esse enunciado da observadora-participante gera, na fala da criança, um posicionamento em espanhol para a atividade em relação à parceira do jogo (é o *eu* (criança) quem começará o jogo, não o *tú* (observadora-participante)). Entendemos que o seu posicionamento é, então, solicitado pelo formato do jogo que está integrado a um gênero pedagógico. É pelo contexto do jogo com um par mais experiente que a criança apreende as relações de sentido da língua, uma vez que essa divisão de iniciativas, própria do jogo, remete ao valor contrastivo que o uso do *tú* e do *yo* colocam na atividade comunicativa.

Diferentemente de como F. faz uso do *yo* no fragmento 26 (anterior), quando F. se posiciona em “*comienzo*”, respondendo à solicitação da observadora-participante, verifica-se que sua produção se aproxima da fala da observadora-participante (¿*tú empiezas o yo comienzo?*), mas também se diferencia, uma vez que aparece acompanhando a sua produção – omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa - um elemento não-verbal – o gesto de apontar para si – que não aparece na fala da observadora-participante.

Consideramos que, o formato do jogo, ao solicitar a tomada de iniciativa que lhe é próprio - enquanto dotado de formas estáveis, repetíveis, fixas, mas também de formas variáveis – abre o espaço para o novo, daí a questão da flexibilidade do formato - no caso, para o uso do gesto de apontar a si, que parece preencher a posição sintática do sujeito pronominal de 1ª. pessoa (*yo*), omitido na fala da criança. Entendemos que é esse gesto, como elemento não-verbal, que constitui o todo de sentido do posicionamento de F.

A singularidade da produção da criança, resultado do movimento com a fala da observadora-participante pelo qual o seu sentido é construído, caracteriza o modo como a criança está se constituindo como sujeito na e pela língua. Reside nesse “novo lugar” pelo qual F. se coloca, já que, para um falante de espanhol como L1, o mais provável seria uma resposta à solicitação apenas com o uso do pronome de 1ª. pessoa (*yo*), conforme nos colocam os trabalhos sobre o uso do pronome nessa língua de Luján (1999), Sarmiento & Sparza (1994), Silva-Corvalán (2001), explicitados no item teórico 2 deste trabalho.

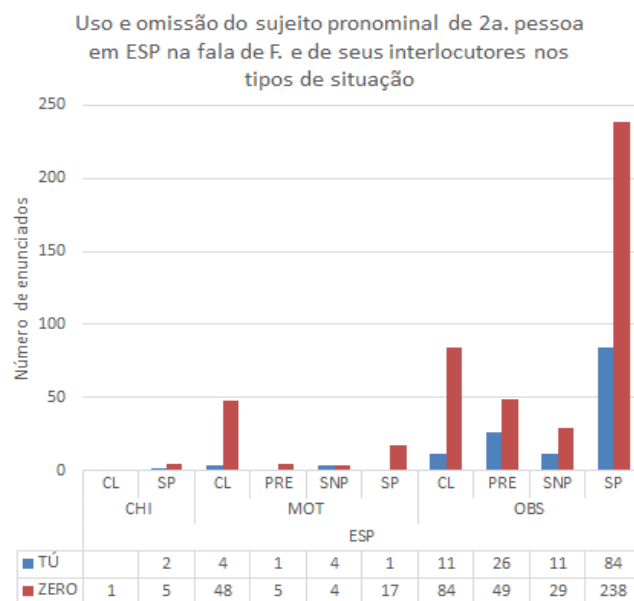


Gráfico 14 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa no espanhol na fala de F. e de seus interlocutores nos tipos de situação

O gráfico 14, acima, mostra o uso e a omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa na fala de F. (CHI) e de seus interlocutores MOT (mãe) e OBS (observadora-participante) nos quatro tipos de situação que caracterizam esses dados. Verifica-se nele que tanto F. como os seus interlocutores omitem mais que usam o sujeito pronominal de 2ª. pessoa, o que vai ao encontro da tendência dessa língua, segundo os estudos que mobilizamos no subitem 2.3 deste trabalho.

Observa-se que há uma diferença considerável de ocorrências de uso/omissão da 2ª. pessoa na fala de F. em relação às da fala de seus interlocutores. Sobre a fala de F. vale destacar que a criança, na SP, mais omite o sujeito pronominal de 2ª. pessoa (5 ocorrências) que faz uso (2 ocorrências). A omissão desse sujeito pronominal nesse tipo de situação aparece em um enunciado da oitava sessão de gravação de F. na qual a observadora-participante pede, em uma atividade de leitura compartilhada, que F. leia a fala dos personagens do gibi. Uma das ocorrências de uso do sujeito pronominal de 2ª. pessoa (*tú*) também aparece no desenvolvimento dessa atividade e, assim como a ocorrência de omissão, não se referem diretamente à observadora-participante, com quem F. compartilha a leitura, mas se situa no diálogo das personagens.

Isso nos confirma – embora apenas mencionando o contexto no qual esses enunciados aparecem – que F. é capaz de ler em espanhol, sendo a leitura parte da aprendizagem que desenvolve na escola e também é reforçada em casa pela presença de muitos livros nessa

língua e, como flagramos nos dados, pela mãe que o incentiva a lê-los nas interações nas quais ela está presente.

Observaremos e analisaremos a seguir, devido à relevância da produção de F. para os propósitos do presente trabalho, uma ocorrência do uso do pronome de 2ª. pessoa por F. na SP, duas ocorrências de omissão desse pronome na CL e uma ocorrência de 1ª. pessoa na CL.

***Fragmento 28*** (F\_06; 5;09)

1708 \*F.: la casa.  
1709 \*F.: **yo.**  
(*F. aponta para o desenho*)  
1710 \*F.: el tren.  
1711 \*F.: la familia.  
1712 \*MÃE: la familia, ¿quién(es) son estas personas?  
1713 \*F.: **yo.**  
(*F. aponta para o desenho*)  
**1714 \*F: tú.**  
(*F. aponta para o desenho e olha para MÃE*)  
1715 \*F.: ¡y papá!  
1716 \*MÃE: ¡sí::!  
1717 \*MÃE: ¿y aquí?  
1718 \*MÃE: ¿quién(es) son?  
1719 \*F.: mi abuelo y mi abuela.  
(*F. aponta para o desenho*)

No fragmento 28, parte da interação da sexta sessão de gravação (5;09), a observadora-participante propõe à F., como atividade lúdica, que ambos façam em um cartaz desenhos sobre temas diferentes, a saber: “desenho favorito”, “comida favorita”, “bebida favorita”, “minha família”, incentivando, no curso da atividade e, também com o término do cartaz, que F. fale sobre suas afinidades e, por fim, sobre si mesmo. Como vimos na primeira parte desta análise, F. compete com a observadora-participante nessa atividade, funcionando como um jogo, já que a observadora-participante o incentiva e o “provoca” para acompanhá-la.

Quando ambos terminam a atividade, a observadora-participante pede para que F. chame a sua mãe e lhe apresente o cartaz que havia feito. A observadora-participante, nesse instante, faz uso da câmera para gravar a criança e a mãe e não interfere no diálogo entre ambos. O que aparece nesse fragmento – que destacamos ao longo desta análise – é que o formato da atividade solicita da criança, pela necessidade de apresentar, no caso, os membros

da família, que os pronomes apareçam em sua fala. Esse formato se desenrola a partir do enunciado da mãe (*la familia, ¿quién(es) son estas personas?*).

Consideramos, assim como nos coloca Bruner (1983a), que o formato prévio da interação que se manifesta nos jogos (no caso, da atividade lúdica) facilita a entrada da criança na língua (espanhol). Integrado a um gênero pedagógico no qual ora a observadora-participante, ora a mãe se colocam no lugar de professoras – dado o fato de que são professoras e também objetivam que o espanhol seja a língua da interação entre a criança e elas – o formato recupera escolhas no espanhol que nos remetem à subjetividade da criança em construção, como também ao processo de aquisição/aprendizagem dessa língua pelo qual passa. Isso porque, o léxico que aparece na fala da criança – *casa, tren, familia, abuelo, abuela* - é comum e bastante reforçado no contexto escolar nessa etapa de aprendizagem, o que não oferece dificuldade para a criança, mas toca no domínio que ela tem sobre a língua.

Quando a mãe aparece na sala devido ao convite da criança, apenas interage com F. em espanhol sendo, essa língua, na interação, a regra estabelecida inicialmente entre ela e a observadora-participante e que se reestabelece na interação com a mãe. Ressaltamos aqui que o uso do pronome de 2ª. pessoa (*tú*), em outras palavras, a referência ao interlocutor de F. em espanhol se dá em sua fala apenas nesse momento de atividade lúdica (SP) do corpus de F., referindo-se à mãe e não à observadora-participante.

Essa referência na fala da criança à mãe e não à observadora-participante - quem faz uso majoritário dessa língua com a criança, estimulando-a a fazer uso dela por meio das atividades lúdicas - poderia ter como explicação satisfatória o fato de ser a figura da mãe, em relação a da criança – que marcam o interlocutor (*tú*) e o locutor (*yo*) presentes fisicamente na interação - representada no desenho feito pela criança. Entretanto, não é suficiente para entender a escolha pelo espanhol, evidenciado pelo pronome de 2ª. pessoa (*tú*) na fala da criança.

Assim como nos coloca Bakhtin (1997) e Bruner (1984, 1983a e b, 1981), é por meio da interação social, no contexto, que (a gramática d)a língua é adquirida pelos seus falantes. É na relação com o *outro*, ainda, que o sujeito apreende os sentidos da língua(gem). Considerando esse olhar dialógico-discursivo para os dados da criança, entendemos que, como sujeito discursivo, ela se posiciona tomando o *outro* como parceiro ativo da interação, para quem sabe o que e como deve falar. O *outro* é, para nós, não somente o interlocutor empírico, mas as vozes, os valores, as posições ideológicas pelas quais o sujeito constitui o “seu” falar.

Dessa forma, esse posicionamento da criança em espanhol no qual os pronomes são empregados e acompanhados pelo gesto de apontar – que orienta a ação de mostrar, no caso, apenas quem havia desenhado para a mãe -, quando a mãe é a interlocutora da criança, levamos a considerar a relevância desse interlocutor e das vozes que constituem o seu discurso nas interações entre ambas para o uso do espanhol pela criança.

Apesar do contexto da escola bilíngue ser a referência do espanhol para a criança onde adquire/aprende a língua e, a mãe (e outros familiares), a do PB, consideramos que um fator importante para que F. se dirija à mãe em 2ª. pessoa (uso do *tú*) em espanhol em relação contrastiva com a 1ª. pessoa (uso do *yo*), nos turnos 1709 e 1713, é que a mãe (entre outros familiares) é, para a criança, antes da observadora-participante, quem valoriza e a incentiva a ter interesse pelo espanhol dentro de casa, como se confirma nas respostas da mãe ao questionário aplicado, que apresentamos anteriormente nesta análise. O espanhol está, portanto, presente em ambiente familiar para essa criança. É com a mãe que a criança se identifica e com quem estabelece um vínculo afetivo que a liga com o espanhol, o que não parece ter se consolidado com a observadora-participante durante as sessões de gravação, diferentemente do caso de C., a outra criança de nosso estudo.

**Fragmento 29** (F\_02; 5;04)

1092 \*MÃE: <ve(ja)> [>] se a Rafaela quer.

1093 \*F.: <ai.> [<].

1094 \*MÃE: pergunta p(a)ra ela.

(F. mostra a vasilha de pipoca a OBS)

1095 \*MÃE: pergunta!

(OBS ri)

(F. fica de joelhos apoiado no sofá)

1096 \*MÃE: pode perguntar em português.

1197 \*MÃE: ela vai fazer um esforço p(a)ra te entender.

(F. se vira para OBS)

**1198 \*F.: ¿quiere una?**

(F. dirige o olhar para OBS)

1199 \*OBS: muchas gracias, ahora no.

1200 \*OBS: gracias, ¿sí?

(OBS ri e F. tosse ao mesmo tempo)

1201 \*MÃE: que foi, casquinha?

Os dados de F., observados e analisados até o momento, evidenciam que o uso e a omissão do sujeito pronominal são solicitados pelo formato da atividade lúdica na qual a criança e o interlocutor estão inseridos. Entendemos, dessa forma, que a entrada de F. no

espanhol se dá a partir do formato da atividade (jogo) integrado ao gênero pedagógico. F. se posiciona em 1ª. pessoa, ora com observadora-participante, ora com a mãe, com o uso dos gestos. Destacamos, anteriormente ainda, sobre a importância da presença da mãe na atividade lúdica com a criança, visto que F. apenas se refere a ela em espanhol nesse tipo de situação (SP).

Flagramos, no entanto, no fragmento acima, que a criança se refere em espanhol à observadora-participante em um momento de diálogo espontâneo (CL). Trata-se de uma parte da segunda sessão de gravação de F. (5;04) no qual a mãe e a criança falam em PB. A mãe parece se preocupar com o fato da criança não estar comendo e pede para que ele pegue a vasilha de pipoca. Nesse momento, como se observa nos turnos 1092 e 1094, a mãe pede que F. ofereça a pipoca para a observadora-participante, que está fazendo uso da câmera para a gravação. A mãe parece, ao dizer para que F. pergunte à observadora-participante em PB, querer facilitar a interação entre ambos que, na segunda sessão, não é fluida, uma vez que F. é uma criança muito tímida. O que chama a atenção é que F., ao contrário do que a mãe lhe pede, questiona a observadora-participante em espanhol (*¿quiere una?*), sendo esse o único enunciado em diálogo espontâneo (CL) que a criança se dirige à observadora-participante nessa língua. Isso se dá – e aqui frisamos a importância desse dado no corpus de F. – com a presença da mãe.

Nota-se ainda que, quando F. se refere à observadora-participante em espanhol, não há uma concordância/correspondência entre o pronome *tú* e o verbo, já que F. diz “quiere” no lugar de “quieres”. Ora, o “quiere” nos remete ao “(você) quer” do PB, o que, ao nosso ver, pode ser uma influência do PB na produção de F. em espanhol, assim como vimos nos dados de C.. Influência que, como colocamos anteriormente, entendemos neste trabalho como *interferência* do PB no espanhol. Parece-nos que a produção da criança transita entre a voz da mãe, que o solicita em PB nesse momento da interação e é a referência para F. nessa língua e entre a observadora-participante, a interlocutora que fala com ele em espanhol na maior parte do tempo e que estabelece com ele o espanhol como a regra da interação entre eles.

F. sabe, por outro lado, que a observadora-participante é falante das duas línguas, assim como a sua mãe, o que pode também influenciar a sua produção, como coloca Grosjean (2010, 1997, 1982) sobre o uso das línguas pelos bilíngues. Uma outra questão relevante desse enunciado é que essa interferência ocorre no *verbo*, estrutura que mais oferece dificuldade de produção para os aprendizes brasileiros de espanhol e, também, nos dados da observadora-participante, como explicitamos anteriormente nesta análise. É relevante retomar que esse mesmo tipo de interferência no verbo presente na fala de F. (*¿quiere una?*) também



ocorre nos dados de C., como analisamos anteriormente quando, ao se referir à observadora-participante, diz “vos **es**” (você é), fazendo uso do pronome de 2ª. pessoa e verbo na 3ª.pessoa, no lugar de “vos **sos**”.

Ao observarmos os dados de F. verificamos que a maior parte da interferência do PB no espanhol se dá no verbo (*no vo(y), yo guesto*)<sup>165</sup> coincidindo com a produção de C. (*perdeste, apagué, vas querer*)<sup>166</sup>, como já explicitamos neste item. Outras interferências do PB no espanhol aparecem no léxico (*balena, laranjas, invite*)<sup>167</sup> e outras estruturas (*no quiero más hablar nada, yo no sé también*)<sup>168</sup>

O importante desses dados é que nos mostram que, apesar da aquisição/aprendizagem do espanhol por F. se dê, sobretudo, em ambiente escolar e, no caso de C., em casa, sendo, portanto, diferentes tipos de acesso à língua, na produção oral de ambas aparecem os mesmos fenômenos, no caso, de interferência do PB no espanhol. Mais uma vez, essa coincidência de produção entre as crianças reafirma o fato da interferência ser um fenômeno comum não só entre adultos (aprendizes) e crianças (bilíngues), mas entre crianças cuja aquisição/aprendizagem de uma das línguas não se deu no mesmo momento e nem da mesma forma, como é o caso de F. e de C. em relação ao espanhol.

### ***Fragmento 30*** (F\_09; 6;00)

1578 \*F.: ¡hombre!

1579 \*OBS: ¿es niño o niña?

1580 \*F.: ¡niño!

1581 \*OBS: hu::m.

1582 \*F.: eu só vo(u) ir ao banheiro que eu tenho que faze(r) pipi.

1583 \*OBS: ¡dale!

1584 \*F.: mamãe?

(F. sai da sala, onde está com a OBS e vai para o quarto, onde está a MÃE)

1585 \*MÃE: oi, filho!

**1586 \*F.: ¿puedo ir al baño?**

(OBS ri e vai ajustar a câmera)

Outro fenômeno que aparece na produção oral de F. – e também na de C. - consiste no que entendemos nesse trabalho por *code-switching* (CS), isto é, mudança de língua (Poplack, 1980 e Grosjean (1982)), como já colocamos sobre a produção de C. Verificamos nos dados

---

<sup>165</sup> no voy, (a mí) me gusta.

<sup>166</sup> perdiste, borré, vas a querer.

<sup>167</sup> ballena, naranjas, invitación.

<sup>168</sup> no quiero hablar nada más, yo tampoco sé.

de F. que há apenas uma ocorrência de CS quando se refere a si. Isso se dá em uma situação de diálogo espontâneo (CL) entre F. e a observadora-participante que perpassa uma situação de atividade não planejada (SNP) entre eles.

A relevância dessa única ocorrência recai novamente no fato de que a criança faz uso do espanhol, referindo-se a si (turno 1586), quando a mãe é a sua interlocutora. Nos primeiros turnos do fragmento 30, nota-se o desenvolvimento de uma atividade entre F. e a observadora-participante que é interrompida quando F. faz uso do CS (do espanhol para o PB) para falar com a observadora-participante. Em seguida, quando chama a mãe, continua fazendo uso do PB (*mamãe?*) e, depois, novamente faz uso do CS (do PB para o espanhol). Todas as mudanças de língua se dão entre turnos de fala diferentes, caracterizando-se como CS interssentencial (POPLACK, 1980). A segunda mudança de língua na fala da criança na qual se dá a omissão do sujeito de 1ª pessoa nos permite flagrar características do processo de constituição da criança como sujeito, em especial, no espanhol.

Ao se referir a si em espanhol na presença da mãe e não da observadora-participante, aquela que lhe fala em espanhol na maior parte do tempo, esse enunciado “singular, único e irrepetível” nos leva novamente à reflexão sobre o *outro* para a criança, alteridade pela qual entendemos – dentro de um olhar dialógico-discursivo - que a criança adquire a língua(gem) e nela se constitui. Assim, consideramos que a escolha que a criança faz para se posicionar é socialmente produzida seja como produto da interação imediata, seja da mais ampla (VOLOSHINOV, 2009).

Quando a criança faz uso do CS, referindo-se a si na presença da mãe - “¿*puedo ir al baño?*” - consideramos que essa escolha pelo espanhol pode estar relacionada, reafirmando o que já colocamos, com o discurso da mãe, quem valoriza e o motiva a falar em espanhol no seu dia-a-dia e não a observadora-participante. O que nos chama a atenção é que no posicionamento da criança parece haver uma fusão de vozes diferentes: a voz da mãe, no papel de mãe, que autoriza a criança a fazer ou não alguma coisa e a voz do contexto escolar no qual F. adquire/aprende a língua. No caso do contexto escolar porque a fala da criança nos remete a um tipo de enunciado recorrente dentro do gênero “sala de aula” - presente, portanto, na escola – de que as crianças fazem uso (e muitas vezes são ensinadas pelo professor de L2/LE) para saírem da sala para ir ao banheiro (ou, ainda, a título de ilustração, para beber água).

Tanto o enunciado no qual a criança faz CS quanto no que aparece a interferência (fragmento 29), mostramos que se caracterizam por uma influência do PB e alternância do PB para o espanhol, respectivamente, no *verbo* da oração, quando há omissão do sujeito

pronominal de 1ª e 2ª pessoas. Novamente, verificamos que ambos os fenômenos na fala de F. – e também nos de C. – ocorrem majoritariamente com essa estrutura linguística (*yo fiz, yo no sei*)<sup>169</sup> e, em seguida, no léxico (*pie con meia, voy a hacer bombom*)<sup>170</sup>.

Como colocamos no subitem 2.1.2 deste trabalho, o uso do CS por F. e por C. apresentam funções coincidentes como quando querem chamar a atenção para si, quando estão sendo repreendidos e quando querem negociar com a observadora-participante em relação ao jogo que lhes é proposto. O CS ainda pode ocorrer na fala dessas crianças dentro de uma mesma sentença (intrassentencial), entre sentenças diferentes (interssentencial) e também como uma única palavra na sentença (tag-switching), alternando do PB para o espanhol ou do espanhol para o PB.

Na fala de F., observamos que há uma tendência de inserção de itens lexicais do espanhol no PB - confirmando o que afirmamos ao longo do texto - entendida como parte do processo de aquisição/aprendizagem pelo qual a criança passa no colégio bilíngue, cujo foco nessa etapa da aprendizagem é o léxico que é muito presente no universo da criança. Já no caso de C., são itens do PB que aparecem na produção em espanhol, o que nos leva a pensar, como nos coloca Grosjean, que podem estar relacionados à palavra mais disponível ou mais presente no dia-a-dia da criança, já que o PB é, assim como para F., a língua predominante em casa no momento em que foi registrada.

Especificamente em relação ao verbo, pelo fato de essa estrutura linguística ser a que mais oferece dificuldade aos aprendizes, conforme nos coloca Durão (2005, 2004), pode ser ainda que a sua recorrência na fala de F. e C. – na interferência e no CS – seja uma estratégia comunicativa das crianças para compensá-la, em concordância com os trabalhos de Svendsen (2014) e Youkhana (2010), que considera o CS como um fenômeno que ocorre não só em contextos de bilinguismo, mas também em sala de aula entre professores e alunos, seja porque os alunos ainda não aprenderam, seja para manter a fluência da conversa ou para esclarecer uma mensagem.

As coincidências nos dados das duas crianças de nosso estudo que nos levam a reafirmar, diferentemente de parte da literatura que considera o CS apenas na produção do bilíngue –enquanto aquele que adquire as duas línguas desde o seu nascimento - e a interferência na fala dos aprendizes, que ambos podem estar presentes na fala de crianças que adquiriram/aprenderam o espanhol em momentos e espaços diferentes o que aproxima, ao nosso ver, o processo de aquisição e de aprendizagem, não podendo ser pensados dentro de

---

<sup>169</sup> *yo hice, yo no sé (ou, eu fiz, eu não sei)*

<sup>170</sup> *pie con medias/calçetines ou pé com meia, voy a hacer bombón ou vou fazer bombom.*

uma classificação rígida. Os critérios idade e contexto de aquisição, presentes na literatura do bilíngue e do aprendiz, portanto, não são suficientes para se pensar o que esses bilíngues produzem em suas línguas, muito menos para classificá-los.

## 5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho buscamos refletir sobre questões de subjetividade no uso e na omissão do sujeito pronominal de 1ª e de 2ª pessoas na fala de duas crianças brasileiras bilíngues (PB/espanhol), a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva. O fato de o registro dos dados ter ocorrido mediante a proposta de atividades para as interações entre a criança e a observadora-participante, o que confere a essa pesquisa um caráter experimental, levou-nos a destacar na análise dos dados as marcas referenciais, de um lado, nas situações com a presença do lúdico (PRE, SP, SNP) e, de outro, nas situações de diálogo espontâneo (CL).

A fim de atingir esses objetivos, dividimos a análise dos nossos dados em duas partes: 1) a relação da criança com o jogo: as marcas referenciais e a escolha pelo PB e 2) a entrada da criança no espanhol: o formato do jogo integrado ao gênero pedagógico. Essa divisão nos permitiu observar os diferentes focos de análise que incluem as línguas e as questões relacionadas à subjetividade.

Na primeira parte, intitulada “*a relação da criança com o jogo: as marcas referenciais e a escolha pelo PB*” procuramos mostrar, a partir do uso e da omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em PB, questões de subjetividade na relação das crianças com o jogo que lhes é proposto como mediador da interação entre elas e a observadora-participante. No caso de C., destacamos que a recusa inicial na fala da criança evidenciada por essas marcas referenciais é encontrada tanto nas situações lúdicas de interação com a observadora-participante (SP) quanto nas situações de diálogo espontâneo (CL). Dentro de um olhar dialógico-discursivo, consideramos que essa recusa ao jogo e, conseqüentemente, à interação em espanhol que é solicitada pela observadora-participante, explica-se pelo fato de a observadora-participante, enquanto o *outro* da interação, não se inserir no espaço onde o espanhol faz sentido para a criança. Isso nos revela questões da subjetividade de C. enquanto falante bilíngue que estabelece uma relação com as línguas dentro do que se entende por “*uma língua-uma pessoa*”: o espanhol é a língua pela qual se comunica com o pai e frequentemente na Argentina com os familiares paternos e, o PB, a língua de referência da mãe com a qual se comunicam em casa, ambiente onde as gravações ocorreram. A resposta da mãe ao questionário aplicado e também a própria fala da criança sobre o assunto endossam essa relação da criança com as línguas das quais é falante.

Destacamos também que a escolha do PB pela criança em duas das três primeiras sessões (6;10 e 7;02) – evidenciada pelas marcas referenciais – nas atividades lúdicas propostas pela observadora-participante também estão relacionadas ao fato de que não há um

parceiro para tais, já que a observadora-participante não participa dessas atividades com a criança, mas apenas questiona a criança, em espanhol, sobre o que ela vê e fala. Essa carência na interação parece debilitar o jogo enquanto atividade social, uma vez que é a presença do adulto, enquanto mediador, que favorece a entrada da criança na língua, como reafirmamos e desenvolvemos na segunda parte da análise. Esse argumento também se sustenta quando verificamos o uso das línguas pela criança ao longo das sessões: na primeira (6;10) e na terceira (7;02), quando a observadora-participante não participa como parceira do jogo a língua predominante na fala de C. é o PB e, a partir da quarta sessão (7;03-7;08), quando a observadora-participante passa a ser a parceira, o espanhol torna-se a língua predominante no lugar do PB.

Nas sessões 6;10 e 7;02, mostramos que essa recusa ao jogo também ocorre quando C. busca que a observadora-participante faça o que ela quer na interação, marcada pelo PB no uso e na omissão do pronome *você*. A postura de C. se confirma também no fato de recorrer à mãe com mais frequência optando novamente pelo PB. Como os diálogos entre a criança e a mãe se dão quase em sua totalidade nas CL (situações de diálogo espontâneo), a referência que a mãe faz à criança em PB nesse tipo de situação reafirma a preferência por essa língua nas trocas comunicativas entre elas. Ressalta-se a relevância dos enunciados nos quais aparecem as marcas referencias no diálogo entre ambas porque colocam em jogo a questão sobre o que é permitido ou não à criança fazer, algo comum na relação mãe-filha o que, novamente, explicita-nos o PB como a língua que fundamenta essa relação.

Nos dados de F., ao contrário dos dados de C., o PB é a língua predominante em sua fala ao longo das sessões consideradas. Observamos – assim como nos dados de C. – que o uso e a omissão do pronome de 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup> pessoa em PB se destaca nas SP e nas CL. Ressaltamos que a competitividade, inerente aos jogos, assegura a comunicação entre F. e a observadora-participante, motivando-o a participar das atividades lúdicas que ela lhe propõe e a se posicionar como sujeito discursivo na relação eu-*outro*. Há questões, como retomaremos aqui, que se aproximam e se distanciam da relação que C. estabelece com o jogo e, conseqüentemente, com a observadora-participante.

Consideramos que o sentido da competição que marca o uso e a omissão dos sujeitos pronominais em PB da fala de F. relacionam-se ao fato de que o PB é, assim como para C., a língua usada pela criança com os seus pais, em casa, ambiente no qual F. também foi gravado. Outro ponto em comum é que F. sabe que a observadora-participante também é falante de PB, o que, segundo as reflexões sobre o uso das línguas pelo bilíngue, pode tê-lo influenciado pela escolha do PB nas interações com a observadora-participante.

Entendemos que a própria atividade proposta pela observadora-participante – como é a da fabricação do cartaz – também a leva, nesse primeiro momento da atividade, a se referir a si e ao outro em PB e não em espanhol porque consideramos que os desenhos de F. sobre os quais dialogam na atividade remetem ao universo de uso do PB, isto é, às experiências da criança que se fazem nessa e por essa língua e não no espanhol. F. também é uma criança muito tímida e, pelo fato da observadora-participante ser uma desconhecida da criança e estimular a língua pela qual passa principalmente pelo processo de aquisição/aprendizagem na escola e não em casa, onde ocorrem as interações, pode também ter interferido na escolha do PB pela criança. O fato de o PB ser a língua de referência para a criança no seio familiar, assim como é para C., também se confirma nos dados da mãe quando ela se refere à criança pelo uso do *você* na CL.

A fala da mãe de F. pela qual flagramos uma retomada do universo da escola - onde a criança aprende diariamente essa língua a partir das músicas, como é comum na etapa de aprendizagem de L2/LE na idade de F. – mostra-nos que a criança, diferenciando-se de C., passa pelo processo de aquisição/aprendizagem do espanhol nesse contexto e que é por meio dele que a mãe o incentiva a dialogar nessa língua. O espanhol é valorizado pela mãe e também pelos familiares da criança, como confirmado pelas respostas dos questionários aplicado, porém a língua que funda a relação mãe-filho é o PB - assim como para C. e a sua mãe - língua pela qual a mãe retoma o universo do espanhol.

Na segunda parte da análise, intitulada “*A entrada da criança no espanhol: o formato dos jogos e o gênero pedagógico*”, mostramos que a relação das crianças com o jogo se modifica nas interações entre elas e a observadora-participante sendo que o posicionamento das crianças nele em espanhol ocorre por meio do formato (do jogo) que se integra a um gênero pedagógico nas situações de atividades lúdicas (SP e SNP).

Primeiramente, nos dados de C., mostramos na primeira sessão de gravação de C. (6;10) que a criança não se recusa à interação com a observadora-participante fazendo apenas o uso do PB, mas também, do espanhol, explicitando a flexibilidade dessa criança enquanto sujeito bilíngue que se coloca em ambas as línguas para se impor frente às atividades propostas pela observadora-participante e, conseqüentemente, ao uso do espanhol solicitado por essa observadora-participante. Postura que se modifica, a partir das outras sessões, cujos fragmentos de fala destacados mostram que C. vai aderindo ao espanhol como a regra do jogo instituída pela observadora-participante para a interação entre elas. É por meio do formato dos jogos que se insere em um gênero pedagógico nas SP que observamos o posicionamento da criança nessa língua, sendo que o uso do sujeito pronominal de 1ª pessoa em sua fala se dá na

relação com o da observadora-participante, acompanhado de elementos não-verbais como os gestos e a mudança de entonação. Consideramos que os pronomes junto aos elementos não-verbais constroem o valor contrastivo que desempenham no formato do jogo, orientando a ação da observadora-participante e da criança.

É por meio do discurso da observadora-participante e também da mãe que notamos uma preocupação com o uso correto do espanhol pela criança. No discurso da observadora-participante aparecem as instruções, explicações, ordens sobre o jogar, o que nos remete à configuração do gênero pedagógico que facilita a entrada de C. no espanhol. Entendemos que esses discursos, que se manifestam na fala da mãe e da observadora-participante, constituem a subjetividade de ambas enquanto professoras de espanhol como LE.

A *interferência* e o *CS* na omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa na fala de C. nas situações de diálogo espontâneo (CL) com a observadora-participante nos revelaram outras questões sobre a constituição da subjetividade da criança em suas duas línguas. Entendemos que seja pela influência (erro) do PB no espanhol ou na alternância do espanhol para o PB, a presença do PB mostra o “não-lugar” dos jogos, uma vez que o uso do espanhol é a língua para a criança com a qual ela joga/brinca com a observadora-participante, o que não é o caso quando a observadora-participante questiona sobre a vida dela. Enquanto sujeito discursivo, C. se coloca na língua na relação com o seu interlocutor; é ele a condição que constitui sua enunciação.

O jogo como o espaço do espanhol que se instaura na interação entre a criança e a observadora-participante se reafirma nos enunciados de C. nos quais destacamos o uso do *tú* junto ao uso do *vos* em uma atividade lúdica que é proposta pela criança e não pela observadora-participante (SNP). Mostramos que a não-concordância/correspondência entre o pronome e a desinência verbal na fala de C. se funda nas vozes que circundam a criança – a como filha de argentino, falante da “variedade argentina” do espanhol, por um lado, e a da observadora-participante, de outro, e revelam uma busca da criança em se aproximar daquela que lhe propõe as atividades lúdicas em espanhol. Situamos a não-concordância/correspondência que também aparece na fala da observadora-participante dentro de seu discurso enquanto professora e, ao mesmo tempo, na relação que a diferença entre o uso do *tú* e do *vos* estabelece entre ela e a criança.

Nos dados de F. reafirmamos a importância do formato do jogo dentro do gênero pedagógico nas situações de atividade lúdica (SP) entre F. e a observadora-participante. Para tanto, mostramos que a criança entra no espanhol, colocando-se em 1ª pessoa nessa língua (uso e omissão do *yo*) a partir do uso da observadora-participante, como também dos gestos



que acompanham essas marcas referenciais. Mostramos que o enunciado recorrente no formato do jogo, a partir do qual os participantes questionam sobre o seu turno, solicitam o posicionamento da criança na atividade. É nessa divisão de iniciativas, própria do jogo, que a criança apreende as relações de sentido da língua, dado o valor contrastivo que o uso do *yo* e do *tú* colocam nessas trocas comunicativas. A questão da flexibilidade do formato do jogo também se evidencia nos dados de F., à medida que o gesto aparece na fala da criança no lugar do pronome de 1ª pessoa, constituindo o todo de sentido do enunciado na interação. Esse enunciado singular na produção da criança, caracteriza esse “novo” lugar pelo qual a criança está se constituindo nessa língua, uma vez que difere da produção do falante de espanhol como L1 que usaria o pronome no lugar da desinência verbal.

Pelo uso do pronome de 2ª pessoa em espanhol, encontrado em poucas das produções de F., também flagramos questões importantes sobre a subjetividade da criança em constituição nessa língua. Retomamos a relevância do formato da atividade lúdica na SP pelo qual o uso do pronome de 2ª pessoa, bem como o de 1ª., acompanhado pelo gesto de apontar (para o desenho) levou-nos a pensar não apenas nos falantes presentes, aos quais a criança fazia referência, mas que o uso do espanhol apenas na presença da mãe neste tipo de situação se relaciona ao fato de que é ela quem incentiva, antes da observadora-participante, o uso dessa língua pela criança. O uso exclusivo do *tú* para a 2ª pessoa na fala de F. e não o do *vos*, como também aparece na fala da observadora-participante nas interações com ele, remete-nos à escola, uma vez que, sendo um colégio espanhol, é esse o pronome de 2ª. pessoa correspondente a essa variedade da língua.

O outro uso da 2ª pessoa, bem como a omissão da 1ª pessoa na fala de F. nas situações de diálogo espontâneo (CL) também reforçam a importância da presença da mãe para que a criança se coloque nessa língua. A criança se refere à observadora-participante a pedido da mãe e a *interferência* que aparece em sua fala parece mostrar uma transição entre a voz da mãe, que a solicita nessa língua e a da observadora-participante, que apenas se dirige em espanhol com ela. Mostramos que a criança também se refere a si em espanhol fazendo uso do *code-switching* (CS), permitindo-nos relacioná-la a uma fusão de vozes: a da mãe, aquela que autoriza a criança, e a da escola, local onde adquire/aprende essa língua.

Optamos na primeira parte da análise em trazer os dados das mães paralelamente aos dados das crianças porque julgamos que eles ajudam a compor a constituição da subjetividade dessas crianças, servindo do modelo para as relações que vão se estabelecer entre as marcas referenciais e a fala das crianças. Por sua vez, na segunda parte da análise, consideramos o recorte da fala da observadora-participante paralelamente aos dados das crianças dada a

relevância da presença da observadora-participante no jogo para a entrada da criança no espanhol, revelando-nos também outras questões sobre a subjetividade infantil e o processo de aquisição/aprendizagem pelo qual passam.

Especificamente sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em PB e em espanhol na fala das crianças e de seus interlocutores, traremos a seguir, como relatado na metodologia, os dados de duas crianças monolíngues, uma falante do PB (G.) e outra falante do espanhol (J.). Ambas foram gravadas em ambiente familiar; G. na presença do pai e da observadora-participante entre os 5 e 7 anos de idade e J. na presença da irmã e da observadora-participante aos 9 anos de idade. A idade de J. difere-se da idade das crianças bilíngues de nosso estudo, embora a de G. se aproxima de ambas. Apesar das diferenças existentes, optamos por trazer esses dados pelo fato de as interações das crianças monolíngues com os seus interlocutores trazerem dois tipos de situação em comum aos dados das crianças bilíngues: o diálogo espontâneo (CL), visto que são naturalísticos e a situação não-planejada, já que há momentos da interação entre as crianças e os seus interlocutores em que a criança ou o interlocutor propõe, de forma improvisada, alguma atividade (lúdica) para ser desenvolvida entre eles. Isso porque, como colocamos ao longo do trabalho, são as situações de interação que norteiam o nosso olhar para o sujeito pronominal.

Mais uma vez ressaltamos que, embora esses dados pudessem ter sido analisados com o propósito de outras comparações com os dados das crianças bilíngues, para este estudo propusemos considerar apenas os resultados dos dados das crianças monolíngues comparando-os com as das bilíngues nos dois tipos de situação em comum com o objetivo de pensar as produções em ambas as línguas dos bilíngues.

Vejamos, abaixo, os resultados da produção da criança monolíngue G. e de seus interlocutores:

Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa na fala de G. e de seus interlocutores nos tipos de situação (dados monolíngues do PB)

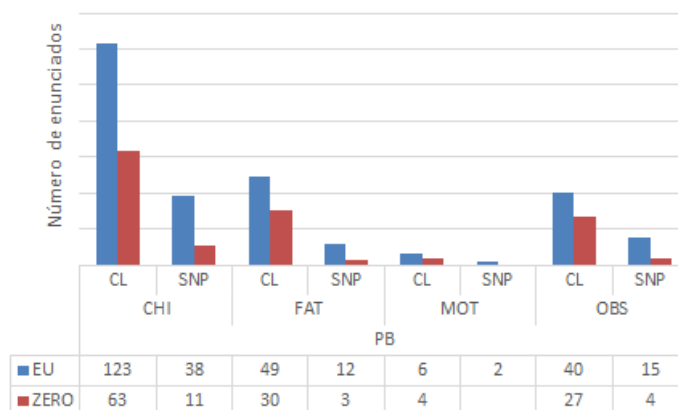


Gráfico 15 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa na fala de G. e de seus interlocutores nos tipos de situação (dados monolíngues do PB)

Uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa na fala de G. e de seus interlocutores nos tipos de situação (dados monolíngues do PB)

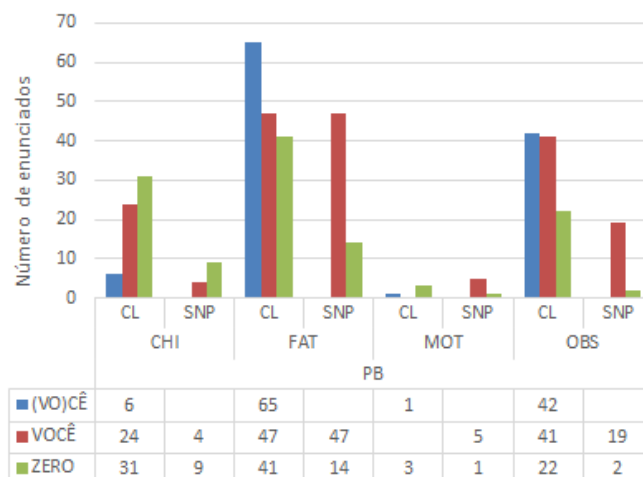


Gráfico 16 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 2ª. pessoa na fala de G. e de seus interlocutores nos tipos de situação (dados monolíngues do PB)

Em PB, observamos que o uso do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas na fala das mães, da observadora-participante e das crianças bilíngues (F. e C.) é predominante em relação à omissão nos tipos de situação considerados (PRE, SP, SNP e CL). Esse resultado vai ao encontro do que verificamos nos dados de G. e de seus interlocutores (G.: CHI, MOT: mãe, FAT: pai e OBS: observadora-participante), falantes monolíngues da variedade paulista do PB - assim como os falantes de nosso estudo - nos dois tipos possíveis de comparação com os dados das crianças bilíngues do presente estudo (CL e SNP), como nos mostram os gráficos 15 e 16.

Os dados das crianças bilíngues e interlocutores, assim como os de G. e interlocutores confirmam, dessa forma, junto aos estudos sobre a aquisição explicitados no subitem 2.3.1 deste trabalho (SIMÕES, 2000; DEL RÉ et al, 2014), a evidência de uma mudança pela qual o PB está passando na qual o sujeito pronominal é mais usado que omitido pelos seus falantes. Passemos, adiante, aos resultados dos dados monolíngues do espanhol:

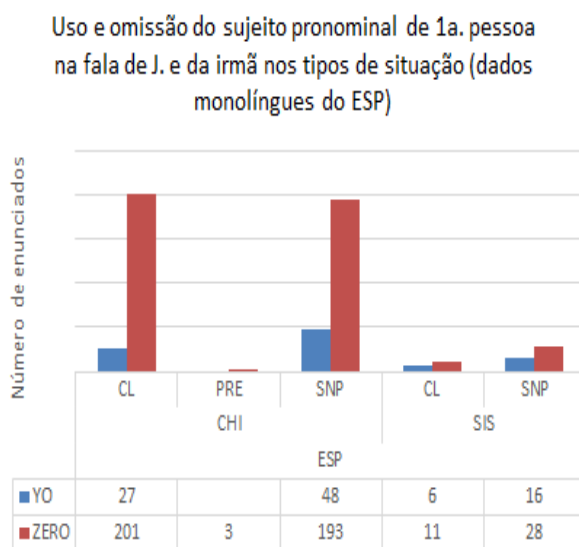


Gráfico 17 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa na fala de J. e da irmã nos tipos de situação (dados monolíngues do ESP)

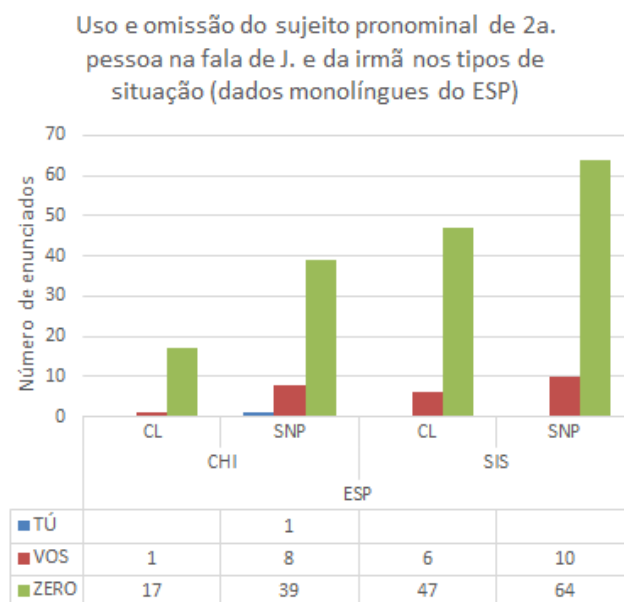


Gráfico 18 – Uso e omissão do sujeito pronominal de 1ª. pessoa na fala de J. e da irmã nos tipos de situação (dados monolíngues do ESP)

Na fala das crianças bilíngues (F. e C.), da observadora-participante e das mães, observamos que a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas é predominante em

relação ao seu uso nos tipos de situação considerados. Essa tendência também é verificável nos dados de J. e de sua irmã (J.: CHI, SIS: irmã), falantes monolíngues da variedade tucumana (argentina) do espanhol nos tipos de situação possíveis de comparação com os dados das crianças bilíngues de nossa pesquisa (SNP e CL), como constam nos gráficos 17 e 18. Outros trabalhos sobre o espanhol como L1, com os de Bel (2001) Silva-Corvalán (1977), Bentivoglio (1987), Perales & Portillo (2006) e Rouges (2011), explicitados no subitem 2.3.1 deste trabalho, também mostram que os falantes mais omitem o sujeito pronominal que o usam, reafirmando essa tendência na língua.

O que desejamos destacar, levando em conta os tipos de situação a partir dos quais as crianças são colocadas em paralelo, é que tanto a produção de F. quando de C. quanto ao sujeito pronominal em PB e em espanhol coincidem com a de falantes monolíngues dessas línguas o que nos permite, aproximar a produção das crianças bilíngues em suas duas línguas.

As pesquisas sobre o uso e a omissão do sujeito pronominal na fala de crianças bilíngues, geralmente sobre pares de línguas de origens diferentes, verificam se a produção das crianças condiz com a tendência de cada uma das línguas, segundo o Parâmetro do sujeito nulo, procurando então constatar se há o que se entende por *influência translinguística*, isto é, influência da tendência de uma língua na produção de uma língua de outra tendência, como vimos no subitem 2.1.1 deste trabalho.

Como a produção linguística das crianças bilíngues (e interlocutores) de nosso estudo segue a tendência de suas línguas, não sendo verificada a influência interlinguística de uma língua na outra, esse resultado coincide com o de Carvalho & Child (2011), único trabalho – de cunho variacionista - encontrado sobre o bilinguismo, embora na fala de adultos, sobre esse par de língua, que analisa o uso e a omissão do sujeito pronominal.

Dentro de uma proposta teórica diferente, a partir do qual procuramos inferir os sentidos trazidos pelo uso e omissão do sujeito pronominal em situação dialógica, uma questão relevante que inferimos pela ausência de *influência interlinguística* nos nossos dados – de acordo com os propósitos de nossa pesquisa – é que esse resultado aproxima mais uma vez, como dissemos, a produção dessas crianças.

Ao longo da análise também destacamos que a produção de F. e de C. apresentam outros pontos em comum como a presença da interferência e do CS. Inclusive, ambos aparecem em suas falas com o *verbo* quando se referem a si. O verbo é a estrutura linguística que mais oferece dificuldade aos aprendizes brasileiros de espanhol, o que pode ser uma explicação para que essa seja a estrutura na qual incidem esses fenômenos na fala de ambos. O fato também de o verbo ser a estrutura na qual há mais interferência na fala dos aprendizes

e também na fala das crianças, aproxima-os, o que nos leva a pensar na proximidade dos processos de aquisição e aprendizagem, contrariamente ao que ainda está presente na literatura. Isso porque há estudos que entendem a interferência apenas como um fenômeno que ocorre no processo de aprendizagem formal e, o CS, nos de bilinguismo.

Vimos que o CS também está presente na fala de ambas as crianças e, ainda, com funções e tipos (segundo a classificação de Poplack, 1980) coincidentes, o que mostra ainda mais coincidências entre a fala dessas crianças e os processos de aquisição/aprendizagem pelo qual passam.

Por essa razão, reafirmamos que a relevância a critérios como a diferença de idade e de contexto de aquisição do espanhol por F. e por C., como suscitada por alguns autores para classificar o tipo de bilinguismo infantil, como colocamos no subitem 2.1 deste trabalho, é muito redutora para compreender o falar bilíngue das crianças de nosso estudo, cabendo-nos olhar, como procuramos nesta pesquisa, para a produção dessas crianças.

Faltou-nos nesta pesquisa - devido à grande quantidade de questões que os dados nos colocaram durante a observação e análise - um olhar mais minucioso sobre a questão da multimodalidade, isto é, da relação entre fala e gestos no uso e na omissão do sujeito pronominal. Não somente a questão do apontar ou tocar a si foram identificados em nossos dados, como trouxemos em nossa análise, mas também outros elementos não-verbais, tais como o olhar ao interlocutor ou ao objeto (do jogo), o tocar o interlocutor. Essas questões tais como outras, por exemplo, a relação entre o tipo de discurso (ação no presente, passado ou no futuro), o discurso indireto ou, ainda, o tipo de marcação (nome comum ou próprio na posição sintática de sujeito pronominal) e o uso e a omissão do sujeito pronominal - que podem ser obtidas a partir da análise na tabela de categorias - também não foram desenvolvidas e também podem revelar questões importantes sobre a constituição da subjetividade infantil e a importância do jogo para a entrada das crianças na linguagem.

Para pesquisas futuras, além de explorar outras questões linguístico-discursivas para pensar o posicionamento da criança enquanto sujeito na e pela linguagem, como apontamos, poderia ser interessante olhar para os dados de fala das crianças monolíngues, como fizemos com os das crianças bilíngues ao longo da análise de dados, estabelecendo outras comparações e, por conseguinte, desenvolvendo novas reflexões.

Para terminar, a presente pesquisa representa apenas um pequeno recorte da riqueza que um tema como o bilinguismo infantil apresenta aos olhos do pesquisador. Trata-se de um universo complexo, fascinante e, não menos, desafiador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, L. Subject Pronoun Expression and Priming Effects among Bilingual Speakers of Puerto Rican Spanish. Selected Proceedings of the 14<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium, ed. Kimberly Geeslin and Manuel Díaz-Campos, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p.1-8, 2012.
- ALLEN, S. A. discourse-pragmatic explanation for argument representation in child Inuktitut. *Linguistics*, p. 483-521, 2000.
- ALVES-SILVA, J.J. Os pronomes pessoais em português: uma análise à luz da linguística sistêmico-funcional. Domínios de Linguagem – *Revista Eletrônica de Linguística*. Ano 3, n.1, 2009.
- ARGYRI, E.; SORACE, A. Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 10: 79–99, 2007.
- ARROBA, M.E.S. Compensación funcional y sujeto pronominal “tú” en el español de Cuba. *Revista Lengua y Sociedad*. Facultad de Letras y CC.HH UNMSM, v.13, n.1, p.131-154, 2013.
- ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. *Revista Signótica*. v.24, n.2, p. 469-491, jul./dez. 2012.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. VOLOSHINOV, V. *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.
- BAKER, C.; GARCÍA, O. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters, 1993.
- BALLESTER, E.P. Adult L2 Spanish development of syntactic and discourse subject properties in an instructional setting. In: *Revista eletrônica de Linguística Aplicada*, v.12, p.111-129, 2013.
- \_\_\_\_\_. Child L2 English acquisition of subject properties in an immersion bilingual context. In: *Second Language Research*, p.217-241, 2012.
- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.
- BARBOSA, P. G.; CARDOSO-MARTINS, C.. Uma revisão dos estudos sobre a fala dirigida à criança e suas implicações para a aquisição inicial do vocabulário. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 195-210, jan./abr. 2014.

BATISTELLA, T.R., LIMA, M. S. A correção em língua estrangeira a partir de uma perspectiva sociocultural e as crenças de professores sobre o assunto. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 281-302, 2015.

BRAZ, F.S. SALOMÃO, N.M.R. A fala dirigida a meninos e meninas: um estudo sobre o input materno e suas variações. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v5(2):333-44, 2002.

BEL, A. Sujetos nulos y explícitos en las gramáticas iniciales del castellano y el catalán. *Revista Española de Lingüística*, 31, 2, p.537-562, 2001.

BENTIVOGLIO, P. La posición del sujeto en el español de Caracas: un análisis de los factores lingüísticos y extralingüísticos. In: R.M.Hammond y M. Resnick (eds), *Studies in Caribbean Spanish Dialectology*. Washington: Georgetown University Press, p.13-23, 1987.

BERNSTEIN, B. A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. v. IV.

BORGES, L.C.; SALOMÃO, N.M.R. Aquisição da linguagem: Considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, n.16, v.2, p.327-336, 2003.

BOSQUE, I.; DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.

BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1933.

BLOM, J.P.; GUMPERZ, J. "Social Meaning in Linguistic Structures: Code Switching in Northern Norway." In: John Gumperz and Del Hymes (eds.): *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*, 407-434. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1972.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

\_\_\_\_\_. *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRUNER, J. \_\_\_\_\_. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIRAUT-LE

BONNIEC, G. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1984. Disponível em:

<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=8WNNNoDaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=IGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSlc7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>

\_\_\_\_\_. *Como as crianças aprendem a falar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1983a.

\_\_\_\_\_. Juego, pensamiento y lenguaje. Conferencia dictada por invitación de la Preschool Playgroups Association of Great Britain, celebrada en Llandudno, Gales, 1983b.

\_\_\_\_\_. The social context of language acquisition. In: *Language & Communication*, Vol.1, n.2/3, p. 155-178, 1981.

BRUNER, J. & RATNER, N. Games, social exchange and the acquisition of language. In: *Journal of Child Language*, v.5, n° 3, p.391-401, 1978.

BUENO, R.G. *Aquisição e/ou aprendizagem: considerações acerca da constituição da subjetividade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol*. Dissertação (Mestrado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", 2013a

\_\_\_\_\_. Gêneros e formatos: o jogo lúdico no processo de aquisição/aprendizagem de espanhol como L2/LE. In: IX ENAL - Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem/ III



- EIAL - Encontro Internacional de Aquisição de Linguagem, 2013, João Pessoa – PB, 2013b.
- BULLIO, P.C. *Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue*. Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.
- BUTLER, Y. G. Bilingualism/Multilingualism and Second Language Acquisition. In: Bhatia, Tej K./Ritchie, William (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*. Malden, MA: Blackwell, 109–136, 2013.
- CAET, S. Développement de la référence à soi chez une enfant de 1;05 à 3;00: de l’influence de l’input à la reconstruction du système. In: *Journal of French Language Studies* 22(01), 2012.
- CAMERON, R. Ambiguous agreement, functional compensation, and nonspecific ‘tú’ in the Spanish of San Juan, Puerto Rico, and Madrid, Spain. *Language Variation and Change*, v.5, pp. 305-334, 1993.
- CARAZZAI, M. R. P.; SANTIN, F. Correção de erros gramaticais orais na sala de aula de inglês-LE: um estudo da prática e das crenças de uma professora. In: *Revista Letras*, n.73, Editora UFPR, p.109-126, 2007.
- CARVALHO, S.N. Atividades lúdicas como estratégias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Trabalho de Conclusão de Curso de Letras. Universidade Estadual de Goiás, 2009.
- CARVALHO, A. M.; CHILD, M. Subject Pronoun Expression in a Variety of Spanish in Contact with Portuguese. *Proceedings of the 5<sup>th</sup> Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. Jim Michnowicz and Robin Dodsworth, Somerville, M.A: Cascadilla Proceedings Project, p.14-25, 2011.
- CATONE, K. F. *Code switching in bilingual children*: Dordrecht The Netherlands; London: Springer, 2007.
- CAVALCANTE, M. C. B. A matriz gesto-fala em aquisição da linguagem: observando o diálogo em manhês. In: *vI congresso internacional da ABRALIN, 2009a*, João Pessoa. *Anais da ABRALIN 40 anos*. João Pessoa: Idéia, 2009a. v. 1. p. 2425-2434.
- \_\_\_\_\_. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. *Investigações (Recife)*, v. 21, p. 153-170, 2009b.
- \_\_\_\_\_. A fala atribuída: as vozes que circulam na fala materna. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.36, n.3, p.585-591, 2001.
- \_\_\_\_\_. Da voz à língua: a prosódia materna e o deslocamento do sujeito na fala dirigida ao bebê. Tese de Doutorado, IEL/UNICAMP, 1999.
- \_\_\_\_\_. O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança. Dissertação de Mestrado, UFPE, 1994.
- CELADA, M.T. *Lengua extranjera y subjetividad - Apuntes sobre un proceso*. *Estudos Lingüísticos* (São Paulo), Campinas, 2004.

- \_\_\_\_\_. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. Tese (doutorado). Campinas: Unicamp, 2002.
- CORREA, P.A.P. *A Expressão da Mudança de Estado na Interlíngua de Aprendizizes Brasileiros de Espanhol*. Tese (doutorado). Rio de Janeiro:UFRJ, 2007.
- CORREIA, M.F.B. A constituição social da mente: (re)descobrimo Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*, v.8, n.3, p.505-513, 2003.
- CHIAT, S. Personal pronouns. Dans P. & Fletcher, *Language acquisition, Studies in first language development* Cambridge: Cambridge University Press, p. 339-355,1986.
- CHIN, N. B.; WIGGLESWORTH, G. *Bilingualism: An advanced resource book*. London: Routledge, 2007.
- CHOMSKY, N. Knowledge of language: Its nature, origin and use. New York: Praeger, 1986.
- \_\_\_\_\_. Recent contributions to the theory of innate ideas. In: S. STITCH (Ed.) *Innate ideas*. Berkeley, CA: California University Press, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. Verbal behavior, by B. F. Skinner (Review). *Language*, v.35, n.1, p.26-58, 1959.
- \_\_\_\_\_. *Syntactic structures*. Paris, Mouton: The Hague, 1957.
- CURY, P. DE CUZZO. Linguagem dirigida à criança pequena: a argumentação em foco. 2011. 182 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2011.
- DE ARAÚJO, V.C; ARAÚJO, R.de C.B.F.; SCHEFFER, A.M.M. Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural. *Vertentes*, n.33, p. 77-88, 2009.
- DE OLIVEIRA, M. The pronominal subject in Italian and Brazilian Portuguese. In: *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter* ed. M. Kato and E. V. Negrão, 17–36. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000.
- DE OLIVEIRA, W., MAGALHÃES, M.C.C. *Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade*. Bakhtiniana, São Paulo, v.1, n.5, p.103-115, 2011.
- DE LEMOS, C. Língua e discurso na teorização sobre aquisição da linguagem. *Revista Letras de Hoje*. UFRS. Porto Alegre, 1995.
- \_\_\_\_\_. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L.P. (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. São Paulo: EDUSP, 1994.
- DE LIMA, A.P. Ensino de língua estrangeira para crianças: o papel do professor. In: *Cadernos da Pedagogia*, Ano 2, Vol.2, No.3 jan./jul, 2008.
- DE LIMA, K.A.; AURELIANO, T. M. L.; LIMA, V. P. LEITE, J. E. R. O gesto de apontar como catalisador nas cenas de atenção conjunta nas interações mãe-bebê. *DLCV (UFPB)*,v. 10, p. 121-125, 2013.
- DELVAL, J. Vygotsky, Piaget: a formação do conhecimento e a cultura. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.26, p.89-126, jul/dec. 2001.

DE HOUWER, A. Bilingual language acquisition. In P. Fletcher and B. MacWhinney (Eds.). *A Handbook of Child Language*, Oxford: Blackwell, 1995, p. 219-250.

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

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M.C. (Orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto. 2014a.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M.C (Orgs). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo, Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; BULLIO, P.C. *Self-reference and reference to the interlocutor in two children and their parents*. In: IADA Workshop Interfaces of Dialogue: Constructing Identity through Language Use, 2014, Brasov. Collective Volume. Brasov: International Association for Dialogue Analysis, 2014.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R.N.; MOGNO, A.S. Aquisição da linguagem: a singularidade, a recorrência, as generalizações. In: *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014.

DEL RE, A., HILÁRIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: GONÇALVES, G. F., BRUM DE PAULA, M. R., SOARES, M. K. (orgs). *Estudos em Aquisição Fonológica*, Vol. 4. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011. p. 11-30.

DEL RÉ, A; HILÁRIO, R. N. Limites e contribuições do uso da EME para pesquisas de cunho qualitativo na aquisição do PB. *Prolíngua* (João Pessoa), v.8, p.121 - 144, 2014a.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R.N. Concilier les données qualitatives et quantitatives : un défi pour les recherches en acquisition du langage. *Corela*, v. HS-15, p. 02-16, 2014b.

DEL RÉ, A, BULLIO, P.C, HILÁRIO, R.N. Les pronoms personnels de première et deuxième personnes chez un enfant monolingue brésilien: une approche pragmatique et discursive, 2013 (Não publicado).

DEL RÉ, A, HILÁRIO, R.N., VIEIRA, A.J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança : um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana : Revista de Estudos do Discurso*. v.7, p.57-74, 2012.

DEL RÉ, A. O pluralismo teórico-metodológico nas pesquisas em aquisição de linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: Adair Vieira Gonçalves; Marcos Lúcio de Sousa Góis. (Org.). *O Fazer Científico*. 1aed.Campinas: Mercado de Letras, 2014, v. 2, p. 341-372.

\_\_\_\_\_. Jogos de pronomes, marcadores linguísticos e movimento discursivo no diálogo entre uma criança e seus pais: manifestação da subjetividade linguageira?. *Alfa*, 54 (2), 2010.

\_\_\_\_\_. Os pronomes ‘eu’/ ‘você’/ ‘ele’ no discurso infantil: um jogo de identidade/alteridade. *Estudos Linguísticos*, SP, 38 (2): 19-29, maio-agosto, 2009.

\_\_\_\_\_. (org.) *Aquisição da linguagem – uma abordagem psicolinguística*. SP, Contexto, 2006.

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. In: *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, p. 57-74, 2012. Disponível em:

http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/10331 Acesso em 15 de maio de 2013.

DEUCHAR, M. QUAY, S. Bilingual acquisition: theoretical implications of a case study. Oxford: Oxford University Press, 2000.

DUARTE, M. E. The loss of the Avoid Pronoun Principle in Brazilian Portuguese. In *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter* ed. M. Kato and E. V. Negrão, 17–36. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000.

\_\_\_\_\_. *A perda do princípio “Evite Pronome” no português brasileiro*. Tese (doutorado) Campinas: Unicamp, 1995.

DUBOIS, J. ;GIACOMO, M. ;GUESPIN, L.;MARCELLESI, C.; MARCELLESI, J.B.;MÉVEL, J.P. *Dictionnaire de Linguistique*, Paris, 1991.

DURÃO, 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*. 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.

ENRÍQUEZ, E. V. La presencia de los pronombres personales sujeto en el mundo hispánico. Estudio comparativo. In: Anuario de Letras, v.24, p. 47-70, 1986.

ERES FERNÁNDEZ, G. Las actividades lúdicas en la clase de E/LE: un asunto serio. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: el componente lúdico en la clase de español lengua extranjera, 14 de septiembre de 2002, São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p.19-22, 2003. ISSN: 1677-4051.

ERVIN-TRIPP, S. “An Analysis of the Interaction of Language, Topic and Listener.” *American Anthropologist* 66(6): part 2, 86-102, 1964.

ERVIN-TRIPP, S.; REYES, I. Child code-switching and adult content contrasts. In: *International Journal of Bilingualism*, v.1, n.1., p.95-102, 2005.

FALASCA,P. *Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2012.

\_\_\_\_\_. *Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira*. Tese em andamento. Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2016.

FALASCA, P.; SILVA, A. O.; KRAUSE-LEMKE, C. Aquisição/aprendizagem de língua estrangeira. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014, v. 1, p. 145-162.

FANJUL, A. La práctica gramatical y el problema de la referencia en la enseñanza de E/LE para brasileños. In: Costa, Elzimar e Barros, C. (Org): *Espanhol, v.16, Coleção Explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, p.233-264, 2010.

FIGUEIREDO SILVA, M. C. Main and embeded null subjects in brazilian portuguese. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 127-145. Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2000.

\_\_\_\_\_. *A posição sujeito no português brasileiro: frases finitas e infinitas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

FILIACI, F. *Anaphoric preferences of null and overt subjects in Italian and Spanish: A cross-linguistic comparison*. The University of Edinburgh (Unpublished PhD dissertation), Edimburgo, 2011.

FINGER, I. A abordagem conexionista de aquisição de linguagem. In: QUADROS, R.M.; FINGER, I. *Teorias de Aquisição de linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, p.70-82, 2007.

FREITAS, M.T.A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B.(Org.) *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

GALVES, C. 1990. V-movement, levels of representation and the structure of S. Texto apresentado no 13o. Colóquio do GLOW, Cambridge (UK). Publicado em 1994, em *Letras de Hoje*, Porto Alegre, vol. 96, 35-58. [Galves, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas. Editora da UNICAMP, cap. 6, 97-124].

GENESEEE, F., NICOLADIS, E.; PARADIS, J. Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language* 22, 611–631, 1995.

GERALDI, J.W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GAYA, S. G. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, 1961.

GONÇALVES, L.S. A constituição de um banco de dados do PB: transcrição dos dados de fala de uma criança brasileira com a ferramenta CHAT (CLAN). 2016.

GONZÁLEZ, N. T. M. Sobre a aquisição de clíticos do Espanhol por falantes nativos do português. *Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP)*, Campinas, v. 36, p. 163-176, 1999.

\_\_\_\_\_. *Cadê o pronome? – o gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese (doutorado). São Paulo: FFLCH, 1994.

GRANDA, G. El español de guinea ecuatorial sobre un fenómeno sintáctico: la marcación en superficie de los pronombres personales sujeto. In: THESAURUS. Tomo XLV, n.2, 1990.

GRINSTEAD, J. Case, inflection and subject licensing in child Catalan and Spanish. *Journal of Child Language*, United Kingdom, n. 27, p.119-157, 2000.

GROSJEAN, F. *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2010.

\_\_\_\_\_. The bilingual's language modes. In Nicol, J. (Ed.). *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (pp. 1-22). Oxford: Blackwell, 2001.

\_\_\_\_\_. 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.

GROPPI, M. Hablar...hacer. ¿Qué hacemos cuando usamos las formas pronominales? In: Interlocuciones entre el campo de los estudios del lenguaje y el de formación de profesores. GONZÁLEZ, N.M.; CELADA, M.T (Coord). SIGNOS ELE, v.9., 2015.

GUASTI, M. T. *Language acquisition. The growth of grammar*. Cambridge, MA & London: MIT Press, 2002.

GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J.; HERNÁNDEZ-CHAVEZ, E. Cognitive Aspects of Bilingual Communication. In W. H. Whitey (Ed.) *Language and social change*. Oxford: Oxford University Press, 1970.

HARMERS, J; BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAYEK, F.A. *The sensory order: an inquiry into the foundations of theoretical psychology*. University of Chicago Press, Chicago, 1952.

HAZNEDAR, B; GAVRUSEVA, H. Recent perspectives in child second language acquisition. In: HAZNEDAR, B; GAVRUSEVA, H. (eds.), *Current trends in child second language acquisition, a generative perspective*, pp. 3–15. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2008.

HEBB, D.O. *The Organization of Behavior: A neuropsychological theory*. New York: Wiley, 1949.

HELLER, M. Bilingualism. In: JOURDAN, C., TUIITE, K. *Language, Culture and Society*. Cambridge Press, 2006.

HILÁRIO, R.N; DEL RÉ, A. Questões metodológicas e ferramentas de pesquisa nos estudos em Aquisição da Linguagem. *Letras de Hoje (Online)*, v. 59, p. 57-63, 2015.

HILÁRIO, R.N.; DE PAULA, L.; BUENO, R.G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ et al (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo, Contexto. 2014.

HILÁRIO, R. N. Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças. Tese de doutorado apresentada ao Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2013.

HILÁRIO, R. N. et al. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem. In: DEL RÉ, A; ROMERO, M. *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 229 – 247.

HILL, J. H. The Grammar of Consciousness and the Consciousness of Grammar. *American Ethnologist*, Vol. 12, No. 4, pp. 725-737, 1985.

HINZELIN, M.O. The Acquisition of subjects in Bilingual Children: Pronoun Use in Portuguese-German Children. In: Natascha Müller (ed): *(In)Vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam: Benjamins, p.107-137, 2003.

HORTELANO, M. L; HORTELANO, E.G; LORENTE, M.J. *Colega 1: Curso de Español Lengua Extranjera*. Edelsa: Madrid, 2009.

- HOLMBERG, A.; NAYUDU, A. & SHEEHAN, M. Three partial null subject languages: a comparison of Brazilian Portuguese, Finnish and Marathi. *Studia Linguistica*, v.63(1), p. 59-97. 2009.
- HOUWER, A. *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Bilingual Language Acquisition*. In Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian, *The Handbook of Child Language*, Malden, MA: Blackwell Publishing, 1995.
- HUGHES, M., & ALLEN, S. *A discourse-Pragmatic Analysis of Subject Omission in Child English*, 2006.
- HULK, A.; MÜLLER, N. Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3(3), 227–244, 2000.
- JESSNER, U. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41(1): 15–56, 2008.
- JISA, H. Language mixing in the weak language: Evidence from two children. *Journal of Pragmatics* 32, p.1363-1386, 2000.
- KATO, M. *Strong and weak pronominal in the null subject parameter*. *PROBUS* 11,1-37, 1999.
- KATO, M., NEGÃO, E. (Eds.) *Brazilian Portuguese and the null subject parameter*. Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2000.
- KATO, M; DUARTE, M.E. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. In: Veredas: Sintaxe das Línguas brasileiras, v.18/1, 2014.
- KATO, M.; DUARTE, M.E; CYRINO, S; BERLINCK, R. Português brasileiro no fim do século XIX e na virada do milênio. In Suzana Cardoso, Jacyra Mota e Rosa Virgínia Matto e Silva (orgs.) *Quinhentos anos de história lingüística no Brasil*. Salvador, Empresa Gráfica da Bahia/Funcultura/Governo da Bahia, p. 413-438, 2006.
- KLEIN, W. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- KÖPPE, R. Language differentiation in bilingual children: the development of grammatical and pragmatic Competence. *Linguistics* 34, p. 927–954, 1996.
- 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.
- LANZA, E. Can bilingual two-year-olds code-switch? *Journal of Child Language* 19, 633–658, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Language Mixing in Infant Bilingualism: A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press, 1997.

- LEHMANNI, C. El papel del pronombre personal sujeto en la desambiguación de formas verbales sincréticas. Sánchez Miret, Fernando (ed.), *Romanística sin complejos. Homenaje a Carmen Pensado*. Bern etc.: P. Langannus, p.147-170, 2009.
- LEITÃO, C.M.M. O uso dos jogos na sala de aula de E/LE. Dissertação de mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade de Lisboa, 2013.
- LEMOS, D.S. O ensino e aprendizagem de línguas no contexto fronteiriço Brasil/Venezuela: a influência da língua espanhola na aprendizagem da língua portuguesa. Projeto de doutorado em Linguística e Língua Portuguesa (UNESP), 2015.
- LENNEBERG, E.H. *Biological foundations of language*. New York: Wilep, 1967.
- LICERAS, J.M; FUERTES, R.F; PÉREZ-TATTAM, R. Null and overt subjects in the developing grammars (L1 English/L1 Spanish) of two bilingual twins. In: C. Pérez-Vidal, A.Bel, M. Juan (eds). *A portrait of the young in the new multilingual Spain*. Clevedon, U.K: Multilingual Matters, 2008.
- LILLO, L. *L'acquisition des marques de personne chez le jeune enfant hispanophone : étude morphologique et pragmatique des productions de pronoms et désinences verbales chez deux enfants de 1;10 a 2;5*. Dissertação (mestrado). Paris: Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle, 2012.
- LOPES, C.R. S. Pronomes pessoais. In: Silvia Figueiredo Brandão e Silvia Rodrigues Vieira. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1 ed. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 103-114, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Vossa Mercê > você e Vuestra Merced > usted: o percurso evolutivo ibérico*. Linguística - publicação da ALFAL, vol. 14, 2003a.
- LOPES, R. *The production of subject in brazilian portuguese by a young child*. *PROBUS* 15. 123-146, 2003b.
- LORENGIAN-PENKAL, L.; ANGELO, C.M.P. A reorganização do sistema pronominal do português do Brasil. *Guairacá - Guarapuava, Paraná*, n.23, p.99-110, 2007.
- LUJÁN, M. Expresión y omisión del pronombre personal. In: BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta (eds): *Gramática descriptiva de la Lengua Española. Volumen 1: Sintaxis básica de las clases de palabras*. Real Academia Española & Espasa Calpe, Madrid. 1276-1315, 1999.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MACHEY, W. The Description of bilingualism. In: WEI, L. *The Bilingualism Reader*. London; New York: Routledge, 2000.
- MACWHINNEY, B. 2000. *The CHILDES Project: Tolls for Analyzing Talk*. Third Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.
- MAGALHÃES, T. M. V. O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do português europeu e do português brasileiro. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Campinas.
- \_\_\_\_\_. *Aprendendo o sujeito nulo na escola*. UNICAMP: Dissertação de Mestrado, 2000.



- MAGALHÃES, T.; SANTOS, A. L. As respostas verbais e a frequência de sujeito nulo na aquisição do português brasileiro e português europeu. *Letras de Hoje*, Porto Alegre: Edipucrs, v. 41, n. 1, p. 179-193, 2006.
- MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX, p.1-22. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.
- MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. In: Del Ré, A.; De Paula, L.; Mendonça, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. 1ed.São Paulo: Editora Contexto, 2014, v. 1, p. 95-111.
- MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, R.M. El juego como experiencia de aprendizaje. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: el componente lúdico en la clase de español lengua extranjera, 14 de septiembre de 2002, São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p.121-126, 2003. ISSN: 16774051.
- MARTINS, C.P.P. A importância do jogo no Ensino – Aprendizagem, nomeadamente da Língua Inglesa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico – Um Estudo de Caso Múltiplo. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Universidade de Évora, Évora, 2014.
- MATE BON, F. *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa, vol. 2: 241-269, 2009.
- MAYRINK, M.F. Jugar es cosa seria. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: el componente lúdico en la clase de español lengua extranjera, 14 de septiembre de 2002, São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p.27-29, 2003. ISSN: 1677-4051.
- MCLAUGHLIN, B. *Theories of second language learning*. London. Edward Arnold, 1987.  
\_\_\_\_\_. *Second language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1978.
- MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 3, n. 5, 2005.
- MEISEL, J.M. The bilingual child. In: T. J. Bathia & W. C. Ritchie (eds.), *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell, 91–113, 2004.  
\_\_\_\_\_. Code-switching in young bilingual children. The acquisition of grammatical constraints. *Studies in Second Language Acquisition* 16, 413–439, 1994.
- MELLO, H.A.B. Educação bilíngüe: uma breve discussão. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.
- MENDONÇA, M.C.; GRECCO, N.A. Aquisição da escrita e gêneros do discurso. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M.C. (Org.) *Explorando o discurso da criança*. São Paulo: Contexto, 2014.
- MENDOZA, P.A.A.; RAMOS, Y.L.M.; JARAMILLO, J.M.; ORTIZ, O.E.C. Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. Bogotá: *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología* – vol.6, n.1, 2010.

MENON, O. P. Da S. O sistema pronominal do português. In: Letras, Curitiba: Editora da UFPR, n.44, p.91-106, 1995.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. One speaker, two languages: Cross - disciplinary perspectives on code -switching. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1995.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

MIRANDA POZA, J.A. El tratamiento pronominal Tú (Vos)/Usted en español: el poder y la solidaridad, 2013. Disponível em: [www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile](http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile) [acesso: 29/01/2017].

MODESTO, M. Null subjects without ‘rich’ agreement. In: In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian Portuguese and null subject parameter*, p.37-54. Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2000.

MOGNO, A. S. A referência de primeira e segunda pessoas na fala de uma criança monolíngue: marcas de singularidade. Dissertação (mestrado em andamento). Araraquara: Universidade Estadual Paulista (UNESP), 2016.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MONTRUL, S. Subjects and object expression in Spanish heritage speakers: A case of morphosyntactic convergence. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 7 (2), Cambridge University Press, p.125-142, 2004.

MORADI, H. An Investigation through Different Types of Bilinguals and Bilingualism. *International Journal of Humanities & Social Science Studies (IJHSSS)*, Volume-I, Issue-II, p. 107-112. Published by Scholar Publications, Karimganj, Assam, India, 2014.

MORGENSTERN, A. *Un JE en construction: Ontogenèse de l’auto-désignation chez l’enfant*. Paris: Bibliothèque de Faits de langues, Ophrys, 2006.

MORALES, A. Algunos aspectos de gramática en contacto: la expresión del sujeto en el español de Puerto Rico. *Anuario de Letras, lingüística y filología*, v.24, p.71-85, 1986.

MORGENSTERN, A. *Un JE en construction – Genèse de l’auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris: Éditions Ophrys, 2006.

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.

NASCIMENTO, C.E.R. O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para a manifestação do eu. In: *Revista Alfa*, v. 52 (1), São Paulo, p.149-156, 2008.

NASCIMENTO, C.P.; ARAUJO, E.S.; MIGUÉIS, M.R. O jogo como atividade: contribuições da teoria sócio-cultural. In: *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 13, n. 2, p.293-302, 2009.

NEGRÃO, E.V; VIOTTI, E. Brazilian Portuguese as a discourse-oriented language. In: *Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter*. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs),

*Brazilian portuguese and null subject parameter*, p.105-125. Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2000.

OLIVEIRA, M. De. The pronominal subject in Italian and Brazilian Portuguese. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, p.37-54. Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2000.

OROZCO, R.; GUY, G.R. El uso variable de los pronombres sujetos: ¿qué pasa en la costa Caribe colombiana? Selected Proceedings of the 4th Workshop on Spanish Sociolinguistics, ed. Maurice Westmoreland and Juan Antonio Thomas. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p.70-80, 2008.

ORTIZ-ALVAREZ, M.L. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. Anais 2 Congresso Brasileiro de Hispanistas; 2002.

PARADIS, J; NAVARRO, S. Subject realization and crosslinguistic interference in the bilingual acquisition of Spanish and English: what is the role of the input? In: Journal of child language 30 (02), 371-393, 2003.

PATUTO, M. *The Acquisition of Subjects in German-Italian and German-Spanish Bilingual Children*. Poster at the “36th Incontro di Grammatica Generativa”, University Bicocca of Milan, p.25-27, 2010.

PAYRATÓ, L. *La interferència lingüística (Comentaris i exemples catala-castellà)*, Barcelona, 1985.

PÉREZ, J.A.T. Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores. Madrid: Arco Libros, 2004.

PERALES, S.; R. PORTILLO. *Sobre las propiedades referenciales de los sujetos nulos y pronominales del español oral y escrito*. XVII Congreso Internacional de ASELE, Logroño, La Rioja, 2006.

PETERSEN, J. Word-internal code switching constraints in a bilingual child's grammar. *Linguistics* 26, 479-493, 1988.

PEREIRA, C.L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Maringá: Psicologia em Estudo*. v.17, n.2, p.277-286, 2012.

PETTORINO, F.M. El voseo en Chile. In: *Boletín de filología*, XXIII/XXIV: 261-273.

PIAGET, J. *A psicologia da criança*. Rio e Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. *A construção e o pensamento da criança* 1993. Ed. em russo, Ed. Gosizdat, 1932.

PIERLET, L. J. C. La clase agradable y eficaz. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: el componente lúdico en la clase de español lengua extranjera, 14 de septiembre de 2002, São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, P.55-57, 2003. ISSN: 16774051.

PIETRO MUÑOZ, S.Y. Los pronombres personales sujeto en el español de América y España: factores lingüísticos y dialectales. XXVII Congreso Nacional y I Internacional de Lingüística, Literatura y Semiótica, 2012.

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.

PORTO, L.M.F. *Por um fio dialógico entre Vygotsky e Bakhtin*. DLCV- João Pessoa, v.8, n.1, jan/jul 2011, p.31-38, 2011.

POSIO, P. *Uso del pronombre personal sujeto de la primera persona del singular en español y portugués hablados: factores semánticos y pragmáticos*. Dissertação (Mestrado). Helsínquia: Universidade de Helsinki, 2008.

PREUSS, E.O.; ÁLVARES, M.R. Bilinguismo e políticas linguísticas no Brasil: da ilusão monolíngue à realidade plurilíngue. *Maringá*, v. 36, n.4, p.403-414, 2014.

QUADROS, R. O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R.M.; FINGER, I. *Teorias de Aquisição de linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, p.25-48, 2007.

QUESADA, M. L; BLACKWELL, S.E. The L2 Acquisition of Null and Overt Spanish Subject Pronouns: A Pragmatic Approach. *Selected Proceedings of the 11<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Joseph Collentine et al. Somerville, M.A: Cascadilla Proceedings Project, 2009.

RAMPTON, B. *Language Crossing and the Redefinition of Reality: Expanding the Agenda of Research on Code-switching*. *Urban Language & Literacies*, 1997.

RAPPAPORT, C.R.; FIORI, W.R.; DOVIS, C. *Psicologia do desenvolvimento: a idade pré-escolar*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, v.3, 169p., 1981.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (RAE). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, 1974.

ROLIM, A.A.M; GUERRA, S.S.F., TASSIGNY, M.M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades, Fortaleza*, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

ROTHMAN, J. Pragmatic deficits with syntactic consequences?: L2 pronominal subjects and the syntax-pragmatics interface. *Journal of Pragmatics* 41, p.951-973, 2008.

RONA, J.P. *El dialecto "fronterizo" del Norte del Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República, 1959.

ROUGES, C. *El uso de los pronombres personales en función de sujeto: un estudio comparativo entre el castellano y el andaluz*. Dissertação (mestrado) Gante: Universiteit Gent, 2011-2012.

ROZENDAAL, M.I. *The acquisition of reference: A cross-linguistic study*. Doctoral thesis. University of Amsterdam. LOT Publish, 2008.

SALAZAR-ORVIG, A. A inscrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneidade. In: DEL RÉ et al (orgs). *Explorando o discurso da criança*. São Paulo, Contexto. 2014.

\_\_\_\_\_. *Entre Gramática y Pragmática: Adquisición de los determinantes en francés*. In: Luis Miranda (ed.): *Actas del V Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina (Sede Perú). Lima. p. 55-87, 2008.

SALAZAR-ORVIG, A; MORGENSTERN, A. *Acquisition and use of pronouns in a dialogic perspective*. John Benjamins Publishing Company, 2015.

- SALAZAR-ORVIG, A.; ELAMOTTE-LEGRAND, R.; HUDELOT, C. *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. Fernelmont: E.M.E., 2008.
- SALAZAR ORVIG, A. ; BERNICOT, J. ; VENEZIANO E. Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse. *La linguistique*, 42, pp. 29-50, 2006.
- SALAZAR-ORVIG, A. ; HASSAN, R. ; LEBER-MARIN, J. ; MARCOS, H. ; MORGENSTERN, A. ; PARÈS, J.. Une étude sur les premières expressions référentielles: le cas des pronoms. *Travaux nauchâtelois de linguistique 41*, pp. 15-31, 2005.
- SALAZAR ORVIG et al. Emergence des marqueurs anaphoriques avant 3 ans: le cas des pronoms de troisième personne. *Calap. La cohésion chez l'enfant (24)*, 57-82, 2004.
- SÁNCHEZ, M.M.M.; MORFÍN, A.P.; CAMPOS, V.E.P. Interactive games in the teaching-learning process of a foreign language. In: *Teoría y praxis*, v.4, p.47-66, 2007.
- SARMIENTO, R. ESPARZA, A. *Los pronombres*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1994.
- SCARPA, E. M.; PIRES, G. S. . Influência translinguística, code-switching e aquisição do português brasileiro como L3. In: Alessandra del Ré; Fabiana Komesu; Luciani Tenati; Alessandra Vieira. (Org.). *Estudos Linguísticos contemporâneos: diferentes olhares - Série Trilhas linguísticas*. 1ed.Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2013, v. 23, p. 155-174.
- SEMECHECHEM, J.A.; DE CARVALHO, R.C.M. Discurso pedagógico: uma análise dos registros regulativo e instrucional e suas implicações na aula de língua estrangeira. *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, v.13, n.1, Maringá, p.125-143, 2007.
- SCLIAR-CABRAL, L. A explanação linguística em gramáticas emergentes. Tese (Doutorado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 1976.
- SCOTTON, C., URY, W. Bilingual strategies: the social functions of code-switching. *Linguistics*. 193:5-20, 1977.
- SERRATRICE, L. The role of discourse pragmatics in the Acquisition of subjects in Italian. In: *Applied Psycholinguistics 26*. Cambridge University Press, p.437-462, 2005.
- \_\_\_\_\_. Overt subjects in English: evidence for the marking of person in an English-Italian bilingual child. In: *Journal Child Language*, v.29, Cambridge University Press, 2002.
- SERRATRICE, L.; HERVE, C. Referential expressions in bilingual acquisition. In: Serratrice, L. and Allen, S. E. M. (eds.) *The Acquisition of Reference. Trends in Language Acquisition Research (15)*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 311-333, 2015.
- SCHMITZ, K. MÜLLER, N. Strong and clitic pronouns in monolingual and bilingual acquisition of French and Italian. In *Bilingualism: Language and Cognition 11 (1)*, Cambridge University Press, p.19-41, 2008.
- SHIN, N.L. Children's Spanish subject pronoun expression: a developmental change in tú? In: SESSAREGO, S; TEJEDO-HERRERO, F. (Ed.) *Spanish language and Sociolinguistic Analysis*. John Benjamins Publishing Company, p. 155-176, 2016.
- SHIN, N.L.; ERKER, D. The emergence of structured variability in morphosyntax: Childhood acquisition of Spanish subject pronouns. In: Ana María, Rafael Orozco, and Naomi Lapidus

Shin (eds). Subject pronoun expression in Spanish: A cross-dialectal perspective. Georgetown University Press, 2015.

SHIN, N.L.; CAIRNS, H. S. Subject Pronouns in Child Spanish and Continuity of Reference. Selected Proceedings of the 11<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium, ed. Joseph Collentine et al. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, p.155-164, 2009.

SKINNER, B. F. Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1957.

SILVA, A. O. Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Araraquara, 2014.

SILVA, C.L.C. A criança na linguagem – enunciação e aquisição. Campinas: Ponte Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. A instauração da criança na linguagem: princípios para uma teoria enunciativa em aquisição da linguagem. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

\_\_\_\_\_. A fala da criança sob um olhar enunciativo. Letras de hoje. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.39.n.4, p.209-216, 2004.

SILVA-CORVALÁN, C. *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. *A discourse study of some aspects of word-order in the Spanish spoken by Mexican-Americans in West Los Angeles*. Tese (doutorado) California: UCLA, 1977.

SIMÕES, L. Null subjects in Brazillian Portuguese: developmental data from a case study. In: M. A. Kato e E. V. Negrão (orgs), *Brazilian portuguese and null subject parameter*, 75- 103. Iberoamericana-Vervuert, Madrid, 2000.

\_\_\_\_\_. *Sujeito nulo na aquisição do português do brasileiro: um estudo de caso*. Tese (Doutorado). Porto Alegre: PUCRS, 1997.

SKIBA, R. Code switching as a countenance of language interference. The Internet TESL Journal, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Skiba-CodeSwitching.html>. Acesso em 15.11.2016.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin/* Adail Sobral. Campinas: Mercado de Letras. Série ideias sobre linguagem, 2009.

\_\_\_\_\_. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

SORACE, A; SERRATRICE, L.; FILIACI, F.; BALDO, M. Discourse conditions on subject pronoun realization: Testing the linguistic of older bilingual children, 2008.

SORIANO, O.F. Strong Pronouns in Null Subject Languages and The Avoid Pronoun Principle. In: P. Branigan et alii (eds.) MIT Working Papers in Linguistics 11: p.228-39, 1987.

SOUSA, A; QUADROS, R. M. Uma análise do fenômeno “alternância de línguas” na fala de bilíngues intermodais (Libras e Português). *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012.

SOUZA, S.J. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: Papyrus, 1994.

SVENDSEN, E. “The Influences of Codeswitching in the Second Language Classroom in Connection to Language Development”. Malmö University, 2014.

SUÁREZ, J.L.P. Variaciones sobre lo lúdico en E/LE para niños de cinco años. In: X SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES: el componente lúdico en la clase de español lengua extranjera, 14 de septiembre de 2002, São Paulo. Actas... Brasília: Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, p.117-120, 2003. ISSN: 1677-4051.

TOMASELLO, M. Atenção conjunta e aprendizagem cultural. In: *Origens culturais da Aquisição do conhecimento humano*. Tradução: Cláudia Berliner. Martins Fontes – São Paulo, 2003.

TORRES-MORAIS, Maria Aparecida C.R. *DELTA*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 155-168, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502001000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502001000100007&lng=en&nrm=iso)>. access on 27 Aug. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502001000100007>.

UNSWORTH, S. (to appear, 2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In E. Nicoladis & S. Montanari (Eds.), *Lifespan perspectives on bilingualism* (pp. 136-196). Mouton de Gruyter/APA.

VALIAN, V.; EISENBERG, Z. The Development of Syntactic Subjects in Portuguese-Speaking Children. *Journal of Child Language*, 23.103-128, 1996.

VANZO, T. “Socialização linguageira, aspectos culturais e uso de code-switching em uma criança bilíngue.” Dissertação de mestrado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, campus Araraquara, 2011.

VANPATTEN, B. *From input to output: a teacher’s guide to second language acquisition*. New York: McGraw Hill, 2003.

VÁZQUEZ, M.J.D. En torno al concepto de interferencia. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 5, 2001. Disponível em: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm> Acesso em 15.11.2016.

VIEIRA, A.J. Como pensar o sujeito e a constituição de sua subjetividade no processo de aquisição de linguagem, a partir de uma perspectiva bakhtiniana? In: MIOTELLO, V. (Org.) *O diferente instaura o diferente: compreendendo as relações dialógicas*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Conduas explicativas e pronomes pessoais na fala infantil. In: *Estudos Linguísticos*, SP, 39(2): p. 452-461, maio-agosto, 2010.

VILLA GARCÍA, J.; SNYDER, W.; RIQUEROS-MORANTE, J. On the Analysis of Lexical Subjects in Caribbean and Mainland Spanish: Evidence from L1 Acquisition. In: *Proceedings of the 34th Annual Boston University Conference on Language Development BUCLD 34*. K.

- Franisch, K.M. Iserman and L.L Keil (eds.). Somerville MA: Cascadilla Press, p.333-344, 2010.
- VOLOSHINOV, V. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Ediciones Godot Argentina, 2009.
- VYGOTSKY, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 7a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WEINREICH, U. *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton, 1974.
- WINNICOTT, D.W. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1975.
- WOOLARD, K. A. *Changing Forms of Codeswitching in Catalan Comedy*. *Catalan Review*, Vol. IX, number 2, p. 223-252, 1995.
- YOUKHANA, S. *Code-switching in the Foreign Language Classroom*, 2010.
- YUMOTO, K. *Bilingualism, code-switching, language mixing, transfer and borrowing: Clarifying terminologies in the literature*. Kanagawa Pre-fectural College of Foreign Studies, Working Papers, 17, 49–60, 1996.
- ZÁNOVÁ, S. *Code-switching as a Communicative Strategy in Bilingual Children*, 49 p., 2011.
- ZWANZIGER, E.; ALLEN, S. E. M. *Crosslinguistic influence in bilingual Acquisition: subject omission in learners of Inuktitut and English*. In: *Journal Child Language*, v.32, p.893-909, Cambridge University Press, 2005.



## APÊNDICES

### APÊNDICE A: Questionários e respostas

#### 1. Questionários aplicados aos pais e tios de F. e à mãe de C.

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./C. sabe/fala espanhol? Por quê?
04. Por que vocês falam ou tentam falar em espanhol com F./C.? Sobre o que vocês falam?
05. F./C. 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./C.?
08. Quando você fala ou falou com o F./C. 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 (no caso de F.)? Por quê?
10. **[Questão apenas para pais e tios de F.]** Na opinião de vocês, há vantagens ou desvantagens no fato de F. estudar em um colégio de educação bilíngue? Por quê?
11. **[Questão número 10. para mãe de C. e questão número 11. para pais e tios de F.]** Vocês percebem algum tipo de mudança de postura, alteração de voz, atitudes diferentes, ou algo assim, quando o F./C. fala em espanhol? Ou seja, notam diferença de atitudes falando em espanhol ou em português? Que tipo de diferenças?

### 1.1.1 Respostas dos questionários da mãe e dos tios de F.

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.

Denise Faria

- 1) Meu marido é descendente de espanhóis e sou estudante do idioma desde fevereiro 2010. Falo muito das línguas.
- 2) Sou tradutora. 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 inatas de como seus sons funcionam. Mas comersomos 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 dispersa, mas gosta de ler. Me lembra de ler livros em espanhol com ele.
- 8) Sim. Ele parece conhecer o castelhano a que mãe foi exposto antes e conhece muito bem os sons do idioma por sua idade.
- 9) Sim. Mas acredito que o maior aprendizado é no aural onde ele é mais exposto ao idioma.
- 10) Como mãe existe mistura dos dois idiomas que são tratados separadamente, acredito que si há vantagens.
- 11) Sim. Ele parece compreender as diferenças.

Tia de F.

## Questão para o tio do F.

01. Como interessado em línguas, vez por outra leio livros ou reportagens em espanhol.

Sou neto de espanhóis. Conviui com meu avô, que falava principalmente o espanhol em casa, até os 5 anos. Desde então, minha tia foi meu ponto de contato, contando histórias sobre a família em que as falas das pessoas 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 contrapartida, 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 pecho, coloço; em espanhol, yo meño  
sobro 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 tranquilizador quando pensamos em línguas com vasta quanti-

disto de falantes 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 convulsões ~~com~~ com a mesma expressividade de *Weltanschauung*, *laissez-faire*, *savoir-faire*, *know-how*, *robot*, *perestroika*, *intelligentsia*, etc.

03. Ele está aprendendo, mas já tem o domínio mais crucial e central da língua: ele tem aquilo que leigos chamamos "a intuição da língua", isto é, a sintaxe (pensando da maneira chomskyana), tanto que ele fez modificações fonéticas, morfológicas e sintáticas em ~~palavras~~ vocábulos e estruturas, que ele conhece em português acomodando-as ao espanhol, por vezes tendo grande sucesso e em outras falando "portunhol".

Falar uma língua nativa pra mim expressar-se nela sem necessidade de "tradução mental" de outra língua-mãe. Nesse 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.

existe 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 Se há 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 "portuñol")

É esse dom que também processos mentais que facilitam o aprendizado real de outras línguas no futuro. O sistema de anápses é feito de maneira facilitado e mais efetiva. Além do fato de possibilitar a exposição a outra cultura, a organização diferente da brasileira

⑪ Parece que ele se empolga um pouco mais e assume uma postura + séria ao falar espanhol. Talvez fale também com um registro um pouco + grave da voz.



### 1.1.2 Respostas dos questionários da mãe de C.

01. Meu contato com a língua espanhola começou em 1990, quando comecei o curso de Letras, fiz apenas dois anos de espanhol (1990 e 1991), pois me especializei em língua inglesa. Depois em 1996, fui ensinar PLE na Argentina, mas somente estudei a língua formalmente em 1998, em um curso de extensão. Nos anos de 1999 a 2001 fiz um mestrado em Docencia Universitaria, estudando e escrevendo em língua espanhola, o qual fui aprovada com 10 e louvor. No ano de 2002, voltei ao Brasil e comecei a dar aulas de ELE, pois nos anos de 2002 e 2003 fiz uma especialização em Língua, Literatura e Ensino de língua espanhola. No ano de 2004, fiz a complementação de meu curso de Letras em língua espanhola, portanto habilitando-me em língua portuguesa, inglesa e espanhola. De fato, a língua espanhola e a cultura hispânica fazem parte de minha história de vida pessoal, profissional e identitária. Gosto muito de tudo que se relaciona a língua e cultura hispânica, as vezes mais do que da minha própria língua e cultura maternas, considero-me constituída por uma dupla identidade: brasileira e hispânica (mas hispânica mais americana do que espanhola, na verdade argentina). Creio que gosto da língua por vários motivos: primeiro porque aprendi a ser eu mesma e lutar por minhas convicções em território argentino, portanto hispânico, e considero que aprendi muitíssimo com essa língua e cultura. Por outro lado, me fortaleci como profissional acadêmico, pesquisa e docência, na cultura hispânica argentina, e nesse quesito, também aprendi muito teórica e vivencialmente tanto com nas relações interpessoais como nas leituras teóricas. Por outro lado, tenho família na Argentina, os quais aprendi a respeitar, admirar e amar e esta relação é recíproca. De fato, tenho o coração e a alma (além de muitos costumes habituais) verde-amarelo e celeste-branco (Brasil e Argentina).
02. Considero que saber uma língua estrangeira é conhecer a si mesmo rompendo as fronteiras internas, pessoais, sociais e culturais, assim como adentrando os outros seres do mundo, com sua história, língua e cultura. Para mim é uma aprendizagem de vida em sua totalidade.....
03. Sim, ela fala fluentemente espanhol. Porque esta constituída pessoal, linguística, identitária e culturalmente pela língua portuguesa, herdados da mãe e da língua espanhola, herdados do pai, numa inter-relação entre língua e cultura.
04. Falo com ela mais em português do que em espanhol. O pai, argentino, fala todo o tempo em espanhol. Ela responde geralmente para mim e para o pai em português, mas quando estamos em território argentino ou espanhol, ela fala em espanhol, no diz: “Estamos en Argentina y aqui hablamos en español, mami”. É muito curioso, pois sempre que estou brava ou vou corrigi-la faço-o em espanhol, tenho a sensação que é mais forte. Creio que porque aprendi a ser mais forte em língua espanhola e a “verbalizar” meus direitos em língua espanhola. Conversamos de tudo em espanhol, desde questões gramaticais, pois ela tem língua espanhola na escola e sempre faço relações entre português e espanhol, mas também e principalmente sobre aspectos culturais e históricos da Argentina e da América hispânica em geral (como fatos

históricos, músicas, etc). Ela também lê e escreve em espanhol, pois fomos alfabetizando-a em português e espanhol e em geral não tem problemas de ortografia, no máximo troca palavras.

05. Ela adora espanhol, pois é a língua da família argentina. Ela fala, por exemplo, que quer estudar na faculdade na Argentina ou morar lá.
06. Desde sempre falamos em espanhol como ela, ou seja, desde a sua concepção. Falamos de tudo.
07. Falamos em espanhol com ela todo o dia, na verdade, vivenciamos a língua portuguesa e espanhola em casa, trocamos de português a espanhol ou vice-versa todo o dia.
08. No momento moramos no Brasil, portanto falamos mais português (eu com ela), mas quando morávamos na Argentina, ela falava mais em espanhol (claro pela imersão), mas percebo que quando vamos para a Argentina, no primeiro dia ela tem um pouco de interferência de português no seu espanhol, mas em seguida começa a falar espanhol sem interferências. O que me surpreende é como ela tem facilidade para idiomas, pois quando moramos em Buenos Aires (2008) ela em apenas um mês estava falando exatamente como os portenhos, agora que estamos na Espanha esta falando como os sevillanos, isso me impressiona.
09. Com certeza, quanto mais ela recebe a língua mais fluente se torna.
10. Percebo que quando fala em espanhol o faz com tom mais forte (grave), mas isso acontece somente as vezes. Em geral, suas atitudes são semelhantes nas duas línguas.

**APÊNDICE B: quadro dos símbolos e pontuações utilizados nas transcrições (programa CLAN)**

*CHI	Enunciado transcrito da criança: F., C., J., G.
*MOT	Enunciado transcrito da mãe
*OBS:	Enunciado transcrito da observadora-participante
*FAT:	Enunciado transcrito do pai
* SIS:	Enunciado transcrito da irmã
[ : palavra]	Correção de uma palavra produzida pela criança
+,	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo mesmo falante
++	Enunciado que completa um enunciado precedente, produzido pelo interlocutor
.	Enunciado afirmativo
?	Enunciado interrogativo
!	Enunciado exclamativo
+...	Enunciado em suspenso
..?	Enunciado interrogativo em suspenso
[/]	Repetição do enunciado sem correção
[//]	Repetição do enunciado com correção
[///]	Repetição com reformulação
< enunciado > [>] < enunciado > [<]	Sobreposição da fala dos participantes
+//.	Interrupção de um enunciado (pelo próprio falante)
+//?	Interrupção de um enunciado interrogativo (pelo próprio falante)
+/?	Interrupção de um enunciado interrogativo pelo interlocutor
+/.	Interrupção do enunciado pelo interlocutor
#	Pausa pequena (até 2 segundos de duração)
##	Pausa média (até 8 segundos de duração)

:	Alongamento de sílaba
::	Alongamento maior de sílaba
^	Pausa entre sílabas
()	Elisão de elementos na produção oral
<palavra > [?]	Palavra cuja transcrição gera dúvidas no transcritor
xxx	Enunciado ininteligível e sem possibilidade de ser transcrito foneticamente
xx	Palavra ininteligível e sem possibilidade de ser transcrita foneticamente
[=!]	Elemento extralinguístico [=! ri], [=! chora], [=! choraminga], [=! tosse], [=! sussurra], [=! lê], [=! canta]
0	Enunciado sem elementos linguísticos
0 [=!]	Ausência de elementos linguísticos antes de um elemento extralinguístico em um turno
@i	Interjeição
@c	Palavra inventada pela criança
@s:	Palavra em segunda língua não comum no contexto familiar. A primeira letra se refere à língua usada, exemplo: @s:i: palavra em inglês.
%act:	Descrição pelo transcritor de uma ação/atividade que acompanha a produção do enunciado
%sit:	Descrição pelo transcritor de uma situação
%com:	Comentários ou explicações do transcritor sobre a produção de um enunciado

## APÊNDICE C: traduções dos fragmentos em espanhol

### Fragmento 1

1646: F.: mãe?  
1647: MÃE.: hã@i?  
1648: OBS: está com sono?  
1650: MÃE: está com sono?  
1651: OBS: um pouquinho?  
1652: F.: sim!  
1653: F.: sim!  
1654: F.: muito!  
1655 \*OBS: muito!  
1656 \*MÃE: muito!  
(OBS e MÃE falam juntas e, em seguida, riem.)

### Fragmento 2

1624 \*OBS: e o que você faria com uma máquina de cor?  
1625 \*F.: eu ia.  
1627 \*OBS: ia.  
1628 \*F.: eu ia mudar de cor meu notebook !  
1629 \*OBS: sim, e o que mais?  
1630 \*F.: eu ia.  
1631 \*OBS: em espanhol.  
1632 \*F.: por ele pra: ro:sa!  
1633 \*OBS: em espanhol?  
1634 \*F.: eu ia por ele pra rosa.

### Fragmento 3

412 \*OBS: aqui, o que eu te trouxe?  
414 \*C.: deixa eu ver?  
415 \*C.: ai, eu tenho!  
418 \*C.: varios também.  
419 \*C.: onde estão?  
421 \*C.: hum, onde estão os meus?  
422 \*C.: ô mãe, onde (vo)cê coloco(u) o(s) meu(s) gibis?

### Fragmento 4

1230 OBS: dá para entender que jogo é esse?  
1231 \*C.: humhum.  
(OBS ri)  
1233 \*OBS: o que é?  
1234 \*OBS: ih, que difícil!  
1235 \*C.: já sei:!  
1236 \*OBS: eu também não sei <xx .> [>]

1237 \*C.: <pula +,> [<] .  
1238 \*C.: +, cordas.  
(OBS ri).  
1240 \*C.: acertei?  
1241 \*OBS: claro!  
1242 \*C.: eu percebi porque tinha um xx isso.  
1243 \*C.: agora vou fazer o cachorro.  
1244 \*C.: me dá esse.

### Fragmento 5

43\* MÃE: vamos ver, se está correto.  
44\* OBS: como se diz? como se pergunta? vamos ver!  
45\* F.: tem orelha?  
46\* OBS: sim! tem orelha! [gesticula] duas!  
47\* F.: tem [pausa] tem cabelo branco?  
48\* OBS: sim! tem cabelo branco!  
(...)  
49\* F.: tem.  
50\* OBS: tem o que mais?  
51\* F.: tem [pausa] tem [pausa] cabeça verde?  
52\* OBS: verde! hum hum.  
53\* F.: é um animal.  
54\* OBS: hum hum. e tem olhos pequenos?  
55\* F.: tem [pausa] tem olhos médios.  
56\* OBS: muito bem!  
57\* F.: tem [pausa] tem um boné bran... branco e vermelho.  
58\* OBS: e vermelho! muito bem !

### Fragmento 6

1353\*OBS: vou ter que por algo assim para que nos pegue, a câmera!  
1354\*C.: tava nos pegando todo esse tempo?  
1355\*OBS: sim, claro!  
1356\*OBS: vamos ver!  
1357\*OBS: o que vamos fazer, Clari?  
1358\*C.: num que(r) apoia(r)?  
(...)  
1363\*C.: tó(ma), pra apoiar!  
1364\*OBS: ok!  
1365\*OBS: huum, que lindo!  
1366\*C.: eu vo(u) apoia(r) com esse aqui!  
1367: \*C.: (es)tá muito cheio!  
1368\*C.: deixa eu ve(r)!  
1369\*C.: primo [//] primero vamo(s) faze(r) uma prova de coração!  
1370\*C.: deixa eu ve(r) como é que (vo)cê faz um coração!  
1371\*C.: que que é essa coisa no meio?  
1372\*OBS: o que você acha?  
[C. olha para o desenho de um coração com uma flecha feito pela OBS]  
1373\*C.: ah, gostei!

## Fragmento 7

- 31 \*OBS: sabe como é, como joga?  
32 \*C.: não.  
33 \*OBS: olha a cartinha.  
(*OBS aproxima mais a carta de C.*)  
34 \*OBS: equilíbrio...?  
(*C. lê a carta*)  
35 \*C.: equilíbrio com car-tão entre cal-canhares.  
36 \*OBS: ok?  
37 \*OBS: então, olha.  
38 \*OBS: eu te dou uma carta e você tem que fazer o que a carta pede.  
39 \*OBS: depois você: pega uma carta e pede que eu: faça o mesmo, ok?  
(*OBS aponta para C. e, depois, toca a si mesma*)  
40 \*OBS: vamos ver como nos saímos!  
41 \*OBS: sim?  
42 \*C.: humhum.  
(*C. responde afirmativamente*)  
43 \*OBS: vamos ver!  
44 \*C.: eu tenho que fazer toda a carta que esteja escrito assim...?  
45 \*OBS: sim, você tem que fazer o que está escrito na carta.  
46 \*C.: ah.

## Fragmento 8

- 911 \*MÃE: como se diz isso em espanhol?  
912 \*MÃE: este animal?  
(*MÃE mostra a figura do livro para F.*)  
913 \*F.: cobra!  
\*MÃE: não me lembro, uma cobra?  
914 \*F.: é.  
915 \*MÃE: é?  
(*F. vira a página do livro*)

## Fragmento 9

- 1191 \*OBS: e, Clari, me conta o que você faz com as tuas primas quando você está lá em Posadas.  
1192 \*OBS: você nunca me contou.  
1193 \*C.: jogo/brinco, só isso.  
1194 \*OBS: suco de laranja?  
1195 \*C.: ah!  
(*C. e OBS riem*)  
1196 \*C.: joo:::go!  
1197 \*OBS: é isso?  
1198 \*C.: ijo:go::!  
1199 \*OBS: joga/brinca.  
1200 \*OBS: você joga/brinca com elas?

## Fragmento 10

- 896 \*MÃE: o que... este menino te:m algo na mão!  
(MÃE aponta para a figura do livro)  
897 \*MÃE: o que é?  
898 \*F.: uma bola!  
899 \*MÃE: como fala?  
900 \*F.: bo?  
901 \*F.: bo.  
902 \*MÃE: bo+...?  
903 \*F.: bola.  
904 \*MÃE: uma bola!  
(F. vira a página do livro)

## Fragmento 11

- 766 \*C.: abe:lha!  
767 \*OBS: encontrou?  
768 \*MÃE: abelha?  
769 \*MÃE: esse jota aí a gente lê assim, “ya”?  
770 \*MÃE: abelha?  
771 \*C.: abelha.  
772 \*MÃE: a:h.  
773 \*OBS: hu::m.  
774 \*MÃE: agora melhorou!

## Fragmento 13

- 124 \*OBS: o cachorro está no médico.  
125 \*OBS: sim?  
(C. olha para OBS e balança positivamente a cabeça)  
127 \*OBS: mas como se chama o [/] o médico de cachorro?  
**128 \*C.: (0) num sei!**  
129 \*OBS: mas é claro que sabe!  
130 \*OBS: como se chama?  
**131 \*C.: (0) sei lá!**  
(C. olha para OBS)  
133 \*OBS: ve-te?  
134 \*OBS: ve-te-ri:?  
(C. faz um gesto com as mãos)  
136 \*OBS: o veterinário?  
137 \*OBS: já escutou isso?  
138 \*C.: a:h.  
139 \*C.: já!



#### **Fragmento 14**

- 964 \*C.: só (es)to(u) colocando a roupa nessa.  
(*C. está com uma roupa e o corpo de uma bonequinha nas mãos*)
- 965 \*MÃE: quem arrancou a cabecinha?
- 966 \*MÃE: você.
- 967 \*C.: eu.
- 976 \*MÃE: você tá vendo bem?
- 978 \*C.: humhum.  
(*C. responde afirmativamente*)
- 980 \*MÃE: muito bem!
- 981 \*C. com você eu não preciso falar em espanhol.  
(*C. olha para MÃE*)
- 983 \*MÃE: eu não preciso?
- 984 \*OBS: e por que não?
- 985 \*C. porque ela é minha mãe!  
(*OBS ri*)
- 987 \*OBS: é a minha mãe!
- 988 \*MÃE: porque é a mamãe!
- 989 \*OBS: bonitinha!
- 990 \*MÃE: e mamãe fala que idioma?
- 991 \*C.: português!
- 992 \*OBS: e o papai, o que fala?
- 993 \*C.: espanhol!
- 994 \*MÃE: ela sabe, conhece bem a diferença.

#### **Fragmento 17**

- 1571 \*OBS: Fer?
- 1572 \*OBS: sabe o que eu vou desenhar agora?
- 1573 \*F.: sabe o que eu vo(u) faze(r)?
- 1574 \*OBS: a comida!
- 1575 \*OBS: hu:::~m.
- 1576 \*F.: sabe o que eu, eu vo(u) desenha(r)?
- 1577 \*F.: sabe o que eu vo(u)?
- 1578 \*F.: agora, agora minha última coisa de comida!
- 1579 \*OBS: o que é?
- 1580 \*F.: eu vo(u)...
- 1581 \*F.: (a)divinha!
- 1582 \*OBS: o que você vai fazer?  
(*Os turnos 1581 e 1582 são concomitantes*)
- 1583 \*F.: vo(u) recorta(r) meu piano!

#### **Fragmento 18**

- 757 \*OBS: paladar!  
(*F. aponta para um desenho*)
- 759 \*OBS: tem antes!  
(*OBS alerta F. de que antes do desenho apontado por ele, há um correspondente ao sentido indicado no dado e F. aponta para outro desenho*)
- 763 \*OBS: isso!

764 \*OBS: muito bem!  
765 \*OBS: perfeito!  
766 \*F.: (vo)cê, (vo)cê (es)tá bem: ... (vo)cê (es)tá bem longe de mim!  
(OBS lança o dado)  
769 \*OBS: e esse?  
770 \*OBS: o que é?  
771 \*F.: visão.  
772 \*OBS: a visão.  
(OBS move o pininho até um desenho)  
774 \*OBS: é esse não?  
775 \*F.: é.  
776 \*F.: tato.

## Fragmento 20

402 \*C. fora.  
(C. lê)  
403 \*C.: e dentro.  
(C. lê)  
404 \*MÃE: fora e...?  
405 \*C.: dentro.  
406 \*MÃE: dentro.  
407 \*MÃE: está escrito assim?  
408 \*C.: humhum.  
(C. responde afirmativamente)  
409 \*MÃE: olha bem.  
410 \*C.: deixove(r) [: deixa eu ver].  
411 \*C.: em cima.  
(C. lê)  
412 \*C.: em^bai^xo.  
413 \*C.: 0.  
(C. ri)  
414 \*OBS: tem cheiro bom?  
415 \*OBS: tem?  
416 \*C.: não sei.  
417 \*MÃE: não sei.  
(OBS ri)  
418 \*MÃE: não sei.  
419 \*C.: a::, a:, a:, trás.  
(C. lê)  
420 \*C.: em fren^te.  
(C. lê).

## Fragmento 21

- 36 \*C. equilíbrio com car^tão entre os cal^canhares.  
(C. lê o que está na carta)
- 37 \*OBS: ok?
- 38 \*OBS: olha, então!
- 39 \*OBS: eu te dou uma carta e você tem que fazer o que a carta pede.  
(OBS mostra a carta para C. e, depois, aponta para C.)
- 40 \*OBS: depois você: pega uma carta e peça que eu faça o mesmo, ok?  
(OBS aponta para C. e, depois, toca a si mesma)
- 42 \*OBS: vamos ver como a gente se sai!
- 43 \*OBS: ok?
- 44 \*C.: humhum.  
(C. responde afirmativamente)
- 45 \*OBS: vamos ver!
- 46 \*C.: eu tenho [pausa] que fazer toda carta que esteja escrito assim...?
- 47 \*OBS: é, você tem que fazer o que está escrito na carta.
- 48 \*C.: ah!
- 49 \*OBS: ok?
- 50 \*OBS: se não, não dá!
- 51 \*OBS: você pode diminuir um pouco o som da televisão?  
(OBS olha para a TV e faz um gesto com a mão)
- 53 \*OBS: obrigada.  
(C. diminui o volume da televisão)
- 55 \*OBS: bom, Clari...
- 56 \*OBS: você começa ou começo eu?  
(OBS aponta para C. e, depois, toca a si mesma)
- 58 \*C.: eu!
- 59 \*OBS: ok...
- 60 \*OBS: então eu te peço, certo?
- 61 \*OBS: ou você quer pedir pra mim?
- 62 \*C.: eu vou pedir para você!  
(C. toca e segura as cartas que estavam na mão de OBS)

## Fragmento 22

- 1191 \*OBS: e, Clari, me conta o que você faz com tuas primas quando você está lá em Posadas.
- 1192 \*OBS: você nunca me contou.
- 1193 \*C.: jogo/brinco, só isso.
- 1194 \*OBS: suco de laranja?
- 1195 \*C.: a:h!  
(C. ri enquanto fala)  
(OBS ri)
- 1196 \*C.: <jo:::go!> [>].

1197 \*OBS: <é eso?> [<].  
1198 \*C.: jo:go::!  
1199 \*OBS: joga/brinca.  
1200 \*OBS: você joga/brinca com elas?  
1201 \*OBS: e do que, do que jogam/brincam?  
1202 \*OBS: brincam de telefone sem fio?  
1203 \*OBS: não?  
1204 \*OBS: do que brincam?  
1205 \*C.: ah, várias coisas!  
(*C. ri enquanto fala*)

### **Fragmento 23**

2195 \*C.: lê quando é porque hoje eu já tenho um aniversário aqui no.  
(*C. dá o convite à OBS que o lê*)  
2196 \*OBS: é no dia 23...de julho.  
(*OBS diz a data do aniversário à C.*)  
2197 \*C.: <amanhã já? > [>]  
2198 \*OBS: <ininteligível. > [<].  
2199 \*OBS: não, não, no final do mês.  
2200 \*C.: ainda bem porque hoje tenho aniversário.  
(*C. pega o convite das mãos de OBS*)  
2201 \*C.: que legal, Cla:ri!  
2202 \*C.: não ia, mas é de uma amiga.

### **Fragmento 24**

1464 \*C.: e você vai te(r) que i(r) embora sem paga(r), sem toma(r) e não vai te(r) que come(r).  
(*C. canta*)  
(*OBS ri*)  
1465 \*OBS: você inventou o, inventou agora, né?  
1466 \*C.: humhum.  
(*C. responde afirmativamente*)  
1468 \*OBS.: agora em espanhol, vamos ver.  
1469 \*C.: é:: <sor^ve^te, tem que comprar, tem que pagar, se não vai ter que rou:bar!  
(*C. canta*)  
1470 \*C.: você tem que pegar, se não vai mandar a polícia vir.  
(*C. canta*)  
1471 \*C.: é uma ladra, tem que pagar.  
(*C. ri*)  
1472 \*OBS: ininteligível.

1473 \*OBS: como é que era?

(C. ri)

1474 \*OBS: eu gostei.

1475 \*C.: sor^ve^te, que você é uma bandida, tem que.

(C. e OBS riem)

### **Fragmento 25**

1093 \*C.: ajuda a Magali a chegar até as me, melancias.

(C. começa a ler os enunciados das atividades dos gibis)

1094 \*C.: vamos ver, a resposta é a c.

(OBS ri e bate uma palma)

1095 \*OBS: você é, é muito esperta, você, né?

1096 \*OBS: muito esperta:!!

1097 \*OBS: não sabia que ela sabia olhar a resposta!

1098 \*C.: ininteligível.

1099 \*OBS: mas quantos anos você tem?

1100 \*C.: ininteligível.

1101 \*C.: sete.

(C. ri enquanto fala)

1102 \*OBS: e você já é esperta assim?

1103 \*C.: a:h, sou!

### **Fragmento 26**

120 \*OBS: a c, vamos ver a c.

121 \*F.: c.

122 \*OBS: tanananana:@i .

123 \*OBS: sim?

125 \*OBS: vamos ver põe, põe, põe aí.

126 \*OBS: muito bem, Fer!

127 \*OBS: e o que você fez?

128 \*OBS: você+...?

128 \*OBS: eu+...

(OBS aponta para si, tocando o próprio peito quando diz "eu")

130 \*F.: eu.

(F. aponta para si, tocando o próprio peito quando diz "eu")

132 \*OBS: o que você fez?

133 \*OBS: aqui.

(OBS aponta para o exercício das melancias)

135 \*F.: melancias.

## Fragmento 27

- 309 \*OBS: e se fosse, e se fosse quatro?  
(OBS se refere ao número do dado que corresponde ao verbo saber)
- 310 \*OBS: sabe...?
- 311 \*OBS: caminhar sabe andar, nadar, ok?
- 312 \*OBS: você tá entendendo?
- 313 \*F.: humhum.  
(F. responde afirmativamente)
- 315 \*OBS: bom, então você começa ou eu começo?
- 316 \*F.: começo.  
(F. põe a mão no próprio peito)
- 318 \*OBS: ok!

## Fragmento 28

- 1708 \*F.: a casa.
- 1709 \*F.: eu.  
(F. aponta para o desenho)
- 1710 \*F.: o trem.
- 1711 \*F.: a família.
- 1712 \*MÃE: a família, quem são essas pessoas?
- 1713 \*F.: eu.  
(F. aponta para o desenho)
- 1714 \*F.: você.  
(F. aponta para o desenho e olha para MÃE)
- 1715 \*F.: e o papai!
- 1716 \*MÃE: si::m!!!
- 1717 \*MÃE: e aqui?
- 1718 \*MÃE: quem são?
- 1719 \*F.: meu avô e minha avó.  
(F. aponta para o desenho)

## Fragmento 29

- 1092 \*MÃE: <ve(ja)> [>] se a Rafaela quer.
- 1093 \*F.: <ai.> [<].
- 1094 \*MÃE: pergunta p(a)ra ela.  
(F. mostra a vasilha de pipoca a OBS)
- 1095 \*MÃE: pergunta!  
(OBS ri)  
(F. fica de joelhos apoiado no sofá)
- 1096 \*MÃE: pode perguntar em português.
- 1197 \*MÃE: ela vai fazer um esforço p(a)ra te entender.  
(F. se vira para OBS)
- 1198 \*F.: quer uma?

*(F. dirige o olhar para OBS)*

1199 \*OBS: muito obrigada, agora não.

1200 \*OBS: obrigada, ok?

*(OBS ri e F. tosse ao mesmo tempo)*

1201 \*MÃE: que foi, casquinha?

### **Fragmento 30**

1578 \*F.: homem.

1579 \*OBS: é menino ou menina?

1580 \*F.: menino.

1581 \*OBS: hu::m.

1582 \*F.: eu só vo(u) ir ao banheiro que eu tenho que faze(r) pipi.

1583 \*OBS: ok!

1584 \*F.: mamãe?

*(F. sai da sala, onde está com a OBS e vai para o quarto, onde está a MÃE)*

1585 \*MÃE: oi, filho!

1586 \*F.: posso ir ao banheiro?

*(OBS ri e vai ajustar a câmera)*

**APÊNDICE D: descrição das atividades das situações planejadas e não planejadas nos dados dos bilíngues e dos monolíngues**

<b>Atividades das situações planejadas comuns nos dados dos bilíngues (Sessões de F e de C.)</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<p><b>1. Cartões com figuras de atividades (CAF) [F_04 e C_02]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i></p> <p>Nesta atividade se faz uso de <u>dois tipos de cartões</u>:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Um cartão com uma figura de uma atividade como, por exemplo, de uma criança brincando com trens;</li> <li>2. Um cartão com a frase correspondente à figura, no caso, “Jugar a los trenes” (Brincar com trens).</li> </ol> <p>Os outros cartões com figuras apresentam os cartões correspondentes com as seguintes frases abaixo:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. “Limpiar la casa” (limpar a casa);</li> <li>b. “Ir a la escuela” (ir à escola);</li> <li>c. “Dibujar” (desenhar);</li> <li>d. “Ir a la piscina” (ir na piscina);</li> <li>e. “Ver la tele” (ver televisão).</li> <li>f. “Leer historias” (ler histórias);</li> <li>g. “Jugar con los amigos” (brincar com os amigos);</li> <li>h. “Ir a la casa de la abuela” (ir à casa da avó);</li> </ol>	<p>Conversar com a criança sobre quais atividades ela gosta e não gosta de fazer.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS – para F. e para C.)</i></p>	<p><i>Considerações iniciais (jogo entre OBS e F.):</i> A observadora-participante (OBS) esconde em diversos lugares da sala da casa da criança os cartões com as figuras de atividade. Em seguida, mostra para a criança um cartão que contém uma frase.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A criança deve encontrar o cartão com a figura da atividade que corresponda ao cartão com a frase que OBS mostra.</li> <li>2. A criança deve colocar os cartões com figuras de atividade e os cartões com as frases correspondentes um ao lado do outro.</li> <li>3. A criança deve colocar em ordem decrescente os cartões com as figuras de atividades que gosta de fazer.</li> <li>4. A criança deve separar os cartões com as figuras de atividades que representam o que ela fez em suas últimas férias.</li> </ol> <p><i>Jogo entre OBS e C.</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A criança deve relacionar os cartões com figuras com os que tem as frases correspondentes, colocando-os um ao lado do outro.</li> <li>2. a criança deve dizer quais dessas atividades (das figuras dos cartões) a criança gosta e não gosta, assim como o que sua mãe gosta e não gosta, questionando-a.</li> <li>3. A criança deve dizer as atividades (das figuras dos cartões) que fez em suas últimas férias.</li> </ol>



<p><b>2. Formação de frases (FOF) [F_04 e C_02]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Esta atividade contém 6 (seis) pequenos cartões com uma palavra cada um.</p>	<p>Complementar a atividade anterior (1.), ajudando a criança a falar em espanhol sobre o que ela e sua mãe gostam de fazer.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – Obs para F. e para C.)</i></p>	<p><i>Considerações iniciais:</i> OBS entrega à criança os seis cartões, que deverá:</p> <p>1. Colocar na ordem correta para formar as duas frases abaixo e combiná-las com um cartão com figura (utilizado na atividade anterior).</p> <p>1. “a mí + me + gusta” (frase) + “jugar a trenes” (cartão)  2. “a mamá + le + gusta” (frase) + “bailar” (cartão)</p>
<p><b>3. Jogo dos animais (JOA) [F_07 e C_07]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Um papel que contém uma figura de um tabuleiro com o desenho de um animal diferente em cada uma de suas casinhas. Acima do tabuleiro, há uma figura para cada face do dado (do número 1 ao 6):</p> <p>Número 1 (do dado): “Es un/una...”  Número 2: “Tiene...”  Número 3: “Vive en...”  Número 4: “Sabe...”  Número 5: “Se deletrea...”  Número 6: “Come...”</p> <p><i>Observação:</i> A observadora-participante e a criança jogam em turnos alternados.</p> <p>Trata-se de uma atividade do livro Colega 2, da editora Edelsa.</p>	<p>Dizer uma frase sobre o animal que está na casinha do jogo, fazendo uso do verbo indicado.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – Obs para F. e para C.)</i></p>	<p>1. Lançar o dado e andar a casinha.  2. Após verificar o animal que consta na casinha, o jogador deverá dizer uma frase sobre ele usando o verbo indicado pelo número do dado (descrito acima do tabuleiro).  Ex. O número 1 do dado corresponde ao verbo ser, precisamente à estrutura “es un/una” (é um/uma). Se o animal da casinha for um leão, o jogador deverá dizer a seguinte frase: “Es un león”.</p>

<p><b>4.Jogo da memória (JDM) [F_05 e C_01]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> um jogo com 24 pares de cartas. Dessas cartas, 24 contém figuras de animais (cartas brancas) e, as demais 24, os seus respectivos nomes em espanhol e inglês (cartas azuis).</p>	<p>Vence o jogador que acumular o maior número de cartas.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F. e para C.)</i></p>	<p>1. O jogador deve escolher uma carta branca e, depois, uma carta azul, uma vez que uma cor corresponde à figura do animal (em espanhol e em inglês) e, a outra, ao nome do animal, respectivamente.</p> <p>2. Se o jogador encontrar o par, irá ganhá-lo e fará, em seguida, uma nova tentativa para encontrar um outro par. Se não, é a vez do parceiro (adversário) de jogar.</p> <p><i>Observação:</i> Obs procurava que F. e C. dissessem/lessem, assim que escolhessem o par da jogada, o nome do animal, estimulando o uso do espanhol.</p>
<p><b>5.Jogo cara-a-cara (JCC) [F_05 e C_05]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> um jogo com dois tabuleiros de 24 peças cada e 24 cartas dos personagens dos tabuleiros OU um jogo com 24 peças de cores diferentes (12 verdes e 12 rosas) e 12 cartas dos personagens das peças.</p> <p><i>Observação 1.:</i> A atividade entre C. e OBS foi desenvolvida com o jogo de peças de cores diferentes, uma cor (verde ou rosa) para cada um dos jogadores (brinquedo da observadora-participante). Os tabuleiros foram utilizados na atividade entre F. e OBS (brinquedo de F.)</p> <p><i>Observação 2:</i> As regras aqui descritas são fiéis ao jogo entre F. e OBS e também são válidas para o jogo entre C. e Obs. A única diferença é que, nesse último, os jogadores não colocam a carta na fenda, apenas memorizam a peça que foi escolhida entre as cartas.</p>	<p>Adivinhar de quem é a cara (o personagem) que o parceiro do jogo (adversário) esconde.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante -OBS para F. e para C.)</i></p> <p><i>Observação:</i> Esta atividade também é desenvolvida na sessão F_06 e novamente é a observadora-participante quem propõe que F. jogue com ela (brinquedo de F.)</p>	<p>1.Cada jogador escolhe um dos tabuleiros.</p> <p>2. As cartas são embaralhadas e uma delas é escolhida pelo jogador que começa o jogo, colocando a carta na fenda de seu tabuleiro sem que o adversário veja porque é ele quem deverá adivinhá-la.</p> <p>3.O adversário deverá fazer perguntas, uma de cada vez para descobrir, aos poucos, a cara (o personagem).</p> <p>4.O jogador deverá dizer apenas “sim” ou “não” como resposta às perguntas.</p> <p>5.Se a pergunta do adversário for, por exemplo “é loiro?” e a resposta for “não”, o adversário deverá abaixar em seu tabuleiro todas as cartas dos personagens que forem loiros, e assim por diante.</p> <p>6.Depois, será a vez de jogar do parceiro.</p> <p>7. Se o jogador acha que sabe quem é a cara (personagem) do adversário, poderá adivinhar em qualquer momento da partida.</p>

		Se adivinhar e, portanto, acertar, acumula pontos na partida.
<p><b>6. Jogo dos enredados (JOE) [F_05 e C_04]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> Este jogo contém um maço de 40 cartas que indicam diferentes posições. Exemplo de uma carta: “Manter mano izquierda en hombro derecho” (Manter mão esquerda no ombro direito). Ao cumprir as posições, os participantes do jogo ficarão enredados.</p> <p><i>Observação:</i> A observadora-participante e a criança jogam em turnos alternados.</p>	<p>Equilibrar as cartas sobre o próprio corpo, acumulando-as conforme os participantes conseguem equilibrá-las.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – Obs para F. e para C.)</i></p>	<p><i>1º momento:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cada jogador deverá ler para o outro uma posição que consta na carta.</li> <li>2. O jogador deve equilibrar a carta na posição indicada pela carta lida pelo seu parceiro.</li> </ol> <p><i>2º momento</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Os jogadores devem ler um para o outro as posições que constam nas cartas e, em seguida, tentar equilibrá-las juntos, ficando enredados.</li> </ol>

<p><b>7. Desenho (cartaz)(DES) [F_06 e C_05]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> folha sulfite e lápis-de-cor .</p>	<p>Fazer um cartaz com desenhos correspondentes às palavras “dibujo favorito”, “comida favorita”, “juego favorito”, estimulando C. e F. a partilhar com a observadora-participante sobre o que gostam e o que não gostam. Em seguida, F. e C. deveriam apresentar os desenhos do cartaz.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante às crianças – Obs para F. e para C.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>8.Frases com figuras do livro (FFL) [F_08 e C_06]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> livro com figuras.</p> <p>Exemplos das figuras: parque, avião, trem, semáforo, flores, sorvete, balança, patins, bicicleta, carros, bexiga, tobogã e sorvete.</p>	<p>Dizer, alternadamente com o parceiro (observadora-participante), frases a partir das figuras visualizadas no livro.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante às crianças – OBS para F. e para C.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>9.Características pessoais (ACP) [F_09 e C_08]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> 8 (oito) cartas de descrição de características pessoais (4 para cada jogador) e 1 (uma) grande carta com desenhos de 8 personagens.</p>	<p>Relacionar corretamente a escrita com o desenho correspondente.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante às crianças – OBS para F. e para C.)</i></p>	<p>1.Associar as características pessoais dos personagens, descritas em pequenas cartas – alternadamente com o parceiro do jogo - com os desenhos dos personagens que apareciam em uma grande carta.</p> <p>Ex. “<i>Pedro sonríe y está despeinado</i>”.</p> <p>2.Escrever o número correspondente à descrição das cartas na grande carta, abaixo do desenho do personagem</p>

<p><b>10.Adivinhações de charadas (ADC) [F_09 e C_08]</b></p> <p>Material utilizado: 6 cartas com perguntas (3 para cada jogador) e 6 cartas com respostas (3 para cada jogador).</p>	<p>Adivinhar a charada a partir de uma pergunta.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante às crianças – Obs para C. e para F.)</i></p>	<p>1. O jogador lê uma pergunta e o adversário tenta adivinhar uma resposta que dará sentido à charada. Em seguida, é a vez do outro jogador.</p> <p>Ex. <i>¿Por qué no tomas leche fría? – Porque la vaca no cabe en la nevera.</i></p>
<p><b>11.Jogo dos sentidos (JDS) [F_09 e C_08]</b></p> <p>Material utilizado: um dado cujas 4 faces correspondem aos 4 sentidos humanos (tato, paladar, visão e olfato), um tabuleiro com casinhas nas quais os desenhos remetem aos sentidos e dois pininhos de cores diferentes que representa dois jogadores.</p>	<p>Ir até a “chegada” do tabuleiro, percorrendo corretamente as casinhas.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante às crianças – Obs para F. e para C.)</i></p>	<p>1. O jogador deve lançar o dado e olhar o sentido correspondente a face.</p> <p>2. O jogador deve verificar no tabuleiro a casinha mais próxima correspondente ao sentido que mostra a face do dado. Ex. se a face do dado mostra o sentido <i>paladar</i> e a casinha mais próxima for o desenho de um <i>sorvete</i>, o jogador deverá ir até ela.</p> <p>3. Será a vez do outro jogador, que deverá fazer o mesmo.</p>
<p><b>12.Fantoches (FAN) [F_08 e C_07]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Nesta atividade há 7 fantoches de frutas e 6 dos elementos da natureza.</p> <p><i>Frutas:</i> abacaxi, banana, maçã, laranja, pera, melancia, morango. <i>Elementos da natureza:</i> sol, arco-íris, estrela, lua, flor e árvore.</p>	<p>Contar uma história a partir do uso dos fantoches.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – Obs para F. e para C.)</i></p>	<p><i>Considerações iniciais:</i> A observadora-participante mostra os fantoches à criança e, juntas, elas deverão:</p> <p>1.Revisar o vocabulário das frutas/natureza em espanhol.</p> <p>2. Contar uma história fazendo dos fantoches, os seus personagens.</p>
<p><b>13.Leitura do Gibi (GIB) [F_08 e C_07]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> nesta atividade há dois gibis da “Turma da Mônica”, versão espanhol (Mónica y su pandilla) com os seguintes títulos: “Los cuatro músicos!” e “Un amor dientón”</p>	<p>Ler uma história de gibi (em espanhol) e conversar sobre ela.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F. e para C.)</i></p>	<p>1. Escolher o texto, ler e comentá-lo.</p>

<p><b>14. Sequência de histórias (SQH) [F_02 e C_03]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Esta atividade contém 8 cartões com figuras (4 cartões para uma história e 4 cartões para a outra). Cada figura do cartão representa uma parte da sequência da história que deverá ser ordenada.</p>	<p>Contar à observadora-participante, em espanhol, duas histórias diferentes.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F. e para C. No caso de F., é a mãe que realiza com ele esta atividade.)</i></p>	<p><i>Considerações iniciais:</i> A observadora-participante entrega os 8 cartões misturados para a criança, que deverá:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Separar as duas sequências de histórias, ordenando-as corretamente.</li> <li>2. Contar em espanhol o que acontece em cada uma delas.</li> </ol>
<p><b>15. Leitura do livro dos contrários (LEC) [F_01 e C_01]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> um livro intitulado “Contrários”, da coleção “Gira-Juega”.</p>	<p>Ver o livro que contém desenhos e ler em voz alta as palavras que os representam. No caso de F., a criança faz uma leitura desse livro com a mãe (compartilhada) e, no final, aparece uma atividade na qual F. tem que selecionar os animais segundo as figuras. Ex. o maior, o mais rápido, etc.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante, mas, C. vê e lê as palavras do livro sozinha,, enquanto que F. faz todas as atividades com a mãe.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>

<b>Atividades das situações planejadas somente nos dados de F.</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<p><b>1.Atividade fotos e objetos (AFO) [F_02]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> fotos da criança.</p>	<p>Conversar com F. sobre as fotos da criança: uma foto do aniversário de F. (com a família, etc.) e a outra foto de F. no cinema (comendo pipoca, havia o personagem Shrek, etc.)</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante para que fosse realizada pela mãe de F. – de MÃE para F.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>2.Desenho e pintura (ADP) [F_05]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> folhas com desenho dos personagens, uma folha sulfite e lápis de cor.</p>	<p>Conversar sobre os personagens do desenho (Thomas, Sid cientista); desenhar, pintar e conversar sobre o desenho que F. faz da família.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – de OBS para F.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>3.Contação da história dos três porquinhos (HTP) [F_05]</b></p> <p><i>Trata-se de uma atividade oral, portanto, não houve material utilizado.</i></p>	<p>Contar a história dos três porquinhos.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante. Obs pede à F. que lhe conte a história dos três porquinhos, uma vez que o pai e a mãe haviam lhe contado antes da sessão a pedido dela.. O pai conta para F. a história em português e, a mãe, em espanhol.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>

<p><b>4.Vídeos do Pocoyó (VPO) [F_07]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> esta atividade traz dois vídeos do desenho televisivo “Pocoyó”.</p>	<p>Conversar sobre o que o personagem Pocoyó faz nos vídeos “Pocoyó - mariposa” e “Pocoyó – La máquina de colorear el mundo”. No último desenho, Pocoyó é capaz de mudar as cores dos objetos que encontra pelo caminho.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F.)</i></p>	<p>Assistir ao vídeo e dizer o que acontece em cada um deles.</p>
---	---	---

<b>Atividades das situações planejadas somente nos dados de C.</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<p><b>1.Desenho livre (DEL) [C_02]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> uma folha sulfite e lápis-de-cor.</p>	<p>Fazer um desenho livre.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>2.Leitura de um conto (LEI) [C_05]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> o livro do conto intitulado “El nuevo traje del imperador”.</p>	<p>Leitura compartilhada.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>3.Atividade escrita sobre a idade (ATE) [C_05]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> uma folha com o desenho de bolos e velas.</p>	<p>Conversar com a criança sobre as idades.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	<p>1.Contar as velas dos bolos (desenho). 2.Escrever os número das velas dos bolos abaixo do desenho. 3.Escrever a própria idade.</p>



<p><b>4.Leitura e diálogo (LED) [C_06]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> folha com atividade.</p>	<p>Completar o diálogo utilizando um vocabulário específico (peças de roupa).</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	<p>1. Ler o diálogo dos personagens e completar uma atividade escrita – em espanhol - com as peças de roupa desse diálogo.</p>
<p><b>5.Relacionar tradução de frases (RTF) [C_06]</b></p> <p>Material utilizado: folha com atividade.</p>	<p>Relacionar frases das duas línguas.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	<p>1. Ler as frases em PB e em espanhol em colunas separadas, relacionando suas traduções. Ex. “hola, qué tal? em uma coluna corresponderia a “Oi, tudo bem?” na outra coluna.</p>
<p><b>6.Desenhar, recortar e pintar (DRP) [C_06]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> uma folha com a figura de um menino e de uma menina e uma folha com os desenhos das peças de roupa.</p> <p><i>Observação:</i> trata-se de uma atividade que complementa as duas anteriores (4 e 5).</p>	<p>Conversar sobre um vocabulário específico (peças de roupa).</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante para C. – de OBS para C.)</i></p>	<p>1.Ver os desenhos das peças de roupa. 2.Dizer em espanhol as peças de roupa. 3.Recortar e colar as peças de roupa na figura do corpo de um menino e de uma menina.</p>
<p><b>7.Crucigrama (CRU) [C_09]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> uma folha com o crucigrama.</p>	<p>Escrever o nome dos animais, completando um crucigrama.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante para C. – de OBS para C.)</i></p>	<p>1.Ler a descrição dos animais. 2.Adivinhar o animal e escrever, em espanhol, o nome no espaço correspondente.</p>
<p><b>8.Leitura do livro do Barba Azul (LBA) [C_09]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> o livro intitulado “Barba Azul, ¿porqué has utilizado la llave prohibida?”, da coleção “Vamos a ler”.</p>	<p>Leitura compartilhada.</p> <p><i>Observação:</i> nas frases do livro aparecia, algumas vezes, figuras que substituíam palavras. C. e Obs deveriam dizer o nome dessas figuras para dar continuidade à leitura.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante para C. – de OBS para C.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>

<p><b>9.Tabuleiro colorido (TCO) [C_09]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> uma folha que contém um tabuleiro cujas casinhas são de diferentes cores; um dado.</p> <p><i>Casinha branca:</i> dizer o nome de uma <b>pessoa</b>, de um <b>animal</b> ou de um <b>lugar</b>.</p> <p><i>Casinha verde:</i> propor uma <b>dificuldade</b> ao adversário.</p> <p><i>Casinha laranja:</i> propor uma <b>ação</b> ao adversário.</p>	<p>Ir até a “chegada” do tabuleiro, percorrendo as casinhas a partir das ações correspondentes.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante para C. – de OBS para C.)</i></p>	<p>1.O jogador deverá lançar o dado e fazer o que a cor da casinha correspondente pedia. Ex. Segundo o dado, se a casinha for branca, o adversário deverá dizer o nome de uma pessoa, por exemplo, “Juliana”.</p> <p>2. O outro jogador irá fazer o mesmo e assim por diante, até a “chegada”.</p>
---	---	--

<b>Atividades das situações NÃO planejadas somente nos dados de F.</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<p><b>1. Leitura do livro (LEL) [F_01]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> livro de histórias (título não identificado).</p>	<p>Leitura compartilhada.</p> <p><i>(Atividade proposta pela Mãe de F. – de MÃE para F.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>2. Leitura do livro do Pinóquio (LLP) [F_02]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> livro do conto do Pinóquio.</p>	<p>Leitura compartilhada.</p> <p><i>(Atividade proposta pela Mãe de F. –de MÃE para F.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>3. Atividade oral nomes dos animais (AOA) [F_02]</b></p> <p><i>Trata-se de uma atividade oral, um jogo de palavras, portanto não houve material utilizado.</i></p>	<p>Vence quem disser o maior número de palavras.</p> <p><i>(Atividade proposta pela Mãe de F. – de MÃE para F.)</i></p>	<p>1. O jogador deve dizer, alternadamente com o parceiro, uma palavra, no caso, o nome dos animais. Ex. vaca, asno, elefante, etc.</p>
<p><b>4. Leitura de uma história em espanhol (LEE) [F_03]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> Livro de história infantil (em espanhol).</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> Nesta atividade a mãe mostra as ilustrações do livro infantil para chamar atenção da criança e lhe faz perguntas sobre a história ao longo da leitura.</p> <p><i>Observação:</i> Não foi possível identificar o título do livro pelo vídeo e/ou transcrição da sessão.</p>	<p>Ler e comentar sobre a história.</p> <p><i>(Atividade proposta pela mãe – MÃE para a criança F.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>5. Desenho da família (DEF) [F_04]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Lápis e folha de papel.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> Esta atividade fez parte do momento de encerramento da sessão e não pôde ser finalizada.</p>	<p>A Obs pede para F. que desenhe a sua família, assim como ela, para que possam conhecer os respectivos familiares.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>

<p><b>6. Leitura sobre os animais (LAN) [F_07]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> Para esta atividade há um pequeno texto da unidade “Los habitáts” – livro Colega 2, Editora Edelsa - que se apresenta em forma de um exercício de leitura anterior ao “<i>Jogo dos animais</i>”.</p>	<p>Pedir para que a criança leia o texto como introdução ao tema dos animais do “<i>Jogo dos animais</i>”.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F.)</i></p>	<p>Não se aplica</p>
<p><b>7. Leitura do atlas dos animais (LAT) [F_07]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> “Atlas dos animais” (livro da criança).</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> É no curso da interação com a observadora-participante, que F. folheia o seu livro “<i>Atlas dos animais</i>”, mostrando interesse pelo tema.</p>	<p>Ler, mostrar e comentar com a observadora-participante sobre as figuras que aparecem no livro.</p> <p><i>(Atividade proposta por F. – F. para OBS)</i></p>	<p>Não se aplica</p>
<p><b>8. As cores das roupas e os objetos (CRO) [F_07]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Roupas da criança e do interlocutor; objetos da sala.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> Nesta atividade, a observadora-participante chama a atenção da criança sobre como dizer em espanhol os objetos da sala de sua casa, as cores do mesmo espaço e das roupas que estavam vestindo, uma vez que esse vocabulário apareceria, de certa forma, no vídeo que assistiriam.</p>	<p>Perguntar para a criança sobre as cores da roupa que veste e sobre os objetos da sala de sua casa para introduzir a atividade com o vídeo do desenho de Pocoyó sobre as cores e os objetos – “<i>Pocoyó – La máquina de colorear el mundo</i>”.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para F.)</i></p>	<p>Não se aplica</p>
<p><b>9. Brincadeira com os nomes (NOM) [F_09]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> um pedaço de papel.</p>	<p>O jogador deve acertar o nome próprio escrito em um papel sobre o qual são feitas perguntas. O objetivo era estimular F. a fazer perguntas em espanhol.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante para F. – de OBS para F.)</i></p>	<p>1. O jogador deve escolher um papel no qual está escrito um nome próprio.</p> <p>2. O jogador deve responder “sim” ou “não” ao parceiro às perguntas sobre a pessoa correspondente ao nome próprio até que o parceiro acerte.</p> <p>3. O parceiro deve fazer o mesmo (1 e 2).</p>

<b>Atividades das situações não-planejadas somente nos dados de C.</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<p><b>1.Jogo da memória (JOM) [C_02]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> cartas (não foi possível identificar a quantidade).</p>	<p>Vide “4. Jogo da memória (JDM) em Atividades das situações planejadas comuns nos dados de F.e de C.”</p> <p><i>(Atividade proposta por C. para a observadora-participante com seu jogo da memória de C. – C. para OBS)</i></p>	<p>Vide “4. Jogo da memória (JDM) em Atividades das situações planejadas comuns nos dados de F.e de C.”</p>
<p><b>2.Os objetos da sala (OJS) [C_04]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> os objetos da sala.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> A observadora-participante pergunta à criança quais objetos havia na sala de sua casa.</p>	<p>Introduzir o jogo “A outra palavra” (3.), estimulando que a criança use o léxico conhecido dos objetos (sofá, a mesa, a televisão, etc).</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	<p>Não se aplica.</p>
<p><b>3.“A outra palavra” (AOP) [C_04]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> objetos da sala da casa de C.</p> <p><i>Observação:</i> Os objetos da sala são apenas mencionados no curso da atividade.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> Esta atividade segue a atividade não-elaborada “ 1. Os objetos da sala”. As regras descritas são elaboradas no momento da interação. A observadora-participante e a criança jogam em turnos alternados.</p>	<p>Completar a frase “me gusta” com uma palavra, por exemplo, “me gusta la televisión”*, memorizá-la, bem como a frase do parceiro.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – Obs para C.)</i></p> <p>* “eu gosto de televisão”.</p>	<p>1.O jogador deve acrescentar uma palavra à frase “me gusta” e dizê-la em voz alta.</p> <p>2.O próximo jogador deve repetir a frase do parceiro e formular uma nova frase, dizendo “me gusta” e acrescentando uma nova palavra.</p> <p>3.O jogador então deve dizer as duas frases anteriores e repetir “me gusta” acrescentando uma nova palavra. E assim sucessivamente.</p> <p>Ex.</p> <p><i>Jogador 1 diz:</i> “me gusta la televisión”.</p> <p><i>Jogador 2 diz,</i> em seguida, “me gusta la televisión, me gusta el sofá.”</p> <p><i>Jogador 1 diz:</i> “me gusta la televisión”, “me gusta el</p>

		sofá”, “me gusta la cortina”.
<p><b>4. Pessoas e suas características (PES) [C_04]</b></p> <p><i>Trata-se de uma atividade oral, portanto, não há material utilizado.</i></p>	<p>Comentar sobre os nomes dos personagens do jogo (cara-a-cara) trazido pela observadora-participante e também sobre o porquê gostava ou não dos desenhos dessas personagens.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – Obs para C.)</i></p>	Não se aplica.
<p><b>5. Brinquedo preferido (BQP) [C_04]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> Boneca (da criança).</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> Esta atividade segue a atividade elaborada pela observadora-participante “ 3. Pessoas e suas características”.</p>	<p>Escolher um objeto de que gosta e comentar sobre ele, segundo as perguntas que Obs lhe faz.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	Não se aplica
<p><b>6. Desenho livre (DEL) [C_04]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Os materiais utilizados são: lápis de cor e folha de papel.</p> <p><i>Observação:</i> A observadora-participante participa da atividade da mesma forma que a criança.</p>	<p>Desenhar e comentar sobre as comidas favoritas de cada um.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para C.)</i></p>	Não se aplica.
<p><b>7. Stop (STP) [C_07]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> Há uma folha de papel para cada um dos participantes, um lápis e um maço com as cartas das letras do alfabeto.</p>	<p>Completar os quadros/categorias do jogo com palavras cuja inicial seja a letra da carta tirada do maço. Vence o jogador que completar primeiro os quadros/categorias.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante – OBS para</i></p>	<p>1. Dividir a folha conforme o número de categorias desejáveis. Exemplo dos nossos dados: “nombre” (nome), “ciudad” (cidade), “país” (país).</p> <p>2. Tirar uma carta do maço e olhar a letra que nela consta.</p>

	C.)	3. Escrever as palavras dentro das categorias determinadas. Ex. A carta contém a letra B. Os participantes deverão escrever “Bruna” (na categoria nome), “Birigui” (na categoria cidade) e “Brasil” (na categoria país)
<b>8. Telefone sem fio (TSF) [C_08]</b> <i>Trata-se de uma atividade oral, portanto não houve materiais utilizados.</i>	Vence o jogador que disser corretamente a palavra que ouviu.  <i>(Atividade proposta por C.- C. para OBS)</i>	1.Os jogadores, no caso de nossos dados, C. e Obs, devem se sentar um de frente para o outro. 2. Repetir a palavra como a ouviu, alternadamente, para o parceiro do jogo, que deve dizer a palavra em voz alta.
<b>9.Cantiga de Palmas (MÃO) [C_09]</b> <i>Trata-se de uma atividade oral, portanto não houve materiais utilizados.</i>	O jogador deve cantar versos seguidos e bater simultaneamente palmas com o parceiro, incluindo palavras pelo próprio jogador ou pelo parceiro.  <i>(Atividade proposta por C. – C. para OBS)</i>	1.No caso de nossos dados, na interação entre C.e Obs., Obs deve aguardar que C. termine de cantar os versos para solicitar que uma palavra seja incluída por C. quando recomeçar a cantar.

<b>Atividades das situações NÃO-planejadas – Sessões de J.</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<b>1. “Sabonetes” (SAB) [J_01]</b> <i>Materiais utilizados:</i> o brinquedo de fazer sabonete (da criança contém forminhas de diferentes desenhos, parafina, enfeites (lantejoulas e brilhos) e fitas e papel de embalagem. Há uso também de perfume, de um recipiente para microondas e uma bandeja.	Preparar sabonetes para a observadora-participante levar como lembrança.  <i>(Atividade proposta por J. para os seus interlocutores – Observadora-participante e a irmã)</i>	<i>Considerações iniciais:</i> as regras desta atividade são as instruções do jogo a seguir (que J. e a irmã leem e seguem):  1. Escolher a(s) forminha(s) que vão utilizar; 2. Escolher as parafinas (de diferentes cores) e cortá-las em dados de 2 centímetros;

<p><i>Observação:</i> 1. A criança propõe para os seus interlocutores que façam sabonetes, mas a participação da observadora-participante não é significativa. É a irmã e a criança que se envolvem na atividade, enquanto Obs filma e faz poucos comentários.</p>		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Colocar os enfeites para a parafina na forminha;</li> <li>4. Derreter a parafina com os enfeites no microondas;</li> <li>5. Esperar que os sabonetes esfriem;</li> <li>6. Tirar os sabonetes da forminha;</li> <li>7. Embalar os sabonetes com papel e fita.</li> </ol>
<p><b>2. “Pulseiras” (PUL) [J_01]</b></p> <p><i>Materiais utilizados:</i> caixinha de materiais de acessórios que contém miçangas de cores diferentes, fio de nylon, agulha e um pingente.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> 1. A criança propõe para os seus interlocutores que façam pulseiras e a irmã sugere que ela faça como presente para a observadora-participante. A criança monta sozinha a pulseira com sugestões da irmã. 2. Esta atividade ocorre enquanto a criança, a observadora-participante e a irmã esperam que os sabonetes se esfriem (atividade 1. “Sabonetes”).</p>	<p>Montar uma pulseira para a observadora-participante.</p> <p><i>(Atividade proposta por J. para os seus interlocutores – Observadora-participante e irmã)</i></p>	<p><i>Considerações iniciais:</i> para montar a pulseira, a criança segue as seguintes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar medidas do pulso;</li> <li>2. Cortar o fio de nylon;</li> <li>3. Dar um nó em uma das pontas;</li> <li>4. Escolher as miçanguinhas;</li> <li>5. Com o uso da agulha, colocar as miçanguinhas no fio de nylon;</li> <li>6. Colocar o pingente entre as miçanguinhas;</li> <li>7. Terminar de colocar as miçanguinhas;</li> <li>8. Juntar as pontas do fio.</li> </ol>
<p><b>3. “Rouba o monte” (ROM) [J_01]</b></p> <p><i>Material utilizado:</i> um maço de cartas da personagem de desenho “Moranguinho”.</p> <p><i>Observação:</i> Não é possível obter a informação sobre o número total de cartas desse jogo.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> Esta atividade ocorre enquanto a criança, a observadora-participante e a irmã esperam que os sabonetes se esfriem (atividade 1. “Sabonetes”). A observadora-participante pergunta se não há algum jogo entre seus brinquedos e a irmã sugere que joguem cartas. A criança escolhe o “rouba o monte”.</p>	<p>Juntar o maior número de cartas, formando um grande monte.</p> <p><i>(Atividade proposta por J. para os seus interlocutores – Observadora-participante e irmã)</i></p>	<p><i>Considerações iniciais:</i> as regras desta atividade são as instruções do jogo a seguir:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Com 4 cartas cada jogador e 4 cartas viradas para cima, no centro de uma mesa, o jogador, no seu turno, deve verificar se ele tem uma carta igual à carta disponível centro da mesa.</li> <li>2. Se tiver, deve juntá-la com uma de suas cartas e iniciar o seu monte. Se não tiver, deve descartar uma de suas cartas para o centro da mesa.</li> <li>3. O próximo jogador deve fazer o mesmo e, se tiver uma carta igual a carta do topo do monte de algum adversário, deve</li> </ol>



		<p>por sua carta em cima e roubar o monte para si.</p> <p>4. O jogo termina quando não houver mais cartas para serem distribuídas e vence quem tiver o maior número delas.</p>
--	--	--

<b>Atividades das situações NÃO-planejadas – Sessões de G.</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>REGRAS</b>
<p>1. “Jogo de adivinhação” (JOA) [G_01]</p> <p><i>Materiais utilizados:</i> não se aplica.</p>	<p>Ajudar o pai a dar dicas/descrever à observadora-participante sobre um lugar onde haviam ido (Embu).</p> <p><i>(Atividade proposta pelo pai - FAT –para G.)</i></p>	<p>1. Não se aplica</p>
<p>2. “Desenho” (DES) [G_01]</p> <p><i>Materiais utilizados:</i> lápis, folha de papel e a caixa do brinquedo “Angry birds”.</p> <p><i>Considerações iniciais:</i> A criança copia o título “Angry Birds” da caixa do brinquedo.</p>	<p>Fazer um desenho livre para a observadora-participante.</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante- OBS – para G.)</i></p>	<p>1. Não se aplica</p>
<p>3. “Escrita do nome” (ESN) [G_01]</p> <p><i>Materiais utilizados:</i> lápis e folha de papel.</p> <p><i>Observação:</i> Após a escrita do nome completo da criança por ela mesma, ela desenha um passarinho e um porquinho.</p>	<p>Escrever o nome completo após fazer o desenho (atividade 2.)</p> <p><i>(Atividade proposta pela observadora-participante e pelo pai- OBS e FAT -para G.)</i></p>	<p>1. Não se aplica.</p>