

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA ‘JÚLIO DE MESQUITA FILHO’

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara

Convergências e divergências na constituição da subjetividade: o estudo de caso de uma criança brasileira aprendiz de espanhol

Projeto de pesquisa de *Rafaela Giacomini Bueno*, realizado em cumprimento às exigências da atividade de Monografia de Conclusão de Curso (MCC) –do Curso de Letras-Bacharelado.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Orientadora: *Prof^a. Dr^a Alessandra Del Ré.*

Araraquara

2010

1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente estudo vincula-se a uma pesquisa mais ampla que pretende discutir a relação de identidade/alteridade que funda a entrada da criança na língua e os processos que constituem a mudança para a posição de falante, no discurso (oral/escrito) da criança (grupo NALíngua, colaboração do grupo COLAJE, França). Nesse sentido, nosso projeto pretende contribuir para as reflexões que se referem à questão da subjetividade, a partir da análise de dados de uma criança em processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, o espanhol. A partir deste projeto de pesquisa pretende-se observar de que forma se constitui a subjetividade em uma criança que entra em contato com uma outra cultura, por meio de uma outra língua, e quais são as marcas que ela deixa em seu discurso desse processo. Visto que não podemos analisar todas essas marcas em uma pesquisa de mestrado, elegemos para este trabalho o uso dos pronomes pessoais, aliada a uma análise discursiva (Bakhtin, 1997). Para realizar este trabalho, partimos da seguinte indagação: “Podemos pensar na constituição de uma outra subjetividade no aprendiz de língua espanhola?”

O termo subjetividade será utilizado aqui pensando na individualidade citada por Bakhtin (2006), algo que emerge a partir das relações humanas que são vivenciadas pelo falante em uma esfera social e tem como organizador desse processo o gênero do discurso, isto é, um conjunto de formas da comunicação sócio-ideológica. (BORGES, 2007). Através de relações dialógicas, nas quais o sujeito está inserido, constroem-se relações de sentido entre os enunciados que podem ser realizadas, segundo Bakhtin (1926) a partir de marcas lingüísticas (marcas que se referem ao código lingüístico propriamente dito, à parte puramente verbal do enunciado) e extralingüísticas (marcas que contemplam o horizonte espacial comum dos interlocutores e que podem incluir, por exemplo, a linguagem gestual do sujeito). Ambas as marcas são essenciais na constituição significativa do enunciado e revelam, assim, o sujeito em relação ao seu modo de enunciar, posicionar-se no discurso e firmar-se como tal.

Considerando Bakhtin (1926,1997, 2006) como ponto de partida da nossa orientação teórica, procuraremos estabelecer um diálogo também com autores como Vygostsky (1979) e Krashen (2003), já que nossa pesquisa situa-se em uma concepção discursiva que considera, de um lado, que o sujeito se constitui em seu discurso, por meio do encadeamento dos enunciados e dos movimentos de sentido trazidos por esses encadeamentos e, por outro lado, que esse sujeito pode ser “recuperado” por meio de uma construção do intérprete/receptor (DEL RÉ, no prelo). As significações não são necessariamente explícitas, mas se constituem na heterogeneidade dos movimentos de si para si e de si para o outro (FRANÇOIS, 1994 apud. DEL RÉ, no prelo).

É a partir das relações que o sujeito estabelece com o outro, no discurso, que podemos considerar a concepção de interação verbal proposta por Vygotsky (1979) na qual a aquisição da linguagem bem como toda forma de conhecimento resultam da relação dialógica – como considera o Círculo de Bakhtin, o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais em enunciados postos em relação (FARACO, 2009) – estabelecida entre a criança e o adulto (interlocutor). É no intercâmbio comunicativo que se dá o desenvolvimento dessa linguagem e do pensamento. Ambos, portanto, têm origens no social, no que lhes é externo.

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

Tratando do termo social, utilizado por Vygotsky, é possível aproximá-lo da visão de Bakhtin que afirma que

“a vida conhece dois centros de valores que são fundamentalmente e essencialmente diferentes, e ainda assim correlacionados um com o outro: eu mesmo e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser são distribuídos e dispostos.” (BAKHTIN, 1974, apud FARACO, 2009). Assim, temos que a troca entre indivíduos é responsável por definir “a formação das ideologias e a constituição da subjetividade também da criança, que cresce e se desenvolve biologicamente, psicologicamente e socialmente em um ambiente ideológico e durante o processo de aquisição da linguagem, adquire também todos os aspectos sociais, culturais e ideológicos da sociedade/comunidade em que está inserida”. (BULLIO, P., 2008:27).

É interessante pensar que, a relação dialógica (no sentido bakhtiniano do termo) e o conceito sociointeracionista de Vygotsky (1979) aplicam-se ao ensino-aprendizagem de línguas, visto que o professor funciona como um mediador de informações que, compartilhadas ao longo das aulas serão, assim, transformadas pelo aluno como individuais. Esta troca poderia ser vista como um elemento essencial no processo de aprendizagem da língua alvo.

Além disso, podemos afirmar que no espaço no qual se aprende uma língua estrangeira, se estabelece uma forte relação com o externo, com a cultura do outro, com novas formas de comportamento e visões diante do mundo. O aluno passa a entender a língua alvo a partir da ligação

desses fatores e, imerso nestas condições, é possível apresentar novas características, uma nova identidade:

“A língua, dessa maneira, é um sistema de relações, e saber uma língua é, de certo modo relacionar formas e conceitos. A manifestação lingüística jamais pode ser concebida apenas como um conjunto de respostas verbais, uma simples acumulação de itens ou, então, um armazenamento de palavras.” (FERNANDES, 2006, apud BULLIO, 2008).

Quando um sujeito começa a aprender uma nova língua, ele entra em contato com realidades distintas daquelas que ele conhece (de sua língua materna), já que a língua materna o caracteriza como membro de uma determinada comunidade. Vendo-se diante de uma nova possibilidade de expressão, isto é, de um sujeito como portador de novas vozes e, conseqüentemente, objeto de transformação, novas identificações lhe são conferidas, além da discursividade anterior consolidada a partir da língua materna:

“A língua estrangeira vai confrontar o aprendiz com um outro recorte do real, mas sobretudo com um recorte em unidades de significação desprovidas de sua carga afetiva. A língua estrangeira não recorta o real como faz a língua materna. Essa constatação que se impõe desde os primeiros momentos da aprendizagem provoca com freqüência surpresa e escândalo. [...] Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. O arbitrário do signo lingüístico torna-se uma realidade tangível, vivida pelos aprendizes na exultação ou no desânimo.”(REVUZ, 1992, apud CORACINI, 2003).

A partir de novas possibilidades de representação, o sujeito, mediado pelas representações oriundas da língua materna, é capaz de adquirir aspectos sociais, culturais e ideológicos da língua a qual está sendo exposto. Esse processo de internalização configura-se, no que concerne ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir de um “espaço ficcional” que, junto à socialização, recebem distinções de significados.¹ Desta forma, temos:

“A possibilidade de se ter diferentes sentidos para uma mesma palavra ou expressão se justifica pelo fato de que quando tratamos de uma outra cultura, tratamos naturalmente de outros signos.[...] justifica-se mais uma vez a importância da socialização em aulas de LE porque os diferentes significados das palavras e saber o momento de usá-las adequadamente se refletem no domínio dos signos, ou seja, na esfera ideológica de quem os utiliza, pois, como sabemos, existem diferenças profundas no sentido de uma palavra quando é empregada em contextos diferentes.” (BULLIO, P., 2008: 40).

Em aprendizagem formal de línguas, ainda que a criação de um contexto se estabeleça de modo simulado, isto é, a partir de um espaço fictício, as interações se concretizam a partir das

¹ De acordo com SILVA, tentou-se mostrar que “no contato entre o estudante de espanhol como língua estrangeira e o espanhol cria-se um espaço ficcional, lugar esse que permite um determinado posicionamento na outra língua e também uma “fuga da dor” que o aprendiz pode vir a sentir quando se depara com o real da língua estrangeira que estuda.” (SILVA, M.; 2006: 112).

relações entre o professor e o aluno, entre o aluno e outro aluno, entre um aluno e o professor, entre outros. A socialização (OCHS, 1999), na qual se inserem as interações em sala de aula, consiste em um processo de internalização de valores sociais que incluem personalidade e comportamento, tornando-se fundamental à aprendizagem de línguas, pois é deste modo que o indivíduo passa a entrar em contato com outras realidades.

Aprender uma LE representa, então, um deslocamento através do qual o sujeito é confrontado a distintas ideologias (conforme o sentido atribuído por Bakhtin no qual a língua se caracteriza como uma produção ideológica) e o contato com outras realidades a que se expõe o aprendiz pode causar curiosidade, espanto, atração, ou ainda medo ou estranhamento. Segundo observações em sala de aula de aprendizes brasileiros de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em uma escola de idiomas da cidade de Araraquara², nota-se em certos casos a descrença gerada por parte dos alunos a partir do contato com uma nova forma verbal como, por exemplo, “dije – 1ª pessoa do singular do verbo “decir” no pretérito indefinido (dizer) – forma bastante diferente de seu correspondente em língua portuguesa, “disse”³.

O questionamento do aluno quanto à verdade da existência da forma “dije” ao professor, leva-nos a pensar no estranhamento do aprendiz de espanhol, falante do Português do Brasil (PB), vinculado à memória da língua espanhola no Brasil, a qual até os anos 90 se configurava no imaginário dos brasileiros como uma língua de materialidade parecida ao português e, desta maneira, era considerada fácil e de desnecessária aprendizagem formal.

E ainda que tenha havido um movimento para se modificar essa imagem, a partir do Tratado do Mercosul, força propulsora para a construção de uma nova visão da língua espanhola no Brasil, a imagem de resistência histórica por parte do brasileiro, marcada pelo que se denomina *portunhol*⁴ ainda continua presente no país. Eis um belo exemplo de que os aspectos lingüísticos estão intrinsecamente ligados à cultura e ideologia de um povo.

Análogo ao exemplo acima citado, no tocante à formação de um novo sujeito enquanto aprendiz de uma nova língua como, no caso, o espanhol, é possível ponderar sobre um exemplo de

² Estas observações foram constatadas por alunos da candidata, durante as aulas de espanhol ministradas a partir do primeiro semestre de 2009. Embora este dado não faça parte de um corpus coletado sistematicamente, acreditamos que ele seja importante para ilustrar as questões levantadas a partir da presente pesquisa.

³ Este exemplo compõe o quadro de dúvidas e interferências mais freqüentes com a língua portuguesa de alunos de língua espanhola da candidata. Neste caso, por exemplo, espera-se que o aluno diga “Yo disse algo” ao invés de “Yo dije algo”.

⁴ Apesar das diversas concepções do termo, Celada (2002) designa “portunhol” como uma língua espontânea, desprovida de legitimidade e estabilidade, oriunda da mistura entre o português e o espanhol através da qual o brasileiro apresenta uma “ilusão de competência espontânea” e dá corpo a uma linguagem na qual se identifica como sujeito. “(...) o brasileiro – estando em sua língua e permanecendo nela – trabalha sua inscrição no espanhol e, por isso, o portunhol é uma língua na qual ficam inscritas as marcas da interpretação que ele faz da diferença entre sua língua brasileira e seu espanhol imaginário.” (CELADA, 2002:46)

alunos de nível inicial no primeiro contato com os pronomes pessoais, marcas lingüísticas que serão investigadas neste trabalho. Devido à grande quantidade de variantes que caracterizam a língua espanhola, o professor apresenta-lhes distintas possibilidades de produção do fonema /y/, em posição inicial do pronome pessoal de primeira pessoa “yo”. Essas variantes que dizem respeito, grosso modo, de um lado, a países latino-americanos e, de outro, à Espanha, receberam um juízo de valor por parte dos alunos brasileiros que preferem aprender a última, já que lhes parece a mais “clássica”, “mais compreensível”, “mais bonita”, enfim são imagens que podem estar ligadas ao imaginário ideológico-cultural brasileiro de alta valorização da cultura européia, em detrimento da hispano-americana que, de certo modo, implica uma “auto-desvalorização”, na medida em que os brasileiros mais se aproximam desse último grupo que do primeiro:

“Na pesquisa realizada por alunos de graduação do Curso de Letras-Espanhol (FFLCH/USP), no final da década de 90, alunos de segundo grau de uma escola pública da cidade de São Paulo associavam essa língua a “tráfico de drogas”, “subdesenvolvimento” e “contrabando”. Além dessas imagens, também aparecia a metonímia que observamos no primeiro capítulo: aquela que vincula o espanhol a Terceiro Mundo, pobreza e subdesenvolvimento.” (CELADA, 2002: 99).

A língua espanhola, após mudanças em relação a sua imagem no Brasil, é, atualmente, ao lado da língua inglesa, uma língua veicular que, a partir de uma nova configuração econômica impulsionada pela globalização, não coexiste com o *portunhol* como antes. Conforme afirma a professora e pesquisadora Maia González “O *portunhol* é uma língua de cada um e de ninguém.” (GONZÁLEZ, 1994 apud CELADA, 2002)

Em vista dos aspectos anteriormente levantados, a investigação do processo de construção da subjetividade de um aprendiz de espanhol falante do PB, dar-se-á a partir de registros feitos em ambiente familiar considerando as relações que estabelece entre o adulto (pais e outros entes) e a criança. No entanto, não é possível que desconsideremos que a criança também está inserida em outro contexto no qual se origina sua aprendizagem em língua espanhola e é fundamental para esse processo, ou seja, a instituição escolar. Contudo, pelo fato de a escola não ter permitido filmagens ou gravações em áudio, faremos entrevistas com os professores a partir de um questionário que iremos elaborar, a fim de trazer mais elementos para as discussões que suscitamos neste projeto.

A opção pelo estudo do sujeito não-letrado e de seu modo de se posicionar no discurso, considerando, portanto, a produção oral em língua espanhola, deve-se também à inserção, ainda que problemática, deste idioma estrangeiro no sistema educacional brasileiro como sancionado pela Lei Federal número 11.161 (05.08.2005) que torna obrigatória a oferta do espanhol em todos os estabelecimentos de Ensino Médio do país e facultativa entre a 5ª e 8ª séries do Ensino Fundamental a partir de 2010. Tem-se, então, a garantia de inclusão como língua estrangeira através da qual, ao menos, pode-se pensar a língua espanhola, dentro do espaço educacional brasileiro, sob uma “visão formativa, educativa, que incida sobre a constituição da identidade do aprendiz e o faça olhar para si mesmo ao olhar o outro, superando estereótipos, lugares comuns e preconceitos”. (LEMOS, 2008: 80).

Os pronomes pessoais, objeto de análise desta pesquisa, terão especial atenção durante a observação do ambiente escolar, pois, como anteriormente se exemplificou em relação ao modo como o falante pronuncia o pronome de primeira pessoa “yo”, pode-se expressar valorização ou apego a uma determinada cultura. A escola, assim, pode ser pensada como um espaço de difusão de valores sociais e culturais de um país e é por este viés que verificaremos como a sua visão (como colégio bilíngüe) pode influenciar nas atitudes, posicionamentos discursivos que surgem por e na linguagem da criança e de que forma esses fatores podem influenciar na construção de uma outra, nova subjetividade. Temos, então, que, a construção de um espaço, mesmo que simulado, de cultura e ideologias estrangeiras, “parece promover a possibilidade de entrar em espaços novos e transformar estes espaços alheios em próprios por uma apropriação ou absorção do estranho.” (Da Silva Alves, M. M., 2006: 5).

Averiguar, neste sentido, o papel de formação que uma língua estrangeira exerce sobre o aprendiz, considerando dois contextos distintos, torna-se relevante para esta investigação, visto que coincide com um momento em que a língua materna da criança, bem como sua formação identitária, ainda está em processo de formação. Ademais, a observação, análise e descrição de um sujeito criança aprendiz de língua espanhola, bem como das características já mencionadas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem será, devido à escassez de estudos na área de Aquisição da Linguagem, a grande contribuição desta pesquisa, visto que grande parte das investigações é na área de Linguística Aplicada e priorizam o processo do ensino, a relação que se estabelece entre o educador e o aprendiz adulto, e entre e outros que não a relação que o sujeito aprendiz criança estabelece com uma nova língua, cultura e ideologia e, conseqüentemente, com o surgimento de uma nova subjetividade.

Refletindo sobre a formação deste outro sujeito tomando como base as aulas de língua estrangeira, torna-se possível entender certos fatos como, por exemplo, a mudança na tonalidade da voz observada em muitos aprendizes. Como afirma Coracini (2003), “uma linguagem qualquer

“implica sempre em uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes [...] quando consagrados à articulação dos sons [...] Consideramos que a formulação consegue expressar a exigência que uma língua impõe ao corpo, no mínimo, pelo fato de – como bem coloca Revuz, pôr em jogo todo o aparelho fonador.”

Lennenberg (1967), lingüista e neurologista, levantou algumas hipóteses que se revelam importantes dentro das áreas de aquisição de linguagem e psicologia cognitiva, destacando as diferenças de sotaque entre adultos e crianças verificadas a partir da aprendizagem de uma segunda língua (L2). Para tais divergências, Lennenberg (1967) responsabilizou o processo de maturação humana. Ainda que a idéia não seja consensual entre os investigadores da área há, segundo as pressuposições do autor, um período crítico de aquisição, isto é, um período baseado na maturação cerebral através do qual se estabelece um limite para se adquirir uma língua. O cérebro se desenvolve, modifica-se e é capaz de se adaptar através da plasticidade neuronal, movimento intenso da fase infantil até, no máximo, a puberdade. Neste sentido, o fator de funcionamento biológico é facilitador durante o processo de aprendizagem em crianças, tornando-se dificultoso com o aumento da maturação humana. A fonoaudióloga e pesquisadora Ana Paula Santana, ao retomar o suporte à idéia de Lenneberg pelos autores Newport e Johnson(1999), afirma:

“(...) a aquisição de uma língua não é impedida durante a fase adulta. No entanto, as crianças sempre têm grande proficiência, enquanto os adultos, nem sempre. O que parece ocorrer é que um aumento de certas habilidades cognitivas pode paradoxalmente marcar uma aprendizagem diferente.” (SANTANA, 2004: 348)

Ademais do deslocamento citado acima que, de certa forma, é feito com menor esforço pela criança no processo de ensino-aprendizagem, o sujeito apresenta muitas outras características que também permitem um distanciamento do “eu” construído pela língua materna e que possibilitam “vozes” de um modo que não seriam tão facilmente aceitas na língua materna:

“Pode-se notar a facilidade com que emergem termos sensuais, sob censura na língua materna, na escrita, por exemplo, de um poema em língua estrangeira, cujo tema é paixão ou sexo, ainda comum nas camadas sociais da classe média”. (CORACINI, 2003: 149).

A partir de nossa experiência no ensino de língua espanhola, em uma escola de rede particular da cidade de Araraquara, vimos que é comum que professores e alunos, no início de uma aula, cumprimentem-se com a palavra “Hola”, cujo equivalente em português corresponde a “Olá”. Durante observações, notamos que, em um momento de “gracejo”, característico de alunos adolescentes entre 13 e 15 anos, o uso do som aspirante /h/ em lugar do som desvozeado de /h/ na enunciação da palavra “Hola”, usada com o mesmo propósito a que nos referimos anteriormente. O

resultado de tal jogo de sons nos faz pensar, em língua portuguesa, na genital masculina, vulgo “rola”, ao invés do termo de saudação ao qual a língua se refere em espanhol.

Refletindo, então, acerca da “liberdade” que se manifesta no enunciado de uma LE, pode-se dizer que o aprendiz porta-se de modo distinto e pode ser capaz de distinguir o uso de sua língua da língua do outro. Ainda quanto ao exemplo dado acima, é interessante que, quando o professor escutou a palavra com o som distinto, entendendo o “jogo de palavras” desencadeado pelo “jogo de sons”, pediu ao aluno, talvez com o intuito de recriminá-lo, que a repetisse e, conforme solicitado, o fez, porém como havia aprendido em espanhol. Insatisfeito, o professor lhe respondeu que não havia escutado tal palavra e, como contra-resposta, o aluno afirmou que havia feito confusão entre os idiomas e que deveria falar somente espanhol em sala de aula, não português.

Infere-se, a partir desse exemplo, que pode haver consciência sobre a diferença entre os idiomas e que, de modo interessante, ainda que se trate de alunos iniciantes, são capazes, através do “brincar” com a linguagem, estabelecer relações com a sua língua materna e, simultaneamente, libertar-se de censuras impostas por ela. As crianças, em contato com uma nova língua e em processo simultâneo de aquisição de sua língua materna, também podem estabelecer relações entre elas, uma vez que o mesmo acontece com os adolescentes.

A consciência e a não-consciência durante processos de aquisição/aprendizagem são fatos bastante questionáveis na área e a fim de que possamos ilustrá-los recorreremos no curso deste trabalho à teoria de Krashen (2003).

O autor ao realizar uma distinção entre os processos de aquisição e aprendizagem, afirma que o primeiro consiste em um processo que ocorre de maneira natural, inconsciente, involuntária, sem procedimentos formais, enquanto que o segundo, em oposição ao primeiro, já implica esforço intelectual, conhecimento consciente de regras e estruturas de uma segunda língua. Em suas próprias palavras:

The acquisition-learning distinction is perhaps the most fundamental of all hypotheses to be presented here. It states that adults have two distinct and independent ways of developing competence in a second language. (...) Language acquisition is a subconscious process; language acquirers are not usually aware of the fact that they are acquiring language, but are only aware of the fact that they are using the language for communication. (...) Other ways of describing acquisition include implicit learning, informal learning, and natural learning. (...) The second way to develop competence in a second language is by language learning. We will use the term ‘learning’ henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them. (KRASHEN, 2003:10).⁵

⁵ A distinção entre aprendizado e aquisição é talvez a mais fundamental de todas as hipóteses a serem apresentadas aqui. Ela afirma que adultos têm duas maneiras distintas e independentes de desenvolver competência em uma segunda língua. (...) Aquisição de língua é um processo subconsciente, os aprendizes geralmente não estão conscientes do fato de que eles estão adquirindo uma língua, mas estão apenas conscientes do fato de que eles estão usando a língua para comunicação. (...) Outras maneiras de descrever a aquisição incluem aprendizado implícito. Aprendizado informal e

Mediante as condições de contato que a criança que vamos investigar tem com a língua, isto é, aprende espanhol em um contexto formal diferenciado (colégio bilíngüe) e a utiliza também em grande parte do convívio familiar, faz-nos questionar a clara oposição que o autor estabelece entre os processos de aquisição e aprendizagem que ocorrem em língua estrangeira. Até que ponto há somente aquisição ou aprendizagem? Seriam esses processos interdependentes ou coexistentes?

Por fim, tomamos os estudos realizados pelas pesquisadoras Gallo (1992) e Orlandi (1996) a fim de uma possível ilustração de que os processos conscientes estão relacionados com os processos inconscientes e vice-versa. Através de um levantamento histórico feito pelas autoras acerca da relação que o brasileiro tem com a língua portuguesa, temos que o falante de PB tem um forte apego à oralidade e, por outro lado, uma relação de descontinuidade com a escrita, julgando-a como difícil e atrelada aos moldes normativos atribuídos à língua da instituição educacional. A forte tradição oral na qual se ata a subjetividade do brasileiro faz com que ele se coloque na posição de um sujeito que não usufrui da prática da escrita:

“Por isso, quando solicitado como sujeito da escrita, depara-se com um trauma de ter que enfrentar um difícilíssimo escrever e se sente tocado nessa fenda. (...) Para tanto, coloca em funcionamento, de modo aleatório – como observava Lemos -, os diversos estereótipos de um imaginário, a carcaça de uma escrita esvaziada de sentido.” (CELADA, 2003:210)

Ao entrar em contato com a língua espanhola, depara-se com uma língua que lhe exige o vazio que corresponde, como afirma Celada, à escrita em sua língua materna, atribuindo a ela um caráter de dificuldade, estranho à língua portuguesa: “(...) a língua espanhola é para o aprendiz brasileiro uma língua correta, detalhista, redundante, complicada rebuscada, formal, mandona.” (CELADA, 2003: 210). Assim, o brasileiro tem consciência de sua dificuldade em relação à escrita em língua portuguesa, porém, na aprendizagem de língua espanhola, este processo é inconsciente, visto que ele atribui à língua estrangeira características da escrita de sua língua materna.

O aprendiz de espanhol, falante do PB, portanto, encontra-se diante de uma nova imagem de língua espanhola que irá lhe acompanhar durante o seu processo de aprendizagem.

2. OBJETIVOS

Considerando essa nova imagem de língua espanhola que cerca o aprendiz falante do PB, isto é, a de uma língua com dificuldades e cuja origem se instaura em sua língua materna, como

aprendizado natural. (...) A segunda maneira de desenvolver competência em uma segunda língua é pelo aprendizado da língua. Nós utilizaremos o termo ‘aprendizado’ daqui por diante para referirmos ao conhecimento consciente de uma segunda língua, saber as regras, estar consciente das mesmas, e ser capaz de falar sobre elas. (Tradução nossa)

também na memória desta língua no Brasil que já citamos na introdução deste trabalho, tem-se como objetivo neste projeto de pesquisa verificar como ocorre a construção da subjetividade em uma criança falante de língua portuguesa do Brasil na aprendizagem dos pronomes pessoais de língua espanhola como língua estrangeira.

Torna-se relevante o levantamento de questões acerca da aquisição dos pronomes por uma criança de 5 anos aprendiz de espanhol, à medida que também se considera que por volta dos 3 anos a criança já adquiriu boa parte da “gramática” de sua língua, inclusive os pronomes. A aparição tardia dessa estrutura gramatical, isto é, aproximadamente aos 3 anos, deve-se ao maior esforço cognitivo de mecanismos lingüísticos e de elaboração psíquica e que estão de alguma forma ligados à “instalação” da identidade da criança.

Com base nas diferentes abordagens em relação à aprendizagem de língua estrangeira entre adultos e crianças como constam, respectivamente, em Krashen (2003) e Vygotsky (1979), propõe-se investigar de que forma a criança, inserida nesse processo, aprende a lidar com as características da língua espanhola, vista atualmente pelos aprendizes brasileiros como “uma língua correta, detalhista, redundante, complicada, rebuscada, formal, mandona” (CORACINI, 2003:210) e se elas têm implicaturas na manifestação do sujeito a partir do uso dos pronomes pessoais.

Como já citado na introdução deste trabalho, Coracini (2003) relaciona essas imagens que expressam certa “rejeição” do aprendiz brasileiro e a aprendizagem de língua espanhola com o processo de escrita em língua portuguesa. Do mesmo modo, pelas considerações das pesquisas sobre os pronomes pessoais na interlíngua de aprendizes brasileiros de espanhol presentes na dissertação de Mestrado defendida em 2004, na UNB, “*A Aquisição dos pronomes pessoais na língua espanhola por falantes de Português do Brasil*”, afirma-se que “o uso dos pronomes, se restringe à língua escrita culta, distante do que é usado e falado pela maioria dos falantes do português brasileiro.” (LOZADO, 2007:37). As delimitações de uso dos pronomes por falantes de língua portuguesa, como bem afirmam as pesquisadoras, leva-nos a refletir acerca da produção dos pronomes de língua espanhola por uma criança que tem a língua portuguesa como LM, a fim também de que possamos verificar as possíveis aproximações e afastamento entre as línguas e o que podem acarretar no processo de construção da subjetividade do sujeito aprendiz.

Outro ponto de análise a que se propõe realizar através deste trabalho, tendo em vista a nova subjetividade que cerca o aprendiz de língua estrangeira, é a verificação da variante de língua espanhola utilizada pelo(s) professor(es), bem como o material didático adotado no colégio bilíngüe onde a criança estuda espanhol como LE, entre outros.

2. METODOLOGIA

O desenvolvimento deste projeto se dará a partir da análise dos dados de fala que serão coletados longitudinalmente de uma criança de cinco anos (F.) em situação informal, isto é, em situações cotidianas de ambiente familiar. Trata-se de uma pesquisa sobre o processo de construção dessa criança como sujeito (devido às possíveis marcas oriundas de um contato ideológico presente na língua estrangeira), sendo, portanto, a partir de um “sistema limitado”, não-generalizável e que pode até se referir a um caso único, caracterizando-se, assim, como um estudo de caso.

Quanto à natureza deste trabalho, tem-se uma investigação qualitativa, visto que as situações cotidianas que serão observadas contemplam uma realidade dinâmica, não-controlável e “naturalista”. E ainda como afirma Del Ré (2006, p.17), “o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva.”

O corpus do trabalho será coletado por meio de gravação em vídeo e análise dos dados de uma criança, que pratica a língua espanhola com os pais e tios que a falam como língua estrangeira. Os pais e, principalmente, os tios da criança utilizam em muitos momentos de interação cotidiana o espanhol como língua devido a uma demanda da própria criança. A criança, ademais do contato com a língua na família, estuda em colégio bilíngüe (português/espanhol) na cidade de São Paulo, onde vive com a família.

Tendo isso em vista, as situações serão gravadas durante uma hora por mês no período de 10 meses, ou seja, até que a criança complete seis anos, sendo que as primeiras sessões procurarão estabelecer um primeiro contato entre a criança e o pesquisador.

Será, ainda, feito um questionário com os pais e tios acerca do processo de aprendizagem da língua como também do desenvolvimento social da criança a partir da mesma.

Realizadas as filmagens, os dados serão transcritos a partir das ferramentas do programa CLAN, que possibilitam a análise de dados de forma mais sistemática. O formato de transcrição adotado é o CHAT, de acordo com o projeto CHILDES - “Child Language Data Exchange System” (Sistema de troca de dados da linguagem da criança). Criado com o objetivo de auxiliar os pesquisadores na transparência de suas análises e pesquisas consiste em um sistema que possibilita alinhar imagem e áudio às transcrições, além de permitir uma busca mais eficiente a elementos lingüísticos tais como os pronomes. As informações sobre essa plataforma podem ser facilmente acessadas pelo site <http://chilides.psy.cmu.edu/>.

É relevante lembrar que durante as gravações o pesquisador tentará interferir o menos possível para que não comprometa, de forma significativa, a naturalidade das situações e ações da criança. Os primeiros contatos da criança com o pesquisador, como já mencionado acima, terão como objetivo estabelecer um vínculo inicial com a família para, desta forma, permitir que a criança se sinta à vontade durante as interações.

A partir das transcrições dos dados e da obtenção dos questionários, a análise se dará por meio dos dados na íntegra ou de seleções dos mesmos que forem considerados relevantes para a investigação proposta, isto é, dados que revelem o uso dos pronomes pessoais do espanhol pela criança.

4. CRONOGRAMA

Para que se realizem os objetivos dessa pesquisa, as atividades serão organizadas segundo o cronograma abaixo. Vale lembrar que o esquema elaborado para o cumprimento das tarefas desta pesquisa poderá sofrer algumas alterações, caso sejam necessárias revisões do corpus selecionado, bem como de sua transcrição.

	Período	ATIVIDADES
FASE I	1º semestre de 2011	-Levantamento bibliográfico e leitura de textos; -Cursar as disciplinas do programa; -Participação em eventos; divulgação da pesquisa; -Coleta de dados via gravações; - Transcrição dos dados;
FASE II	2º semestre de 2011	-Coleta de dados via gravações; - Análise do <i>corpus</i> e interpretação dos dados; - Organização e seleção dos segmentos que trazem marcas lingüísticas e não- lingüísticas de um “novo sujeito”; -Cursar as disciplinas do programa; - Participação em eventos; divulgação da pesquisa; -Produção de artigos acadêmicos;
FASE II	1º semestre de 2012	-Análise do <i>corpus</i> e interpretação dos dados; -Preparação do relatório de qualificação; - Redação preliminar dos capítulos da dissertação;
FASE IV	2º semestre de 2012	- Exame de Qualificação. - Conclusões finais que relacione a base teórica e os dados empíricos relacionando teorias estudadas e dados empíricos; - Redação da dissertação
FASE V	1º trimestre de 2013	- Defesa da dissertação.

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M (V.N.Volochinov, 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Huitec, 1997.
- _____. (1926). *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza.
- BENVENISTE, E. (1988) Problemas de linguística geral I. Campinas: Pontes.
- _____. (1999). Problemas de linguística geral II. Campinas: Pontes.
- BORGES, M.I. *A subjetividade na teoria bakhtiniana dos gêneros do discurso*. In: 4º SIGET (Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais), 2007, Tubarão. Anais. Tubarão: Editora da UNISUL, 2007.
- BULLIO, P.C. “*Mediação cultural no processo de aprendizagem de língua estrangeira.*” dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Ciências e Letras (FCL/Ar) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em abril de 2008.
- BULLIO, P.C., DEL RÉ, A. *A socialização no processo de aprendizagem do inglês*. Linguagem, v.4, p.1-35, 2008. Revista eletrônica:
http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao04/04_026.php. Disponível em 27.04.2009.
- CELADA, Maria T. “*O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira.*” Tese de doutorado apresentada no Curso de Linguística do Instituto de Estudo da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em 2002.
- CORACINI, M.J (Org.). *Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp; Chapecó: Argos, 2003.
- CULIOLI, A. ‘Je’ ou la première personne appréhendée d’un point de vue phénoménologique.
- DA SILVA ALVES, M.M. “*O aprendiz em cena: o contato com a língua espanhola e a criação de um espaço ficcional.*” Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), em 2006.
- De LEMOS, C. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II*. Relatório científico (mimeo.), 1999.
- _____. Sobre os pronomes pessoais na fala da criança. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v.39, nº 3, p.9-25, setembro, 2004.
- DEL RÉ, A. (Org.) *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009
- FRANÇOIS, F. *Morale et mise em mots*. Paris. Editora L’Harmattan, 1994.

GALLO, S.L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

KLEIN, Wolfgang. *Second Language Acquisition*. London: Cambridge Press, 8. ed., 2003.

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

_____. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEMOS, M. A. “O Espanhol em redes de memória. Antigas rotinas e novos sentidos dessa língua no Brasil.” Dissertação de mestrado defendida de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), em 2008.

LENNEBERG, E.H. *Biological Foundations of language*. New York: John Wiley & Sons; 1967.

LOZADO, P.R. “A aquisição dos pronomes pessoais da língua espanhola por falantes de português do Brasil: aspectos lingüísticos e psicotipológicos.” dissertação de mestrado defendida na Universidade de Brasília, em 2007.

NEWPORT, E, JOHNSON, JS. *Critical period effects in second language learning: the influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*. Cognit Psychol 1999; 21:60-99.

OCHS, E. Socialization through language and interaction: a theoretical introduction, *Issues in Applied Linguistics*, 2, s/d, p.143-147.

_____. *Culture and language development : language acquisition and language socialization in a Samoan village*. Cambridge : Cambridge University Press, 1988.

_____. Constructing social identity: a language socialization perspective, *Research on language and socialization*, 26, 1993, p. 287-306.

OCHS, E. ; SCHIEFFELN, B. B. *Language Socialization across cultures*. CUP, 1999

_____. Language acquisition and socialization : three developmental stories in R. Schweder and R. LeVine, *Culture theory : essays in min, self and emotion*, Cambridge : Cambridge University Press, 1984.

ORLANDI, E. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SANTANA, A.P. *Idade crítica para a aquisição da linguagem*. *Distúrbios da Comunicação*, p. 343-354, 2004. Disponível em: http://www4.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/tipo_382.pdf . Acesso em 05.08.2010.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.