

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

**LISLEY CAMARGO OBERST**

A ESCRITA DE CRIANÇAS ENTRE LÍNGUAS

MARINGÁ – PR  
2019

LISLEY CAMARGO OBERST

**A ESCRITA DE CRIANÇAS ENTRE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Carneiro Capristano

MARINGÁ  
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR, Brasil)

O12e Oberst, Lisley Camargo  
A escrita de crianças entre línguas / Lisley  
Camargo Oberst. -- Maringá, PR, 2019.  
147 f.: il. color.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Carneiro  
Capristano.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Língua materna. 2. Língua estrangeira. 3.  
Heteroglossia. 4. Aquisição da escrita. 5.  
Alfabetização - Silabação. 6. Escrita. 7.  
Ortografia. I. Capristano, Cristiane Carneiro,  
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 410

LISLEY CAMARGO OBERST

**A ESCRITA DE CRIANÇAS ENTRE LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

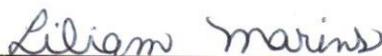
**Aprovada em 20 de fevereiro de 2019.**

BANCA EXAMINADORA



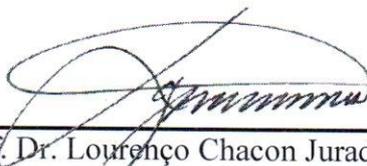
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristiane Carneiro Capristano  
Universidade Estadual de Maringá – UEM  
- Presidente -



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliam Cristina Marins  
Universidade Estadual de Maringá – UEM



---

Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho  
Universidade Estadual Paulista – UNESP

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação à todas as mulheres que lutaram para que hoje eu tenha voz. Faço esta dedicatória como símbolo de resistência e de consciência de que a luta pela igualdade social, política e econômica entre os gêneros não é finda. De modo especial, dedico à Rozilda Camargo Oberst, uma mulher que sedimentou, com muito labor, todo meu caminho e apoiou cada passo até a conclusão desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá por, com muito profissionalismo, compartilharem conhecimento e experiências e por me ajudarem a construir e desconstruir minha própria bagagem de conhecimento.

Aos professores membros da banca avaliadora desta dissertação, Lourenço Chacon Jurado Filho, Liliam Cristina Marins e Edson Carlos Romualdo, que, além da generosa contribuição para a pesquisa, estão presentes na minha jornada na universidade desde o início, de perto ou de longe, como figuras de respeito e admiração.

À Cristiane Carneiro Capristano, pela paciente e zelosa orientação. Agradeço por ajudar a construir, desde o primeiro ano da graduação, meu interesse e caminho pela pesquisa científica, pela Linguística e pela escrita de crianças. Sou ainda muito grata pelas inúmeras vezes que cedeu seu tempo e atenção para uma conversa e um café, me mostrando, assim, que a jornada da pesquisa não precisa ser solitária.

A todos os colegas dos Grupos de Pesquisa *Estudos sobre a Linguagem e Estudos sobre a Aquisição da Escrita*, que partilharam comigo de diferentes etapas do meu percurso enquanto pesquisadora.

Aos meus amigos-família Evelyn, Vanessa, Rosemary, Bianca, May, Ery, Mari, Jean, Tati, Ana, Gi e Giselli. Sem o apoio e o carinho de vocês em tantos momentos, eu não teria obtido tanto êxito. De forma especial, agradeço à May, por ter carregado junto comigo tantos montinhos de terra para que eu pudesse mover esta montanha.

Por fim, à minha amada família, Rozilda, Luiz Carlos, Luli, Danilo e Obama. Agradeço por fazerem parte de quem eu sou e por me incentivarem, durante toda a trajetória de vida e de mestrado, a ser o melhor de mim.

## RESUMO

**Lisley Camargo Oberst**  
[lisleyoerst@hotmail.com](mailto:lisleyoerst@hotmail.com)

Nesta pesquisa, o objetivo foi investigar a relação entre Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) em enunciados escritos em LE por crianças em aquisição de escrita de (sua) LM, com o propósito de entender como se mostram, nesses enunciados, eventuais conflitos e confluências na relação de imbricação entre as línguas. A fim de alcançar esse objetivo, foi proposta uma análise qualitativa e quantitativa, inspirada nos pressupostos do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989), de 627 registros escritos em LE feitos por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Maringá, Paraná. Nesses enunciados, buscou-se averiguar a existência de regularidades no modo como as crianças registravam palavras em LE, bem como levantar hipóteses explicativas sobre as motivações para os registros dessas palavras, considerando as dimensões fonético-fonológica e ortográfica tanto da LE quanto da LM dos escreventes. Essas análises se justificam pela importância da discussão acerca da relação do sujeito com a linguagem no quadro teórico e prático do ensino e da aprendizagem de línguas, bem como no do incentivo à internacionalização da educação. Esta investigação parte dos pressupostos teóricos, principalmente, de Coracini (2003, 2007) e Revuz (1998) quanto à perspectiva enunciativo-discursiva de LM, LE e da relação conflituosa e de imbricação entre elas, e das discussões sobre heteroglossia de Bakhtin (1981, 2015), no que tange à constituição dialogizada e movente do sujeito por vozes sociais, que, assim como assumido nesta dissertação, incluem também as línguas materna(s) e estrangeira(s). Com base nesse aporte teórico, a análise dos enunciados escritos infantis partiu da hipótese de que os conflitos e confluências entre LM e LE que constituem a movente identidade dos sujeitos se mostram em imagens que os escreventes constroem sobre as línguas. Essas imagens podem indicar a relação entre LM e LE que, na escrita e nas práticas sócio históricas das crianças, estão/são imbricadas. As análises apontam para grande regularidade no modo como as crianças registram as palavras em LE: majoritariamente, elas fazem registros que parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA (Inglês Americano); quando essa recuperação não acontece, as crianças fazem os registros por meio de grafemas pouco comuns ou impossíveis tanto no IA quanto no PB (Português Brasileiro), o que chamamos nesta pesquisa de registros idiossincráticos. Além dessa regularidade, buscaram-se hipóteses explicativas para a motivação da emergência desses registros, a partir das quais os registros foram agrupados e discutidos. Os resultados das análises levam à conclusão de que pistas deixadas pelo escrevente em seu enunciado escrito são significativas da relação entre LM e LE, bem como entre sujeito e linguagem: os conflitos e confluências entre o materno e o estrangeiro se mostram em imagens de afastamento e aproximação que os escreventes têm sobre as línguas. Essas imagens se mostraram, nesta pesquisa, como evidências de que as línguas materna e estrangeira se imbricam como vozes sociais que habitam e constituem as possibilidades do sujeito (se) dizer.

**Palavras-chave:** Língua Materna. Língua Estrangeira. Heteroglossia. Sílabas. Escrita. Aquisição da escrita. Ortografia.

## ABSTRACT

**Lisley Camargo Oberst**  
[lisleyoerst@hotmail.com](mailto:lisleyoerst@hotmail.com)

On this research, the objective was to investigate the relation between Mother Tongue (MT) and Foreign Language (FL) in statements written in FL by children in writing acquisition of (their) MT, with the purpose of understanding how it is shown, in these statements, possible conflicts and confluences of the intermingling relationship of the languages. In order to reach such objective, it was proposed a qualitative and quantitative analysis, inspired by Ginzburg's (1989) Indiciary Method, of 627 written registrations in FL made by children who studied the 2<sup>nd</sup> year of Elementary Education in municipal schools in the city of Maringá, Paraná. On these statements, it was investigated the existence of regularities on the way the children registered words in FL, and it was also searched for the linguistic explanatory hypothesis about the motivations for these words' registrations, considering the phonetic-phonological and orthographic dimensions from both FL and the writers' MT. This investigation is supported by the importance of the discussion about the relationship between subjects and the language that constitutes them for the theoretical and practical framework of language teaching and learning as well as for the thematic of education internationalization incentive. The research is mainly founded on the theoretical assumptions of Coracini (2003, 2007) and Revuz (1998) on what concerns the enunciative-discursive perspective of MT, FL and the conflicting and intermingling relation between them, and also on Bakhtin's (1981, 2015) discussions about heteroglossia on what concerns the dialogical and moving constitution of the subject among social voices which, as assumed on this research, may also include MT and FL. Based on this theoretical input, the analyses of children's written statements stem from the hypothesis that the conflicts and confluences between MT and FL which constitute the subject's moving identity are shown as images that writers build about the languages. These images may indicate the relationship between FL and MT that, on children's writing and social-historical practices, are intermingled. The analyses indicate that there is one major regularity on the way children register the words in FL: they mainly make registrations which seem to refer to the entire or part of the syllabic structures of AE (American English) words; when it does not occur, the children make registrations through little frequent or even impossible graphemes in both AE and BP (Brazilian Portuguese), which we named, on this research, idiosyncratic registrations. In addition to this regularity, it was also searched for the explanatory hypothesis about the motivations for the emergence of what the children wrote from which the registrations were grouped and discussed. The analysis results lead to the conclusion that traces left by the writers on their written statement are significative of the relation between MT and FL as well as between subjects and language: the conflicts and confluences between maternal and foreign are shown as images of distance and proximity that writers have about the languages. These images are shown, on this research, as evidences that mother and foreign languages intermingle as social voices that inhabit and constitute the subject's possibilities of speaking or being spoken.

**Keywords:** Mother Language. Foreign Language; Heteroglossia. Syllable. Writing. Writing Acquisition. Orthography.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Exemplo do objeto de investigação .....	20
<b>Figura 2:</b> Exemplo de registro do <i>corpus</i> .....	50
<b>Figura 3:</b> Escolas Municipais autorizadas pela SEDUC no mapa de Maringá .....	57
<b>Figura 4:</b> Exemplo de impossibilidade de atribuição de leitura .....	64
<b>Figura 5:</b> Exemplo de organização de tabela do tipo 1 .....	71
<b>Figura 6:</b> Exemplo de organização de tabela do tipo 2 .....	72
<b>Figura 7:</b> Exemplo de organização de tabela do tipo 3 .....	73
<b>Figura 8:</b> Representação da estrutura silábica de <i>founce</i> .....	76
<b>Figura 9:</b> Registro de <i>crafts</i> : “QUEFETI” .....	82
<b>Figura 10:</b> Registro de <i>crafts</i> : “HHOHINOIAR” .....	82
<b>Figura 11:</b> Registros de <i>texts</i> : “TES”, “TETI”, “TETITIS” e “TETITITI” .....	91
<b>Figura 12:</b> Registros de <i>prince</i> : “PIS”, “PISI” e “KITEGIM” .....	92
<b>Figura 13:</b> Registros de <i>bee</i> : “BI”, “BIRI” e “BITBEJO” .....	94
<b>Figura 14:</b> Registros de <i>blue e scrambled</i> : “BULU” e “ISQUANBOLTI” .....	94
<b>Figura 15:</b> Registros de <i>prince e straw</i> : “PISI” e “ISTÓ” .....	95
<b>Figura 16:</b> Registros de <i>bee, blue, sweet, prince, texts e crafts</i> : “BI”, “BLU”, “SUITI”, “PRISI”, “TETITIS” e “CRAFIT” .....	97
<b>Figura 17:</b> Registros de <i>sweet e crafts</i> : “CUITI” e “QUEFETI” .....	98
<b>Figura 18:</b> Registros de <i>bee, blue e prince</i> : “PI”, “PLUO” e “BISE” .....	98
<b>Figura 19:</b> Registros de <i>straw, strong e scrambled</i> : “ISTIO”, “ISTON” e “ISQUABOUT” .....	99
<b>Figura 20:</b> Registros de <i>straw, strong e scrambled</i> : “SITO”, “SIJO” e “SICÃBUTI” .....	100
<b>Figura 21:</b> Registros de <i>run, prince, crafts, straw e scrambled</i> : “UAN”, “PUNSI”, “CUÉFITIS”, “ISTUO” e “ISCUABANTI” .....	101
<b>Figura 22:</b> Registros de <i>run e prince</i> : “URAN” e “PURINS” .....	102
<b>Figura 23:</b> Registro de <i>scrambled</i> : “ESCONBETIOU” .....	103
<b>Figura 24:</b> Registros de <i>bee, sweet, prince, eggs, texts, straw, strong e blue</i> : “BI”, “SUITI”, “PICP”, “EGIS”, “TEXISI”, “STHO”, “ISTOM” e “BLU” .....	104
<b>Figura 25:</b> Registros de <i>run, crafts e scrambled</i> : “WAN”, “CEFETI” e “SCRANBOT” ....	105
<b>Figura 26:</b> Registros de <i>bee e blue</i> : “BIL” e “BLUN” .....	106

<b>Figura 27:</b> Registros de <i>eggs</i> , <i>prince</i> , <i>text</i> e <i>crafts</i> : “EGGS”, “PICI”, “TETIS” e “QEFITES”	107
<b>Figura 28:</b> Registros de <i>eggs</i> , <i>prince</i> , <i>text</i> , <i>crafts</i> e <i>scrambled</i> : “ÉQUIS”, “QEVETI”, “ISQUABOUT”, “PIRSI” e “TEQUIST”	108
<b>Figura 29:</b> Registros de <i>run</i> , <i>prince</i> , <i>strong</i> e <i>scrambled</i> : “UĂMN”, “PUSINS”, “ISTOM” e “ISQUANBOTI”	109
<b>Figura 30:</b> Registros de <i>sweet</i> , <i>texts</i> , <i>crafts</i> e <i>scrambled</i> : “SITI”, “TETITITI”, “COEFETIS” e “ESQUQWBOLTE”	110
<b>Figura 31:</b> Registros de <i>bee</i> , <i>run</i> , <i>blue</i> , <i>eggs</i> , <i>sweet</i> e <i>prince</i> : “LXI”, “HOXICOCO”, “STV”, “SRTDLJ”, “FIGIB” e “ISPOINDIGS”	112
<b>Figura 32:</b> Registros de <i>texts</i> , <i>crafts</i> , <i>straw</i> , <i>strong</i> e <i>scrambled</i> : “TC**”, “EFARARAZUR”, “ITISVT”, “YSTHK” e “IAMNZ”	113

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Transcrições fonológicas e padrões silábicos das palavras em IA .....	61
<b>Quadro 2:</b> Quantidade total de enunciados coletados .....	62
<b>Quadro 3:</b> Quantidade de enunciados constituintes do <i>corpus</i> da pesquisa.....	64
<b>Quadro 4:</b> Quantidade total de registros por palavras .....	65
<b>Quadro 5:</b> Quantidade de registros por palavras sem <i>hundred</i> e <i>world</i> .....	65
<b>Quadro 6:</b> Palavras coletadas em relação aos padrões silábicos do IA.....	66
<b>Quadro 7:</b> Quantidade de registros por palavras do <i>corpus</i> da pesquisa .....	67
<b>Quadro 8:</b> As consoantes do PB.....	77
<b>Quadro 9:</b> As vogais do PB.....	77
<b>Quadro 10:</b> As consoantes do IA .....	77
<b>Quadro 11:</b> As vogais do IA .....	78
<b>Quadro 12:</b> Transcrições fonológicas e padrões silábicos das palavras do <i>corpus</i> .....	81
<b>Quadro 13:</b> Registros da palavra <i>scrambled</i> .....	87
<b>Quadro 14:</b> Registros da palavra <i>bee</i> .....	88

## LISTA DE GRÁFICOS

**Gráfico 1:** Registros que recuperam ou não as estruturas silábicas das palavras em IA..... 83

**Gráfico 2:** Registros que recuperam ou não as estruturas silábicas das palavras em IA: coincidência ou não dos padrões silábicos com o PB ..... 84

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1:** Nível de significância: palavras coincidentes e não coincidentes com o PB ..... 85

## LISTA DE SIGLAS

COPEP	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
IA	Inglês Americano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
L2	Segunda Língua
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LIC	Língua Inglesa para Crianças
LM	Língua Materna
PB	Português Brasileiro
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Maringá
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO 1: AS RELAÇÕES ENTRE O MATERNO E O ESTRANGEIRO</b> .....	27
1.1 O ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças .....	27
1.2 O estrangeiro e a estrangeiridade.....	30
1.3 A estrangeiridade no ensino e na aprendizagem de línguas .....	34
1.4 Estrangeiridade e maternidade no ensino e na aprendizagem de línguas .....	37
1.5 Estrangeiridade e maternidade: uma tomada de posição .....	39
1.6 A estrangeiridade e a maternidade na/da escrita de crianças.....	48
1.7 Síntese .....	52
<b>CAPÍTULO 2: MATERIAL E METODOLOGIA</b> .....	54
2.1 Material .....	54
2.1.1 Arquivo de enunciados escritos infantis .....	54
2.1.2 O <i>corpus</i> da pesquisa .....	63
2.2 Metodologia .....	68
2.3 Procedimentos metodológicos .....	70
<b>CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	75
3.1 A relação LM e LE: o caso de PB e IA .....	75
3.2 Regularidades nos registros feitos pelas crianças.....	81
3.2.1 Registros que recuperam as estruturas silábicas do IA.....	89
3.2.1.1 Desfazimento de estruturas complexas .....	90
3.2.1.2 Representações do ataque .....	96
3.2.1.3 Representações do núcleo .....	103
3.2.1.4 Representações da coda .....	107
3.2.2 Registros idiossincráticos .....	111
3.3 Síntese.....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	116
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	119

<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>
--------------------	------------

## INTRODUÇÃO

Tratar da relação entre línguas não é trabalho simples, visto que ela pode ser abordada a partir de diferentes óticas entre aquelas das Ciências da Linguagem, como as da descrição linguística, da historiografia, da lexicografia, dos estudos literários, da tradução, dentre outras. Diversos são, também, os recortes a partir dos quais a relação entre línguas pode ser estudada, vista a complexidade e a abrangência desse tema. Um dos caminhos de pesquisa possível é aquele que aborda a relação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) do ponto de vista de seu ensino e de sua aprendizagem, assim como fazemos nesta dissertação.

Esse campo de estudos, com uma história antiga e heterogênea, é marcado por grandes mudanças conceituais e metodológicas, como conta Germain (1993), ao tratar sobre os 5000 anos de história do ensino de línguas. No Brasil<sup>1</sup>, como aponta Uphoff (2008), essa história passou a se sedimentar na década de 1960, quando a relação entre línguas era vista como uma relação de oposição. Nesse primeiro momento, cuja metodologia de ensino ficou conhecida como método tradicional, baseada nas estruturas gramaticais e tradução das línguas, acreditava-se ser possível extrair significados das línguas apenas a partir da forma, pois haveria uma relação de transparência entre as línguas. A noção de língua subjacente a essa metodologia era a de sistema decodificável, formado por regras possíveis de serem memorizadas e, apenas por meio da memorização desse sistema (regras gramaticais e vocabulário), acreditava-se possível saber uma língua. Por ser, nesse momento, a língua vista como um sistema transparente a ser decodificado, acreditava-se, também, na possibilidade de transpor significados por meio da tradução. Nessa perspectiva, o sujeito exerceria meramente a função de decodificar e transpor estruturas das línguas que seriam transmitidas, explicitamente, pelo professor. Assim, a LM do sujeito era essencial, mas apenas para ser decodificada em contraposição à LE.

Ainda de acordo com Uphoff (2008), em oposição a essa primeira metodologia, porém, no mesmo período, surgiu o método audiolingual, fundamentado no behaviorismo<sup>2</sup>, cujo objetivo era levar o aluno a memorizar e reproduzir estruturas de situações de

---

<sup>1</sup> Não objetivamos, nesta pesquisa, exaurir as discussões a respeito da história dos métodos de ensino e aprendizagem de LE no Brasil. As metodologias e abordagens destacadas são aquelas que, de acordo com Coracini (2003), se mostram mais relevantes para a definição, ao longo do tempo, dos conceitos de LM e LE.

<sup>2</sup> De acordo com Baum (2009), dentro da grande área da Psicologia, o behaviorismo é uma filosofia da ciência que reúne um conjunto de ideias sobre a chamada Análise Comportamental, ou seja, é a filosofia do comportamento.

comunicação baseadas em projeções da cultura ligada à língua alvo. Nessa visão, a influência da LM no ensino e na aprendizagem era vista de forma negativa, pois as estruturas linguísticas e culturais das línguas seriam muito diferentes e, por essa razão, supunha-se que a presença da LM poderia induzir ao erro, de forma que a tradução foi excluída do processo de ensino e aprendizagem de LE. É importante ressaltar que, nesse período, o que se entendia por estruturas culturais estava ancorado em arquétipos genéricos de situações cotidianas montadas a partir do que se confiava ser parte da vida das pessoas falantes da língua alvo. Essas situações de comunicação deveriam ser montadas pelo professor e memorizadas e reproduzidas pelos aprendizes. O método audiolingual mostrou um aparente avanço no trato da LE em relação ao anterior por incluir a consideração da cultura dos falantes da língua alvo. Entretanto, não possibilitava mais que a imitação de situações ilusoriamente cotidianas, nas quais o sujeito, mais uma vez, era apenas um reproduzidor de estruturas memorizadas.

Nas décadas seguintes, influenciada pela psicologia cognitiva<sup>3</sup>, surge a abordagem comunicativa para o ensino de línguas, na qual a linguagem é tida como um instrumento de comunicação manipulável por um sujeito de razão. Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem é entendido como consciente e controlável e o objetivo é que o aluno alcance níveis cada vez mais semelhantes ao estrangeiro. Outro deslocamento proporcionado por essa abordagem, segundo Coracini (2003), foi o da influência da LM, agora vista não mais como negativa, mas como mais um instrumento na escalada à plenitude do estrangeiro, uma vez que este seria o ideal almejado no ensino e na aprendizagem da LE. A esse respeito, Calligaris (1996) discorre sobre um movimento histórico, ocorrido em países colonizados como o Brasil, de perpetuação de uma ideia de superioridade estrangeira, expressa pelos próprios brasileiros, que se estende, inclusive, para uma suposta soberania de LEs. Coracini (1987, 2003) refere-se a essa ideia de superioridade estrangeira ao tratar do mito do nativo e do estrangeiro que permeia a abordagem comunicativa (e outros métodos também). Esse mito diz respeito à ideia de que existiriam papéis bem definidos de nativo e de estrangeiro e, no ensino e na aprendizagem de LE, o primeiro deve ansiar tornar-se o mais parecido possível com o último. A autora afirma que, nessa abordagem, apesar de haver uma aparente aproximação da LM e LE, considerar esse mito do nativo e do estrangeiro “cava um fosso ainda maior entre as duas línguas” (CORACINI, 2003, p. 142).

---

<sup>3</sup> De acordo com Sternberg (2008), a psicologia cognitiva refere-se ao “estudo de como as pessoas percebem, aprendem, lembram-se de algo e pensam sobre as informações” (p.19). De acordo com essa perspectiva, o modo de perceber e/ou conhecer o mundo poderia influenciar e até mesmo determinar o comportamento dos sujeitos.

Essa última abordagem conquistou muitos adeptos no final do século XX, especialmente no Brasil, por causa da promessa de êxitos sem precedentes. Nesse momento, surgiram conceitos idealizados como os de bom aluno, bom leitor, bom aprendiz, todos baseados numa crença de capacidade de controle do sujeito de seu próprio dizer, conceitos que, se postos em prática conscientemente, garantiriam o sucesso da aprendizagem da LE. Dessas mudanças, resultou uma perspectiva de homogeneização do ensino e da aprendizagem de línguas: seria possível aplicar uma mesma fórmula de ensino a qualquer aprendiz ideal e, assim, garantir o êxito de um processo que, nas palavras de Coracini (2003), seria “ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado” (p. 142). Nessa ótica, apagavam-se todos os sinais da história e da subjetividade de cada sujeito com a língua.

Ainda hoje<sup>4</sup> parece estar em vigor, segundo Coracini (2003), uma perspectiva de ensino e aprendizagem de LE com base nesses preceitos, pois ainda acredita-se que, como afirmou Krashen (1982), a aprendizagem de LE acontece de forma consciente e institucionalizada, enquanto a aquisição de LM acontece num processo inversamente espontâneo e incontrolável tendo, como consequência desses processos, a defesa da máxima de que “**adquire-se** a língua materna, mas **aprende-se** a língua estrangeira” (CORACINI, 2003, p. 143, grifos nossos).

Tendo em vista a complexidade e a não-homogeneidade do que se estuda sobre a relação entre LM e LE do ponto de vista de seu ensino e de sua aprendizagem, propomos, nesta pesquisa, investigar essa relação, porém a partir de uma perspectiva enunciativo-discursiva de sujeito e de linguagem. Dessa forma, alinhamo-nos a uma tradição que nos antecede – como aquela vista nos estudos de Coracini (2003, 2007), Revuz (1998) e Uyeno (2003). Nesses estudos, entende-se que o contato e a inserção de um sujeito com as línguas, sejam elas materna(s) ou estrangeira(s), é único, subjetivo, incontrolável e imensurável. A localização sócio geográfica e a ordem de aquisição das línguas, de acordo com essa perspectiva, são consideradas apenas alguns dos aspectos que podem influenciar o maior ou

---

<sup>4</sup> Entende-se que, atualmente, os teóricos do campo do ensino e aprendizagem de línguas têm se pautado na pedagogia do pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001), segundo a qual não se deve buscar um método perfeito ou um conjunto de procedimentos para o ensino e a aprendizagem ideal de línguas. Essa perspectiva, provinda da insatisfação de teóricos como Clarke (1994), Kumaravadivelu (1994) e Prabhu (1990) em relação às limitações do conceito de método de ensino e aprendizagem de línguas e ao modelo de formação de professores, tem como essência a protagonização do professor como responsável pela adaptação dos métodos de ensino à sua própria realidade e à dos alunos. Entretanto, essa discussão, ainda em ascensão, não foi levada em consideração para a conceituação de LM e LE pretendida nesta dissertação, uma vez que sua contribuição ainda se dá de forma mais efetiva no plano teórico do que no prático.

menor nível de identificação do sujeito à língua. Por esses motivos, são considerados vários fatores linguísticos e extralinguísticos para a definição de conceitos mais fluidos tanto de LM quanto de LE e de fronteira mais flexível entre elas, de forma que a influência de uma em relação à outra é vista como parte essencial e inseparável do ensino e da aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, olhamos para as línguas materna e estrangeira, para a relação entre elas e para o processo de ensino e aprendizagem de línguas de modo diferente das perspectivas sucintamente descritas acima: não buscamos opor LM e LE, nem mesmo silenciar os conflitos inerentes ao processo de contato, ensino e aprendizagem de uma LE, mas sim levar esses conflitos em consideração, entendendo-os como importantes para a constituição da subjetividade do sujeito que se encontra nesse processo. Portanto, um sujeito consoante ao explicitado em Coracini (2003), como constitutivamente atravessado por discursos outros. Por esse motivo, a identidade desse sujeito não é acabada e/ou descritível, mas está em constante transformação por meio dos conflitos inerentes às suas práticas sociais de linguagem. São esses conflitos que, segundo a mesma autora, levam o sujeito a ressignificar a si mesmo, a língua com a qual entra em contato e a discursividade de sua própria LM, mantendo a continuidade da transformação de sua subjetividade. A partir dessas novas, cambiantes e conflituosamente constituídas identidades, o sujeito constrói imagens – também não estanques – do que é sua língua e a língua do outro.

Além dos estudos de perspectiva enunciativo-discursiva sobre os conceitos de LM e LE e da relação entre essas línguas, fundamentamo-nos no conceito de heteroglossia/plurilinguismo<sup>5</sup> de Bakhtin (1981 e 2015). Entendemos que a relação entre LM e LE no ensino e na aprendizagem de línguas pode ser melhor explicada se considerada a multiplicidade de vozes sociais que, no interior das diferentes práticas, são formadas por “uma variedade de nexos e correções entre si [e são] sempre dialogadas em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2015, p. 30). Ou seja, as línguas materna e estrangeira integram também a pluralidade de vozes sociais que dialogam entre si e habitam as práticas sociais orais e letradas dos sujeitos, constituindo seu discurso.

Como base nesse aporte teórico, nesta pesquisa, dentre todas as formas de enunciação nas quais se materializa a relação entre LM e LE, propomos um olhar específico para a

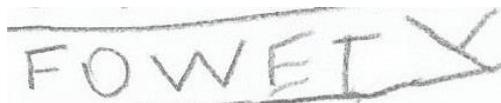
---

<sup>5</sup> Existem divergências quanto à tradução do termo no Brasil. Mais detalhes sobre a tradução e definição do termo são explicados no Capítulo 2.

enunciação escrita, em especial, de crianças ainda na aquisição de escrita em LM, com pouco ou nenhum contato formal prévio com o Inglês Americano (IA). Acreditamos ser esse um lugar profícuo para pesquisas, considerando que, a partir de um olhar para a escrita heterogeneamente constituída (CORRÊA, 2004), podemos observar a inserção e a circulação do sujeito escrevente por práticas orais e letradas que são, essencialmente, sociais e históricas. Além desses estudos, fundamo-nos também na perspectiva de escrita como “processo complexo de contínua e não-linear mudança na relação sujeito/linguagem” (CAPRISTANO, 2007, p. 71), segundo o qual a criança flutua na construção assimétrica e incontrolável de seu relacionamento com a(s) língua(s). Mais informações sobre a perspectiva de escrita desta dissertação são discorridas no capítulo seguinte.

Elegemos como objeto de investigação enunciados escritos em LE produzidos por crianças em aquisição de escrita de LM. O interesse por esse objeto surgiu de discussões do Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Aquisição da Escrita (CNPq), coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Carneiro Capristano, dando frutos a pesquisas de iniciação científica, desenvolvimento de projetos de extensão e artigos científicos. Em pesquisas desenvolvidas previamente a esta, o grupo trabalhou com esse objeto de investigação, assim como exemplificado na figura abaixo:

**Figura 1:** Exemplo do objeto de investigação



**Fonte:** OBERST, 2016, p. 22

A figura acima mostra um exemplo de registro da palavra em Inglês *forest*, integrante do *corpus* de iniciação científica desenvolvida entre os anos de 2015 e 2016. Esse *corpus* e o de outras pesquisas foi selecionado a partir da construção de um arquivo de enunciados escritos infantis proposto por pesquisadoras e pela coordenadora do Grupo de Pesquisa mencionado. Notou-se que esse era um tipo de dado até então não estudado sob a perspectiva enunciativo-discursiva proposta pelo grupo e pelas pesquisadoras e, por essa razão, iniciou-se ali uma trajetória de pesquisas que partilham do mesmo objeto de investigação e da mesma perspectiva quanto à relação entre LM e LE.

O registro exemplificado na Figura 1 foi feito por uma criança participante do projeto de extensão “Introdução à Língua Inglesa: música para gente pequena”, realizado em 2014, no

Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. As crianças participantes desse projeto estavam no 2º ano do Ensino Fundamental I e não tinham contato formal prévio com a Língua Inglesa. O objetivo do projeto de extensão era propor atividades lúdicas envolvendo músicas e contação de histórias em Inglês, bem como produções textuais tanto em Português quanto em Inglês, para a formação de um arquivo de enunciados escritos feitos por essas crianças. O registro da Figura 1, assim como representações escritas de outras palavras em Inglês, foi analisado a fim de verificar quais estratégias as crianças poderiam usar para grafar palavras em LE e de que forma essas estratégias poderiam deixar ver a relação entre essa LE e a LM dos escreventes. Esses dados foram descritos e analisados quantitativa e qualitativamente de acordo com a ortografia da Língua Inglesa e chegou-se à conclusão de que, ao registrar palavras em LE, as crianças circulam por uma diversidade de conhecimentos provindos de práticas sociais orais e letradas tanto em sua própria LM quanto no que imaginam ser a LE.

O olhar para esse e outros dados de escrita infantil em LE sob a perspectiva percorrida acima possibilita a observação da circulação da criança entre as línguas de forma que parece patente a relação de imbricação entre LM e LE. Por esse motivo, para esta pesquisa, propomos a continuidade da investigação desse objeto. Aqui, tratamos de enunciados escritos infantis em LE feitos por crianças ainda na aquisição de escrita de LM<sup>6</sup>, selecionados de uma nova proposta de produção textual em LE, explicitada em detalhes no Capítulo 2.

Ao analisarmos esses dados, nossa hipótese é a de que os conflitos e confluências entre LM e LE que constituem a movente identidade dos sujeitos se mostram em imagens que os escreventes constroem sobre as línguas. Essas imagens, observadas a partir da investigação de pistas nos enunciados escritos, deixam ver a relação entre LM e LE que, na escrita e nas práticas sócio históricas das crianças, estão/são imbricadas.

O objetivo desta dissertação foi, assim, investigar a relação entre LM e LE em enunciados escritos em LE por crianças que ainda se encontram na aquisição de escrita de (sua) LM, a fim de entender como se mostram, nesses enunciados, eventuais conflitos e

---

<sup>6</sup> A LM das crianças que produziram os enunciados escritos analisados nesta dissertação é o Português Brasileiro (PB), enquanto a LE na qual foram propostas as atividades das quais provém os enunciados é o Inglês Americano (IA). Entendemos que, assim como afirmado por Revuz (1998), Uyeno (2003) e Coracini (2003, 2007), não existe homogeneidade em nenhuma dessas línguas, pois elas são constituídas por complexos processos históricos, sociais, culturais e políticos, além de estabelecerem relações muito particulares com cada sujeito. Apesar disso, os termos PB e IA são os mais próximos das línguas consideradas materna e estrangeira dos sujeitos participantes desta pesquisa, incluindo da pesquisadora.

confluências na relação de imbricação entre as línguas. Para atingir esse objetivo, de forma específica, propomos:

- a) analisar quantitativa e qualitativamente registros escritos de palavras feitos pelas crianças em LE, verificando se, com relação à estrutura da sílaba, podem ser identificadas regularidades;
- b) buscar explicações linguísticas para a existência ou não dessas regularidades, considerando as dimensões fonético-fonológica e ortográfica das línguas (LM e LE).

Esta investigação justifica-se por uma série de razões. Primeiramente, é relevante no campo científico no qual se insere por, de um lado, ter potencial para fortalecer as pesquisas que abordam as línguas de uma perspectiva enunciativo-discursiva, considerando o ponto de vista do sujeito que as enunciam e, de outro, trazer essa perspectiva analítica para dados pouco ou ainda não explorados cientificamente. É ainda bastante comum em pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas a definição estanque e limitadora do que sejam as línguas (cf. CORACINI, 2003). De forma oposta a essa visão, nossa pesquisa contribuirá para o fortalecimento de estudos nos quais as línguas sejam abordadas como convergentes e nos quais se valorizem a heterogeneidade e a complexidade tanto do sujeito quanto da(s) língua(s).

Ademais, esta pesquisa se mostra também pertinente no plano do ensino e aprendizagem de LE, especialmente da Língua Inglesa. As análises dos dados de escrita infantil permitem levantar hipóteses que podem contribuir para o melhor entendimento das eventuais imagens construídas pelas crianças sobre a LE com a qual entram em contato. A partir desse entendimento, é possível observar quais aspectos dessa língua se mostram mais ou menos complexos para esses escreventes. Sabe-se ser importante entender o funcionamento das línguas para buscar caminhos para que elas sejam trabalhadas com o sujeito falante/escrevente na sala de aula. Primeiro, é essencial entender o funcionamento das línguas olhando, especialmente, para como ele acontece no imaginário do sujeito, uma vez que, como defende Coracini (2003), a imagem que fazemos do estrangeiro (assim como do estrangeiro de nós) é constitutiva da identidade de cada sujeito e, por isso, é elementar para o processo de ensino e aprendizagem. Acreditamos que nossas análises permitem também elencar algumas das soluções buscadas pelo escrevente quando se depara com o desafio de registrar uma LE.

Esta dissertação pode também contribuir com a prática docente no âmbito do Ensino Fundamental I, sobretudo a desenvolvida no espaço sóciogeográfico no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Ela está estreitamente ligada à implementação do ensino de Língua Inglesa como LE na educação pública municipal de Maringá (Paraná), uma vez que os enunciados escritos infantis analisados aqui foram produzidos por crianças dessa rede de educação, a qual teve a LE implementada no currículo muito recentemente. Destacamos ainda que a rede municipal de educação de Maringá é uma das poucas do país que oferece o Inglês como disciplina integrante da matriz curricular desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Nossa pesquisa tem caráter inovador e inédito, considerando que é uma das primeiras pesquisas voltadas para a temática da escrita em Inglês como LE por crianças do Ensino Fundamental I em Maringá desde que a disciplina de Inglês foi implantada na rede municipal de ensino em 2014. Nessa direção, esta pesquisa pode contribuir com uma série de considerações teóricas e analíticas no que tange às noções de LM, LE, à relação entre as línguas e do sujeito com a linguagem que poderão ser importantes para a construção e manutenção da disciplina no currículo do Ensino Fundamental I. As discussões apresentadas na pesquisa podem formar um conjunto de saberes possivelmente viabilizadores da constituição de subsídios para as reflexões dos professores e equipe pedagógica na construção de currículo e aulas de Inglês como LE no município de Maringá, considerando que buscamos apresentar caminhos possíveis percorridos pelas crianças quando se deparam com o desafio de registrar uma LE.

De forma menos direta, esta pesquisa pode contribuir também para o ensino e aprendizagem de LM. Ao observamos indícios da imagem que o escrevente pode ter da LE, examinamos também, de forma menos explícita, a imagem e o conhecimento da criança sobre sua própria LM. A partir dessas observações, é possível colaborar com a reflexão e a prática da abordagem do PB tanto para professores de LM, quanto para professores de LE. Ademais, muitas vezes, quando o escrevente precisa registrar a LE, ele busca soluções mais comuns para situações semelhantes em sua LM, o que representa um grande conhecimento do escrevente sobre o funcionamento de sua LM. É essencial para o compartilhamento e construção conjunta do conhecimento que os professores tenham ciência da mobilização de diferentes áreas de conhecimentos linguísticos feita pelo escrevente. No ensino e na aprendizagem de LE, entender como o aprendiz circula entre as línguas e quais aspectos de uma e de outra língua se mostram mais complexos ou, ainda, quais soluções são buscadas mais recorrentemente, pode colaborar com uma melhor forma de construção do processo.

Como consequência dessa justificativa, uma outra contribuição do nosso trabalho, também menos direta, é a de problematizar o estatuto das línguas no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A imbricação das línguas que desejamos tematizar nesta dissertação pode ser fator relevante para discutir, de forma crítica, a postura didático-pedagógica que vê algumas línguas como superiores a outras, portanto, que acredita na hegemonia de determinadas línguas em detrimento de outras, como no caso das reflexões de Calligaris (1996) mencionadas anteriormente a respeito da suposta soberania das LEs em países colonizados como o Brasil.

Por fim, a realização desta pesquisa justifica-se também por contribuir para as discussões sobre o ensino e aprendizagem de LE para crianças em relação ao incentivo à internacionalização/globalização da educação básica. Acreditamos que, com objetivos propostos nesta pesquisa, podemos contribuir para as discussões a respeito do funcionamento e da imagem da LE para crianças e também do ensino e aprendizagem de LE desde os primeiros anos da Educação Básica, temas recorrentes nas políticas de incentivo de internacionalização da educação, intensificados nos últimos anos, como aponta Thiesen (2017). Vale ressaltar que ainda não existe consenso sobre a idade ideal para iniciar o ensino e a aprendizagem de uma LE; porém, seu encorajamento desde os primeiros anos do Ensino Fundamental tem sido acentuado por motivos que, segundo Servilha (2014), são de ordem política, social e mercadológica. Logo, contribuímos para essas discussões no tocante às noções de LM e LE e da relação de imbricação entre elas, bem como em relação à importância da consideração da relação entre sujeito e linguagem que, a nossa ver, está na base do ensino e aprendizagem de LE.

Assim justificada, para cumprir com os objetivos propostos, esta dissertação está organizada da seguinte maneira: no Capítulo 1, apresentamos o eixo teórico no qual estão fundamentadas as discussões sobre a relação entre LM e LE que formam uma das bases teóricas desta pesquisa. Para tanto, discorreremos sobre os conceitos de materno e estrangeiro em diferentes áreas do conhecimento, a fim de construir e apresentar nossa forma de olhar para como a relação entre essas línguas se mostra na escrita de crianças. Partimos de reflexões sobre o conceito de sujeito estrangeiro e sua relação com a ideia de territorialidade e pertencimento a grupos sociais em estudos da área das Ciências Sociais. A reflexão partindo dessa área se dá por ser nela onde se encontram trabalhos voltados diretamente para a discussão do estatuto do estrangeiro, especialmente no quadro da consolidação do capitalismo moderno e do intenso fluxo migratório na passagem do século XIX para o XX (cf.

TEDESCO, 2016). Em seguida, partimos para a discussão sobre o que chamaremos aqui de estrangeiridade<sup>7</sup>, concebida no campo dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas. Depois, apresentamos uma discussão, também nos estudos sobre o ensino e aprendizagem de línguas, sobre como se relacionam, em diferentes perspectivas, a noção de estrangeiridade e maternidade das línguas. Por fim, exprimimos a postura assumida nesta dissertação quanto às noções de LM, LE e da relação entre elas.

Em seguida, no Capítulo 2, apresentamos o material e a metodologia adotados nesta pesquisa. São descritos os passos da construção do arquivo de enunciados escritos que deu origem ao *corpus*, incluindo as motivações de escolha do objeto de investigação e dos participantes, os detalhes da preparação e aplicação do projeto de atividades e coleta de dados que resultou no arquivo de enunciados escritos infantis, bem como uma descrição quantitativa dos enunciados gerados na aplicação do projeto. Descrevemos, também, as escolhas e justificativas metodológicas para o recorte do *corpus*. Por fim, são apresentados os passos metodológicos para a realização das análises quantitativa e qualitativa dos enunciados escritos infantis.

No Capítulo 3, trazemos uma descrição, análise e discussão dos enunciados escritos infantis investigados nesta dissertação. Primeiramente, apresenta-se uma descrição detalhada dos padrões fonológicos, silábicos, fonotáticos e ortográficos do PB e do IA mobilizados como categorias de análise dos dados. Em seguida, encontram-se a apresentação dos resultados e a discussão sobre as análises dos registros feitos pelas crianças em dois momentos: primeiro, discutimos sobre as regularidades e possíveis motivações dos registros que, de acordo com as características levantadas, parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA. Nessa etapa, apresentamos reflexões sobre a relação entre LM e LE que se mostra nos registros das crianças nos momentos em que elas parecem ser mais afetadas pelas confluências entre as línguas; em seguida, discutimos sobre as possíveis motivações para a emergência de registros aparentemente “aleatórios” e que chamamos de idiossincráticos. Essa seção tem por objetivo refletir sobre os momentos em que as crianças parecem ser mais afetadas pelos conflitos entre LM e LE. Por último, ao final da

---

<sup>7</sup> O termo estrangeiridade está presente em pesquisas de diferentes campos e áreas, como na Psicologia, em que seria entendido como uma condição inerente a todo ser humano em determinados momentos da vida, a depender de condições subjetivas em função da história de cada sujeito (cf. MALLARD et al., 2015). Também se encontra em pesquisas na área da Administração Internacional, como em Zaheer (1995), em relação aos custos sociais e econômicos de uma empresa quando ela opera em mercados estrangeiros. Nesta dissertação, chamamos de estrangeiridade todos os fatores constitutivos da identidade do sujeito considerado estrangeiro e que emergem em suas práticas sociais. No Capítulo 1, é explorado, com mais detalhes, o estatuto social do estrangeiro para além das fronteiras geográficas levado em consideração nesta pesquisa.

dissertação, apresentamos as considerações finais desta pesquisa e as referências bibliográficas consultadas.

# CAPÍTULO 1: AS RELAÇÕES ENTRE O MATERNO E O ESTRANGEIRO

## 1.1 O ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças

O ensino e a aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) é tema recorrente em pesquisas linguísticas há bastante tempo. Como aponta Gini (2017), desde Lenneberg (1967)<sup>8</sup>, perpetuou-se a crença de que “quanto mais cedo, melhor” para o ensino e a aprendizagem de LE. Diferentes autores corroboraram ou refutaram a ideia posteriormente; porém, ainda não existe consenso sobre a idade ideal para se aprender e se ensinar uma LE. De todo modo, o incentivo ao ensino e aprendizagem de uma LE desde tenra idade permanece presente nos dias atuais. Sob determinação da Resolução 4/2010 do Conselho Nacional de Educação, na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação deve incluir pelo menos uma língua estrangeira moderna durante o Ensino Fundamental, e, de acordo com as diretrizes, cabe

sua escolha à comunidade escolar, dentro das possibilidades da escola, que deve considerar o atendimento das características locais, regionais, nacionais e transnacionais, tendo em vista as demandas do mundo do trabalho e da internacionalização de toda ordem de relações (DCN, resolução nº 4, 2010, p. 6).

Thiesen (2017) enfatiza que a internacionalização da educação como projeto global é tema bastante amplo e tem como foco a internacionalização da Educação Superior. Por esse motivo, segundo o autor, são poucos os trabalhos que, atualmente, se dedicam a explorar a proposta de internacionalização dos currículos da Educação Básica. As políticas públicas de incentivo à internacionalização da Educação Básica, especialmente o encorajamento do ensino e aprendizagem de uma LE, como aponta Servilha (2014), ganharam espaço na agenda política e educacional brasileira por uma série de motivações diretamente relacionadas a fatores político-institucionais, sociológicos e mercadológicos. Essas motivações, segundo o último autor, partem de uma pressão mundial de encaminhamento do processo de globalização. Esse processo é entendido pelo autor como um movimento ao mesmo tempo integrador, visto que busca identidades regionais, mas também excludente, por ratificar

---

<sup>8</sup> Esse autor postulou a *hipótese do período crítico*, baseada nas conclusões de estudos clínicos de pacientes com a linguagem afetada por danos cerebrais. Nesses estudos, Lenneberg constatou que, quanto menor a idade do paciente, maiores as chances de êxito na recuperação dos danos cerebrais referentes à linguagem.

determinadas identidades em detrimentos de outras. Também são ressaltadas, no estudo, motivações fundamentadas em diplomacia pública e paradiplomacia<sup>9</sup> e no aumento da demanda de falantes de LEs.

Entretanto, segundo Gimenez (2010), parece evidente que a LE tratada nessas políticas é a Língua Inglesa, por ser ela a LE presente na matriz curricular da maioria das escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil. A preferência por essa língua independe de fatores ligados à comunidade local ou à tradição. Essa tendência é reforçada no texto da Base Nacional Comum Curricular de 2017, no qual se encontra, na área de Linguagens, a normatização do ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental como única LE do documento. Mello (2013) explicita que fatores históricos têm prevalecido na escolha da LE no currículo da Educação Básica e que “a opção pela Língua Inglesa não é exatamente uma escolha livre, pois deriva de uma tendência mundial” (p. 64). A tendência mundial mencionada pela autora está na base das políticas públicas de incentivo à internacionalização da Educação Básica: a ideia de que existiria uma propensão do mundo a comunicar-se em Inglês devido a processos econômicos, políticos, culturais e sociais. Para essas autoras, parece haver uma contradição entre as motivações expressas superficialmente nos documentos oficiais e as motivações de fato fortalecedoras das políticas públicas. De acordo com Gimenez (2010), “é o mercado que fortalece o discurso do caráter imprescindível do inglês” (p 14).

Em oposição a essa perspectiva, olhamos para a LE não como instrumento de alcance da globalização, mas como um dos elementos constituintes da subjetividade do sujeito presente nesse processo de incentivo à internacionalização, assim como será explicitado adiante neste capítulo. Por esse mesmo motivo, supõe-se, nesta pesquisa, que a LE trazida nos documentos oficiais da educação brasileira não deveria ser entendida como sinônimo de Língua Inglesa, mas como mais uma das muitas opções à disposição do sujeito na construção da intercompreensão que, a nosso ver, deveria ser almejada pela internacionalização da educação. Assim como em Capucho (2010), entende-se que a intercompreensão “corresponde aos processos naturais e espontâneos postos em prática por indivíduos ‘comuns’, em situação de contactos exolingues” (p. 103). Ou seja, a integração da LE – e não necessariamente o

---

<sup>9</sup> De acordo com Servilha (2014), a diplomacia pública consiste no “instrumento de governos e ou organizações, sejam públicas ou privadas, para fins de mobilização de valores, como recursos para comunicar e atrair públicos de outros países, além dos seus governantes” (p. 15). Já a paradiplomacia é definida por Servilha (2014), a partir das contribuições de Prieto (2004), como “o envolvimento de governo subnacional nas relações internacionais, por meio de estabelecimento de contatos, formais ou informais, permanentes ou provisórios (ad hoc), com entidades públicas ou privadas, objetivando promover resultados socioeconômicos ou políticos, bem como outra dimensão externa de sua própria competência constitucional” (PRIETO, 2004, p. 251 apud SERVILHA, 2014, p. 20).

Inglês – no currículo de escolas brasileiras desde os primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser uma grande aliada para o desenvolvimento de contatos entre sujeitos que se comunicam por meio de línguas diferentes, vistas, nesta dissertação, como imbricadas, nas mais variadas práticas sociais, processo potencialmente contributivo para a efetivação da internacionalização da educação estimulada nos documentos oficiais da educação no país.

Admitimos que a perspectiva de relação imbricada entre LM e LE, assumida nesta pesquisa, pode contribuir para as discussões sobre o incentivo do ensino e aprendizagem de LE com o objetivo de atingir a internacionalização da educação, de forma a estimular também as práticas de intercompreensão. Apesar de a LE observada nesta investigação ser o IA, as contribuições da pesquisa não se apresentam apenas por meio do ensino, aprendizagem e investigação da Língua Inglesa para crianças, mas, sobretudo, mediante a análise da relação do sujeito com a linguagem que o constitui.

Neste capítulo, apresentamos o quadro teórico a partir do qual, nesta dissertação, serão observadas as relações entre LM e LE. Para tanto, como adiantamos, desenvolvemos uma reflexão sobre os conceitos de materno e estrangeiro em diferentes áreas do conhecimento, a fim de construir e apresentar nossa forma de olhar para como a relação entre essas línguas se mostra na escrita de crianças. Como ponto de partida, na seção seguinte, ponderamos sobre o conceito de sujeito estrangeiro e sua relação com a ideia de territorialidade e pertencimento a grupos sociais em estudos da área das Ciências Sociais, a fim de buscar compreender se e como as noções de maternidade e estrangeiridade podem contribuir para a formação da identidade dos sujeitos que, em suas práticas sociais, se põem em contato com as línguas do um e do outro.

Propomos essa primeira reflexão, pois encontramos, na área das Ciências Sociais, um maior número de trabalhos - ainda que escassos - com o objetivo de discutir o estatuto do estrangeiro não apenas em termos econômicos ou políticos, mas também em relação à sua identidade. Essas discussões se intensificaram, especialmente, como aponta Tedesco (2016), entre os estudos sobre a consolidação do capitalismo moderno e o intenso fluxo migratório na passagem do século XIX para o XX. Supomos que entender como histórica e sociologicamente atribuímos sentidos para o “estrangeiro” pode ser fator relevante para compreendermos o imaginário pelo qual circulam os sujeitos quando se inserem no ensino e na aprendizagem de uma LE.

## 1.2 O estrangeiro e a estrangeiridade

Quando se fala de estrangeiro, temos muito comumente a referência de um sujeito que não pertence a uma determinada terra, vindo de longe, falante de outra língua, portador de outra cultura. Nos estudos das Ciências Sociais, a ideia de estrangeiro está principalmente relacionada com os movimentos migratórios. Em especial, a tentativa de entender as motivações que levam um indivíduo a mover-se geograficamente em diferentes momentos históricos é bastante recorrente na agenda de pesquisas nesse campo. Menos recorrente é, entretanto, a tentativa de caracterização da identidade do sujeito migrante. Essa é uma temática encontrada em estudos como o de Barbosa (2010) e Simmel (2005).

A primeira autora trabalha com a ideia de imigração como fenômeno histórico e inerente ao ser humano. Para Barbosa, desde a segunda metade do último século, esse fenômeno é afetado pelo processo de globalização, que representa a passagem de identidades modernas para pós-modernas, sendo essas “transterritoriais, multilinguísticas e multiculturais” (BARBOSA, 2010, p.16). Esse contexto (político, econômico, histórico e cultural) abriu caminhos para uma maior movimentação intercontinental. Entretanto, não há consenso entre os estudiosos da área, segundo a autora, em relação à efetivação positiva dos efeitos esperados pela globalização.

Já numa perspectiva sociológica, a autora afirma ser o processo de imigração também próprio do ser humano. Para ela, existe uma diferença entre os conceitos de cidadão, estrangeiro e imigrante. A autora cita os estudos de Bourdieu (1991), quando o sociólogo faz a distinção de cidadão como oposto de estrangeiro: enquanto o primeiro é o ser social, que está “do lado do Mesmo” (p. 18), o segundo é o ser não-social, que está “do lado do Outro” (idem). Deslocado entre eles, nem de um lado nem de outro, está o imigrante, a fronteira entre o ser e o não-ser social.

Ao abordar as condições sociológicas delineadoras da identidade desse ser imigrante, Barbosa (2010) discorre sobre a identidade do imigrante como estrangeiro. A autora lembra que essa é uma categoria ampla e possibilita o posicionamento dicotômico superficial de eu/ele. Uma primeira perspectiva de estrangeiro, bastante frequente no senso comum, como aponta a pesquisadora, é aquela da lógica nacionalista e etnocêntrica. A autora explica que ela implica uma conotação negativa, no sentido de que o estrangeiro seria aquele de cultura

atrasada (pois difere da “minha”) e não reside no “meu” Estado-nação, por essa razão, não é digno de confiança. Nessa ótica, “o ‘normal’ seria cada população residir no seu Estado-nação” (p. 23), portanto, anormal/estranho é o estrangeiro. Já na lógica culturalista, considera-se o universo cultural de um grupo como incompatível com o de outro grupo e, logo, a cultura do “outro” é sempre vista como inferior. Ou seja, nessa perspectiva, o normal é a “minha” cultura, enquanto a do “outro” é estranha. Em ambos os casos, a discussão permanece tolhida entre o “meu” e o “seu” lugar/cultura. O imigrante, nesse movimento, não se encontra em nenhum dos dois lados (BOURDIEU, 1991).

Noutra perspectiva, autores como Canclini (2007) abordam o imigrante como “portador de um biculturalismo ou de uma identidade fragmentada” (p. 23). Nesse sentido, o imigrante não precisa estar em nenhum lado, pois encontra-se em estado de hibridismo cultural. Decorre dessa interpretação que o estrangeiro e o cidadão possuiriam uma uniformidade cultural, pois se encontrariam em lados opostos, porém, definidos em relação ao seu estatuto no mundo.

Entretanto, todos esses autores esbarram na problematização das diferenças entre os conceitos de imigrante e estrangeiro. Barbosa (2010) afirma existirem casos de uso de um termo pelo outro como sinônimos, mas que, na prática, existem diferenças importantes, como aponta Sayad (1991). Para esse autor, o imigrante e o estrangeiro têm em comum o fato de serem vistos sempre da perspectiva do “eu” e, assim, são sempre “outro”. A diferença entre eles está na delimitação do espaço. O imigrante só o é quando excede os limites de determinadas fronteiras geográficas. O estrangeiro sempre é estrangeiro dependendo de quem o vê, e não da posição geográfica em que se encontra. Assim, o estrangeiro não precisa de fronteiras geográficas para ser estrangeiro; ele pode, sim, vir a ser um imigrante; porém, para este, se tornam relevantes as fronteiras de seu Estado original. A diferença primordial, portanto, entre eles, como aponta Barbosa (2010), é que o imigrante é uma condição social, enquanto o estrangeiro é uma “definição jurídica de ‘um estatuto’” (p. 25 apud SAYAD, 1991, p. 243). Ou seja, o imigrante necessariamente se movimenta; o estrangeiro simplesmente é estrangeiro.

Em convergência com os apontamentos de Barbosa (2010), o sociólogo Simmel (2005) também faz discussões importantes em relação ao conceito de estrangeiro. Discorrendo sobre a forma sociológica do estrangeiro, ele o define como a unidade do mover-se e fixar-se, pois existem relações concernentes ao espaço físico (e a mobilidade em tal

espaço) que são a unidade e o símbolo das relações entre os seres humanos. Ou seja, é natural do ser humano, em suas relações sociais, locomover-se no espaço físico.

O sociólogo faz uma distinção entre os conceitos de “viajante” e “estrangeiro”. O último, no senso comum, é tido como aquele indivíduo não pertencente ao país do qual se olha ou, ainda, aquele “que vem hoje e amanhã se vai” (p. 350). Esta definição corriqueira corresponde à definição de viajante para Simmel: o viajante se movimenta, mas não se estabelece. Já o estrangeiro, na perspectiva do autor, viaja para se estabelecer no local de destino. O estrangeiro é um viajante em potencial, porque não descarta a possibilidade de ir e vir, mas escolhe ficar.

O conceito do estrangeiro de Simmel também se destaca por não preconizar a distância como unidade delimitadora, uma vez que o estrangeiro só o é porque se movimenta, mas não necessariamente para longe. Assim, o estrangeiro não precisa ser aquele de outro país, mas sim de qualquer outro lugar além daquele que escolheu ficar. Os parâmetros definidores do estrangeiro são, então, como aponta o autor, outros: dependem das experiências sociais particulares de cada sujeito. Essas experiências podem levar a uma relação de proximidade e distanciamento entre os sujeitos, mas ela não depende da distância física. Nas palavras de Simmel (2005),

os estranhos não são tomados como indivíduos, mas como estrangeiros de um certo tipo socialmente definido. A distância em relação a ele não é mais abstrata e geral, se baseia agora em elementos socialmente objetivados em relação aos quais se dão as possibilidades de proximidade (p. 356).

Ou seja, cada relação social estabelecida pelo estrangeiro delinea a distância real entre ele e os outros sujeitos do grupo, podendo ser, inclusive, uma relação de proximidade. A instabilidade entre estar próximo ou longe é, inclusive, característica fundamental do sujeito estrangeiro para Simmel. Tedesco (2016), em sua síntese sobre o conceito de estrangeiro para Simmel, afirma que o estrangeiro é “uma configuração entre familiaridade e estranhamento, emoção/afetividade e indiferença, engajamento e liberdade, suspeição e perigo” (p. 290) e que, portanto, “o conflito é constitutivo da relação com o estrangeiro” (p. 291). Não está em jogo de onde veio o estrangeiro, mas as relações conflituosas estabelecidas em suas relações sociais.

É por essa razão que o autor afirma, também, que o estrangeiro pode surgir da relação de estranheza com o outro, de pessoa para pessoa, e não apenas com relação à estadia ou à propriedade de solo físico. Esse é o caráter simbólico do estrangeiro: “alguém absolutamente

móvel” (p. 352), não apenas fisicamente, e é esse caráter simbólico do estrangeiro chamado, neste trabalho, mesmo que provisoriamente, de estrangeiridade: a relação do sujeito ocupante desse lugar móvel com “todas as atrações e significâncias possíveis no cotidiano das experiências simbolizadas” (SIMMEL, 2005, p. 351). Acreditamos que essas experiências se mostram e têm efeito na língua, na cultura, nas práticas sociais, na história da existência do estrangeiro. Se o sujeito estrangeiro é absolutamente móvel e, para sê-lo, não depende exclusivamente de distâncias físicas, suas práticas sociais orais e letradas também são. Da mesma forma, se a relação de distanciamento/proximidade entre os sujeitos depende da solidificação das relações sociais entre eles, também suas práticas orais e letradas se mobilizam para mais perto ou mais longe do estranho.

Tanto Barbosa quanto Simmel têm em comum a perspectiva de que se movimentar no espaço físico é característica própria do ser humano enquanto ser social e histórico. Também concordam sobre a delimitação de o conceito de estrangeiro estar além da noção presente no senso comum de o estrangeiro ser de outro país ou de longe. Apesar do espaço físico ser um importante fator para a concretização dos movimentos migratórios e, assim, para a determinação de quem é o estrangeiro (ou, nesse caso, imigrante), parece correto afirmar ser ainda mais importante a identidade dos sujeitos, tanto daquele na posição de imigrante/estrangeiro quanto daquele que o vê. Sem a identidade, o sentimento de pertencimento e a perspectiva de quem vê e de quem vai e/ou fica, o estrangeiro não passa de um indivíduo se movimentando no espaço físico.

Por essa razão, é preciso, também, para estabelecer quem é o estrangeiro além das fronteiras do espaço físico, considerar a estrangeiridade que permeia suas práticas sociais. A cultura desses sujeitos, as experiências sociais, a história, as condições de migração, a língua que trouxe consigo e que põe em prática no novo “lugar” (físico ou não) e tanto outros fatores constitutivos da identidade do estrangeiro são postos em ação por meio das práticas sociais (orais, letradas e outras) determinantes para o estabelecimento das relações – conflituosas – desse estrangeiro com outros sujeitos.

Perspectivas como as discorridas acima são importantes para a construção do que se entende sobre a(s) língua(s) falada(s) pelo estrangeiro e a forma como ela(s) se relaciona(m) com a(s) língua(s) do sujeito que se encontraria(m) na posição contrária à do estrangeiro, uma vez que ela(s) é (são), na perspectiva adotada nesta pesquisa, constitutiva(s) da identidade e das práticas sociais do sujeito, como um dos fatores de estrangeiridade. Na seção a seguir,

apresentamos uma discussão sobre como essa estrangeiridade é concebida no campo dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas.

### **1.3 A estrangeiridade no ensino e na aprendizagem de línguas**

A forma de conceber a LE, especialmente para o ensino e aprendizagem de línguas, tem uma história com momentos bastante heterogêneos, nos quais as concepções eram - e ainda são - ancoradas em conhecimentos de diferentes áreas, como a história, a sociologia, a filosofia, a psicologia, dentre outras, como já antecipamos na introdução desta dissertação. Essas noções estão inevitavelmente relacionadas com a ideia do que é a própria LM, pois, para que haja a língua do outro, deve haver a língua do um, mesmo que essa relação seja de afastamento, por exemplo. Ao longo do tempo e do espaço das teorias, as intersecções e divergências entre o materno e o estrangeiro no ensino e aprendizagem de línguas levaram ao desenvolvimento de numerosas formas de conceituar a LE, bem como a outras definições de línguas que não a materna.

Não se pode negar, num primeiro momento, a diferença entre LM e LE. Revuz (1998) afirma que “a língua estrangeira é, por definição, uma segunda língua, aprendida depois e tendo como referência uma primeira língua, aquela aprendida na primeira infância” (p. 215). Ou seja, segundo a autora, a LE é qualquer língua falada/aprendida/adquirida depois que o sujeito já domina parte ou totalmente a(s) sua(s) LM(s). Entretanto, traçar os limites desta língua-outra não é tarefa fácil.

Uma das primeiras distinções em relação à língua do outro é sobre os conceitos de LE e Segunda Língua (L2). Ambos os conceitos têm em comum a relação com a alteridade, por tratarem da língua do não-eu, a língua do outro. Elas diferem, como discorre Spinassé (2006), em relação à função da língua para a inserção do sujeito que se põe a falar/usar essa língua no meio social no qual ele a pratica. A autora aponta que o contato do sujeito com a L2 seria muito mais intenso e essencial para interação social do que aquele com a LE. Ela destaca que esses conceitos não são estanques, pois dependeriam das práticas sociais do sujeito. Portanto, o status de uma língua poderia se modificar, isto é, a depender da função desempenhada pela língua nas interações sociais, a L2 pode se tornar LE e vice-versa. Além de não estanque, a

noção de L2 não estaria associada à ordem de aquisição, e, por essa razão, várias línguas poderiam ser consideradas L2, ao mesmo tempo, para o mesmo sujeito.

A não unanimidade da conceituação da(s) língua(s) que se fala/aprende/adquire depois da aquisição da(s) LM(s) também se dá em relação à posição teórica adotada. Autores como Schlatter e Garcez (2009) e Leffa e Irala (2014) defendem a substituição do termo LE por Língua Adicional (LA). Os primeiros autores justificam tal tomada de posição na elaboração das bases curriculares da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul:

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular ‘Língua Estrangeira’ não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras (p. 127-128).

Fica subentendida, nessa passagem, a perspectiva dos autores de ver a LE como um conceito que deveria ser usado para fazer referência à língua pertencente ao outro, distante e não incluso na vida em sociedade daquele que a utiliza, pois, na base dessa perspectiva, os conceitos de LE/L2 são definidos a partir da posição geográfica dos falantes da língua e do papel (menor) desempenhados na comunicação transnacional e para a cidadania contemporânea. Leffa e Irala (2014) criticam, também sob essa visão, conceitos como os de língua internacional e língua do vizinho. Mais uma vez, a inadequação, segundo os autores, está na base geográfica de definição das línguas. Eles defendem que estar próximo ou distante de uma língua independe da posição espaço-geográfica na qual o falante se encontra, especialmente levando em consideração o mundo globalizado no qual vivemos hoje.

Ao defender o uso de LA ao invés de LE, Leffa e Irala (2014) afirmam que aquela não determina, nem é determinada pelo contexto geográfico<sup>10</sup>, pelas características individuais do

---

<sup>10</sup> Nesse quadro teórico, entende-se que a não determinação da LA pelo contexto geográfico é diretamente proporcional à não determinação do próprio contexto geográfico pela língua falada pelas pessoas que ali se encontram. Ou seja, o estabelecimento de fronteiras de um Estado-nação não seria, de acordo com essa

aluno ou ainda pelos objetivos para os quais o aluno precisa da língua. Para os autores, esse é um “conceito maior, mais abrangente, e possivelmente mais adequado” (p. 33). Os autores defendem o uso desse conceito especificamente em contexto de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que as metodologias de ensino e aprendizagem de línguas baseadas nele se mostram mais eficientes, pois, segundo os autores, partem da língua já conhecida do aluno para depois fazer a transposição para a outra língua. Schlatter e Garcez (2009) apontam ainda que falar de uma LA seria um convite para educandos e educadores usarem as formas de expressão dessa outra língua para participar na sua própria sociedade e refletir “sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela” (p. 128).

Além dos conceitos de LM e LE sob as perspectivas apresentadas até aqui, convém também ressaltar a diferença entre LE e bilinguismo – conceito muitas vezes generalizado e marginalizado (UYENO, 2003). A discussão sobre o bilinguismo está presente em trabalhos que tratam da relação entre LM e LE por, muitas vezes, a segunda língua falada pelo sujeito ser considerada também uma língua do outro, mesmo que constitutiva da língua do um. Uyeno (2003) aponta que o termo bilinguismo ainda é tomado por muitos pesquisadores, como feito em Bloomfield (1933), como a “capacidade de domínio tal qual falante nativo de duas línguas” (p. 39). Ou seja, o bilíngue seria aquele que fala uma LE com um nível de proficiência alto, tanto quanto um falante nativo. Nessa perspectiva, parece ser mais relevante um parâmetro da competência da língua para delimitar o que é a LE.

Por outro lado, a pesquisa acima, em consonância com autores como Megale (2005), que defende uma visão multidimensional do bilinguismo, e Lehmann (2016), cujo trabalho aborda a construção da identidade bilíngue, afirma que o sujeito bilíngue fala, com status de LM, duas ou mais línguas. As autoras afirmam que a relação desse sujeito com as duas ou mais línguas constituintes de sua identidade é muito complexa e não pode ser reduzida a nível de competência e/ou identificação. Pelo contrário, estabelecer os limites de onde começa a segunda língua e quando acaba a LM é uma tarefa hercúlea, uma vez que, nas palavras de Uyeno (2003), “não falamos, também, apenas uma língua, ‘falamos mais do que apenas a língua’ (DERRIDA, 1998), falamos de valores adquiridos na nossa singular relação com a(s) língua(s)” (p. 53). Ou seja, o bilíngue é, sim, aquele que fala mais de uma língua, mas existem diferentes dimensões de bilinguismo e cada uma delas depende da relação pessoal de cada

---

perspectiva, necessariamente instituído pela língua falada pelos sujeitos encontrados em cada contexto geográfico.

sujeito com cada língua, de forma que cada relação é única e constitutiva da identidade de cada falante.

Assim como adiantamos, parece consenso a existência de uma língua-outra que, assim como afirma Revuz (1998), se fala/aprende/adquire depois da aquisição da(s) LM(s). Pode-se dizer também ser certa a discrepância na forma de conceituar essa língua. As diferenças são encontradas por várias razões, como o critério de importância para inserção social que, para Spinassé (2006), distingue os conceitos de LE e L2, ou a noção de abrangência e motivação do conceito de LA, que a faz diferente de LE, segundo Schlatter e Garcez (2009) e Leffa e Irala (2014). Lembramos, ainda, a diferença de falar/aprender/adquirir uma LE e ser bilíngue, como debate Uyeno (2003). Em todos os casos, estão em voga as práticas sociais e históricas por meio das quais se observa essa língua outra em prática. Nesta dissertação, ela é chamada de LE, assim como apresentada em Coracini (2003, 2007) e Revuz (1998), e são levados em consideração os aspectos linguísticos e extralinguísticos da relação de cada sujeito com as línguas para a (não) delimitação dela. Mais informações sobre a posição em relação à LE tomada nesta pesquisa são discorridas nas próximas seções.

Na seção seguinte, são apresentadas as diferentes formas de conceituar a língua primeira, aquela que já se sabe/fala/adquiriu antes da LE. Assim como discorrido nesta seção, também não é tarefa simples definir a LM. Além das diferentes formas de tratar desse conceito, as delimitações de fronteiras entre LM e LE são também apresentadas na seção a seguir, a partir de perspectivas nas quais elas diferem claramente uma da outra. Seguindo a explicitação das variadas formas de conceber as línguas materna e estrangeira, apresenta-se a posição tomada nesta pesquisa quando a essas noções.

#### **1.4 Estrangeiridade e maternidade no ensino e na aprendizagem de línguas**

Assim como não há homogeneidade na conceituação da língua do outro, não existe também consenso no que tange à(s) LM(s), às diferenças entre ela(s) e a LE ou, ainda, às fronteiras entre uma e outra.

Começemos por pensar sobre como conceituar a LM. Coracini (2003) afirma existir, tanto na prática docente quanto na Linguística Aplicada, uma noção de LM ainda muito simplista e, muitas vezes, equivocada, como na concepção de que a LM de todo brasileiro é o

Português Brasileiro (PB). Coracini afirma que, etimologicamente, a LM seria a língua da mãe, ensinada pelos progenitores. Na escola, seria a língua aprendida primeiro ou, ainda, a língua nacional e/ou oficial do país de residência. Em todos esses casos, segundo a autora, “a prevalência de um falar sobre outro dá-se por exclusão e resulta de um processo de marginalização” (p. 145). Exclusão porque, ao preconizar, por exemplo, o PB como LM de todo brasileiro, despreza-se todos os complexos processos históricos, sociais, políticos e culturais característicos do multilinguismo presente no dia a dia e no ensino da língua (GUIMARÃES, 2005) e do hibridismo da formação do PB (SPINASSÉ, 2006) e, ainda, marginaliza-se uma série de línguas concretas, faladas por muitos brasileiros – e, por consequência, todos esses brasileiros – incongruente com o ilusório padrão de PB.

Esta última autora insiste que a LM não é, necessariamente, a língua da mãe ou a primeira língua aprendida. Ela é definida (e não essencialmente apenas uma) a partir de diferentes aspectos linguísticos e não linguísticos envolvidos no processo de aquisição, como a:

língua da mãe, língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... (SPINASSÉ, 2006, p. 5).

Portanto, não há consenso sobre a delimitação da LM, assim como da LE e, por consequência, das diferenças essenciais entre elas. Em diversos trabalhos, é comum encontrar distinções entre LM e LE com base em diferentes parâmetros. Uyeno (2003), em seu trabalho sobre a identidade do sujeito bilíngue, expõe parâmetros comumente levados em consideração ao estabelecer limites entre as línguas materna e estrangeira. Um deles, e talvez o mais comum, é o da consideração do grau de competência do falante da língua. Considera-se LM, de acordo com esse parâmetro, aquela que o falante dominaria melhor, pois a LE ele dominaria menos, sempre em relação à LM.

Outro parâmetro levado em consideração é o fator de identidade com a língua. A LE é a língua com a qual o falante se identificaria menos, enquanto a LM é a língua com a qual se identificaria por inteiro, que constitui seu ser. Também se considera a cronologia de contato e/ou aprendizagem com a língua. A LM seria adquirida pelo falante na primeira infância, dos 0 aos 3 anos de idade, enquanto a LE seria qualquer língua aprendida depois dessa primeira aquisição. Pode-se também pressupor a espacialização onde a língua é falada. Enquanto a LM seria a língua presente no contexto socio geográfico do falante, a LE estaria fora de tal

território. Por fim, é bastante comum levarem-se em consideração os fatores de naturalidade e artificialidade de contato e inserção na língua. Para esse parâmetro, a LM seria adquirida de forma mais inconsciente e espontânea que a LE.

Exemplo de uma perspectiva de conceitos de LM e LE em estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas que abarca todos os parâmetros para o estabelecimento de fronteira dos conceitos de LM e LE citados acima é o teórico Melman (1992). Nesse trabalho, o autor defende a existência de uma LM como língua do gozo e do repouso, formadora do indivíduo, adquirida de forma inconsciente e incontrolável. Em oposição a ela, a LE seria um objeto de aprendizagem, aprendida de forma consciente e controlável institucionalmente e, de preferência, sem a interferência da LM do aprendiz. Sob essa perspectiva dicotômica, existe a exclusão de uma língua em relação à outra, de forma que uma seria contrária e prejudicial à outra. Ainda para Melman (1992), a diferença crucial entre LM e LE é de a primeira ser possível saber, enquanto a última só podemos conhecer com o objetivo de nos comunicarmos por meio da tradução.

Da mesma forma que existe dificuldade de conceituar a língua do outro, percorrida na seção anterior, nos atemos nesta à não simplicidade de determinar a língua um, bem como às diferenças primordiais e as fronteiras entre elas. Coracini (2003) ressalta a possibilidade de equívoco, ao precisar uma mesma língua materna para todos os nascidos num mesmo país, por exemplo, porque, assim, descarta-se uma série de fatores ligados à constituição e à história tanto dos sujeitos quanto das línguas. Entretanto, o que alguns autores consideram não ser diferenças claras entre LM e LE é levado em consideração como parâmetros diferenciadores entre elas por outros autores, como Melman (1992), cujas noções de LM e LE são bastante dicotomizadas. A forma como são vistas, nesta pesquisa, as línguas e as diferenças e relação entre elas difere desta perspectiva e é apresentada, em mais detalhes, na seção que segue, na qual se discorre sobre a posição tomada em relação aos conceitos de LM e LE nesta dissertação, com base nas discussões sobre os conceitos trazidas nesta seção e nas anteriores.

## **1.5 Estrangeiridade e maternidade: uma tomada de posição**

Nas seções anteriores, discorremos sobre diferentes formas de conceituar o que se entende por língua do um, do outro e da relação entre elas. Nesta seção, apresentamos a perspectiva adotada nesta dissertação em relação a essas línguas, chamadas aqui de Língua Materna (LM) e Língua Estrangeira (LE) e a relação entre elas. Para tanto, retomaremos os parâmetros comumente adotados para a delimitação dos conceitos de LM e LE descritos por Uyeno (2003) e apresentados logo acima, contrastando-os com as posições assumidas nesta dissertação para os conceitos a partir dos estudos discutidos nas seções anteriores.

Primeiramente, parte-se do pressuposto de ser impossível mensurar, de fato, a competência do falante em uma língua, especialmente porque não nos alinhamos com perspectivas, como a abordagem instrumental, na qual, como explica Coracini (1987), se considera que o falante adquire habilidades da língua (como a fala, a escrita, a leitura e a compreensão auditiva) e as desenvolve individualmente até alcançar competência em cada uma delas ou até identificar a sua competência com a de um falante nativo, principalmente por não considerarmos a identidade do sujeito unitária, estável e idêntica a si mesma. Pelo contrário, assume-se, aqui, que a competência de determinada língua é bastante individual e subjetiva e, assim como em Uyeno (2003), construída nas mais diferentes práticas sociais orais e letradas do sujeito.

Do mesmo modo, em consonância com as observações de Spinassé (2006), admitimos que a ordem de contato e inserção do sujeito com/na língua não é fator fundamental para a definição da maternidade/estrangeiridade de uma língua, pois a relação de cada sujeito com cada língua é única, heterogênea e não controlável. Pelo mesmo motivo, concordamos com Schlatter e Garcez (2009) e Leffa e Irala (2014) sobre a presença de a língua em determinado espaço geográfico não ser suficiente para determinar onde começa a LE e onde termina a LM, já que o papel desempenhado pelas línguas nas práticas sociais dos sujeitos tem valor muito mais relevante e independe de delimitação geográfica.

Optamos pelo termo LE, pois acreditamos que ele, assim como a opção pelo conceito de LA, também tem, em sua base, um não distanciamento do sujeito e da língua, assim como não leva em consideração apenas fatores geopolíticos para a definição de língua do um ou do outro, como afirma Spinassé (2006), mas uma combinação de fatores linguísticos e não linguísticos não estanques e pré-determinados. Considera-se, nesta pesquisa, que a LE pode ser mais ou menos distante do sujeito e da LM, a depender das práticas orais e letradas do sujeito, que são, essencialmente, sociais. Assim como quanto à noção de estrangeiro

defendida por Simmel (2005), percorrida na seção 1.2, na qual se acredita que cada relação social determina as relações de distância ou de proximidade do sujeito estrangeiro, também a LE depende das relações sociais e históricas, por meio de práticas orais e letradas, e pode estabelecer diferentes relações de distanciamento, proximidade, familiaridade, estranhamento, afetividade, indiferença com o sujeito.

Ademais, como exploraremos mais adiante em nossas análises, a investigação trazida aqui não se detém na definição do conceito de língua (materna ou estrangeira) por causa de sua menor ou maior adequação ao processo de ensino e de aprendizagem, mas na relação entre sujeito e linguagem que se mostra na relação entre o materno e o estrangeiro, em enunciados escritos infantis. Por esse motivo, o objetivo da pesquisa não é o de buscar a melhor forma de denominar a língua do outro, mas de analisar como a criança parece imaginar ser essa língua do outro e de que forma essa imagem se relaciona com sua própria língua para, assim, buscar indícios da relação do sujeito com a linguagem.

Nesta dissertação, questiona-se também a ideia de que a LE se opõe radicalmente à LM porque esta se adquire naturalmente, em um processo inconsciente e incontrolável, enquanto aquela se aprende artificialmente, em um processo consciente, controlável, em um ambiente institucional autorizado para a transmissão dos conhecimentos de tal língua. É ainda muito comum, na prática do ensino e aprendizagem de línguas, a concepção, como em Melman (1992), de que a língua que se *sabe* é a LM, pois a LE apenas se aprenderia com objetivos específicos, como a tradução técnica ou a necessidade de sobrevivência em ambiente hostil (onde se fala uma língua diferente). Em contraposição a essa visão, entendemos aqui que o processo de aquisição de línguas – sejam maternas e/ou estrangeiras – é sempre conflituoso, incontrolável e se dá de forma mais ou menos inconsciente. Por essa razão, alinhamo-nos com perspectivas como as de Coracini (2003, 2007), Uyeno (2003), Revuz (1998) e Grigoletto (2003), nas quais não se simplificam as diferenças e os conflitos que necessariamente existem no confronto entre as duas línguas em processo de aquisição.

É relevante problematizar, por fim, a ideia de homogeneidade dentro de cada um desses conceitos, seja para a LM ou LE/L2/LA. Mesmo que as práticas sociais orais e letradas em LM do sujeito coincidam com a língua nacional/oficial do país onde reside ou com a falada pela comunidade na qual vive, é impossível garantir que a língua será a mesma para todos os indivíduos. Segundo Spinassé (2006), assim como para Uyeno (2003) e Guimarães (2005), os processos históricos, políticos, sociais, culturais e linguísticos sofridos pela língua

são demasiadamente individuais e afetam a relação do sujeito e da linguagem para cada sujeito e/ou grupo social. Do mesmo modo, parece implausível pensar na LE como a língua puramente do outro, pois nem todos os outros falam a mesma LE e, mesmo que falassem, a língua também seria tão não homogênea quanto qualquer LM. Assim, vemos as línguas maternas e estrangeiras heterogeneamente constituídas em si mesmas e não cerceadas por limites claros e/ou determinados objetivamente para todos os sujeitos, mesmo pertencentes a uma mesma comunidade.

A posição aqui assumida advém de nos apoiarmos prioritariamente em contribuições das teorias do discurso, particularmente, discussões sobre heteroglossia e/ou plurilinguismo<sup>11</sup>, como em Bakhtin (1981, 2015) e nas discussões de Coracini (2003, 2007), Uyeno (2003), Revuz (1998) e Grigoletto (2003) que têm por base uma perspectiva discursiva de sujeito, língua e linguagem.

No quadro teórico bakhtiniano, como apontam Sipriano e Gonçalves (2017), a língua é vista “como uma realidade, estratificada ideologicamente e socialmente, em que se confrontam diversas visões de mundo” (p. 63), e não um sistema meramente linguístico formado por categorias gramaticais abstratas. A linguagem, por sua vez, é entendida como uma atividade dialógica e heterogênea construída a partir da interação com o outro. Os autores enfatizam que o princípio dialógico da linguagem, como pensado pelo Círculo de Bakhtin, está presente em todo enunciado, pois todos, sem exceção, se relacionam com todos os enunciados já-ditos e os que ainda não de ser ditos.

Entretanto, Bakhtin não trata do caráter dialógico do discurso exclusivamente para a Linguística. Sua discussão parte da caracterização do gênero romance em oposição aos outros gêneros poéticos preconizados historicamente pela crítica literária. Em *O Discurso no Romance* (2015), ao discutir sobre as diferenças essenciais entre o gênero romanesco e os

---

<sup>11</sup> O conceito de heteroglossia tem uma história de inconstância tradutória no Brasil. Paulo Bezerra, em sua tradução (2015) de *Teoria do Romance I: A estilística de Bakhtin*, declara que adotou o termo *heterodiscurso* para traduzir a palavra russa *raznoréchie* que significa “discrepância de palavras, de sentidos, diferença de opiniões, de avaliações” (p. 247) e explica que, no Brasil, esse termo foi comumente traduzido como “plurilinguismo” e “heteroglossia”. É importante ressaltar que, como apontam Sipriano e Gonçalves (2017), o conceito de vozes sociais em Bakhtin não está ligado apenas à emissão vocal, como muitas vezes é utilizado metaforicamente, ou apenas à heterogeneidade linguística. O conceito está atrelado à “maneira semântico-social depositada na palavra” (BUBNOVA, 2011, P. 276 apud SIPRIANO E GONÇALVES, 2017, p. 64) e à heterogeneidade discursiva da língua, pois ela está ligada à multiplicidade de perspectivas socio ideológicas que se enfrentam na enunciação por meio das vozes sociais. Nesta dissertação, usaremos o termo heteroglossia para fazer referência ao conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes sociais que habitam o discurso humano. Nas citações diretas e indiretas em que a noção de heteroglossia for nomeada como heterodiscurso e plurilinguismo, a título de coesão, colocaremos entre chaves o termo heteroglossia.

outros gêneros tradicionais poéticos, o autor defende que o romance é um heterodiscurso [heteroglossia] social e artisticamente organizado (p. 29). Com a definição de Bakhtin de heterodiscurso [heteroglossia], implica-se ser uma mesma língua nacional estratificada em diferentes e diversos dialetos sociais. Desse modo, é por meio de todas essas vozes que permeiam o romance que tal gênero se constrói e orchestra todos os seus temas.

Bakhtin (2015) recusa a ideia de que existe “uma relação simples e imediata do falante com ‘sua’ língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado *monológico* do indivíduo” (p. 39). Pelo contrário, o filósofo explica a relação complexa entre as forças que atuam em cada enunciado produzido pelo sujeito: de um lado, estão as forças da unificação e centralização do mundo verbo ideológico, formadoras da categoria de língua única. A atuação dessas forças na língua se dá de forma a apagar a plurivalência do signo, ou, como sugere Bakhtin, são *forças centrípetas* da língua. De outro lado, essas forças centrípetas não agem majoritariamente sobre a língua, pois se encontram, ao lado delas, as *forças centrífugas*, uma vez que as primeiras “atuam no meio de um efetivo heterodiscurso [heteroglossia]” (p. 41), ou seja, ao mesmo tempo em que existem forças de unificação e centralização atuantes sobre a enunciação, “desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização e separação*” (p. 41). Em suma, em cada enunciação concreta do sujeito, seu discurso é, ao mesmo tempo, único/singular e dialogizado. Como esclarece Bakhtin (2015) “o autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive, é justamente o heterodiscurso [heteroglossia] dialogizado, anônimo e social como a língua, mas concreto, rico em conteúdo e acentuado como enunciação individual” (p. 42).

No que tange a estilística, o autor esclarece que as variedades básicas dos gêneros literários são desenvolvidas no curso das forças centrípetas, enquanto o romance e os gêneros da prosa literária, no das forças centrífugas. Os últimos eram considerados gêneros inferiores e, assim, marginalizados e “o elemento dialógico do discurso e todas as manifestações a ele vinculadas permaneceram até ultimamente fora do horizonte da linguística” (p. 43). Bakhtin esclarece, ainda, que, na tradição da Filosofia da Linguagem, da Estilística e da Linguística, buscava-se prioritariamente “a *unidade* na diversidade”. Portanto, os elementos das esferas sociais e semânticas da palavra não se encontravam no foco do pensamento linguístico-filosófico, no momento histórico no qual emerge a reflexão de Bakhtin.

Outros autores discorrem também sobre o conceito de heteroglossia na teoria da enunciação de Bakhtin, como Faraco e Negri (1998), que afirmam existir, na teoria

bakhtiniana, um olhar para as línguas, partindo das práticas discursivas, da “língua em sua integridade concreta e viva” (p. 165). Essa língua, para os autores, não é unitária, mas heteroglótica (plurilíngue, pluridiscursiva, pluriestilística): formada por um tecido entrelaçado de vozes sociais materializadas de acordo com cada “horizonte interpretativo da realidade” (p. 165), com a história de cada sujeito. Cada uma dessas vozes sociais traz consigo um universo de valores e de crenças e, no entrelaçamento delas, formam-se “conjuntos difusos de visões do mundo (sistemas sociais de crenças) e elementos verbais” (p. 165). Nessa rede, as vozes sociais coexistem de forma dialógica, ou seja, “cada língua social está posta em relação com outras, em relação de harmonização ou de dissonância, de suplementação mútua, de intersecção, de contradição” (p. 166).

Essa multiplicidade e heterogeneidade de vozes sociais que dialogam constantemente no discurso demonstram, segundo os mesmos autores, a estratificação social como um fenômeno sócio ideológico. Apesar de todas as vozes sociais conviverem no horizonte das relações dialógicas, elas não o fazem de forma harmoniosa, pois há sempre um embate entre elas, um jogo constante entre forças centrípetas e centrífugas. Como afirma Fiorin (2006, p. 31), “Bakhtin desvela o fato de que a circulação das vozes numa formação social está submetida ao poder. Não há neutralidade no jogo das vozes”. Faraco e Negri (1998) explicam que um sujeito falante não absorve apenas uma voz social, nem pode escolher quais vozes sociais habitam seu mundo interior. Pelo contrário, esse “mundo interior é uma *arena* povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias” (p. 167) que emergem inconscientemente na superfície do discurso.

Esses últimos autores enfatizam, ainda que, nessa contínua interação entre vozes, na não inanição da realidade linguística, surge “um ininterrupto e inesgotável processo de violação e apagamento de fronteiras” (FARACO e NEGRI, 1998, p. 166), uma vez que não é possível estabelecer fronteiras claras e estanques entre vozes e línguas quando o movimento dialógico entre as línguas sociais acontece tão intensa e constantemente. Acreditamos poder dizer o mesmo da relação entre LM e LE: elas também se encontram em contínuo e complexo processo de diálogo, de aproximação e distanciamento, de identificação e rejeição nas práticas discursivas dos sujeitos, o que parece tornar ineficaz a delimitação de fronteiras sólidas entre elas.

Assume-se, nesta dissertação, que as línguas materna(s) e estrangeira(s) são também vozes habitantes da grande e incontrolável arena de vozes sociais constitutivas do sujeito e

que a relação entre elas pode ser mais bem explicada se consideradas as diferentes práticas sociais dotadas de uma multiplicidade de “vozes sociais e uma variedade de nexos e correlações entre si [que são] sempre dialogadas em maior ou menor grau” (BAKHTIN, 2015, p. 30). Ou seja, nesta pesquisa, ao olharmos para os enunciados escritos em LE produzidos pelas crianças, almejamos observar indícios do diálogo ora harmonioso, ora destoante entre as muitas vozes sociais que constantemente habitam o discurso, as línguas e as práticas sociais orais e letradas das crianças.

Especialmente dos estudos de Coracini (2003, 2007) e de Revuz (1998), apropriamo-nos da concepção de sujeito, visto aqui como o oposto do sujeito cartesiano, logocêntrico, uno, homogêneo e igual a si mesmo: ele é, nas palavras de Coracini (2003), “cindido, clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, que, por sua vez, é habitado pelos mais recônditos desejos que, recalcados sob a ação social, responsável pelos interditos, só irrompe via simbólico, pela linguagem onírica ou verbal” (p. 148). Ou seja, o sujeito da LM e/ou da LE é formado por uma identidade construída heterogeneamente no inconsciente, materializada via linguagem. A zona do inconsciente, vista aqui como em Lacan (1998), é tida como heterogênea por ser constituída pelo Outro, pelas interdições e abafamentos ideológicos sociais e por causa da ilusão do alcance da completude do sujeito, pelo desejo (também abafado) do Outro.

Tomam-se também, a fim de complementar a perspectiva de sujeito de linguagem de Coracini (2003), as discussões a respeito da “crise de identidade” feitas por Hall (2005). O autor aponta para os fatores que, no século XX, levaram a uma descentralização e fragmentação das identidades dos sujeitos sociais. Entre esses fatores, destacam-se o pensamento marxista, a descoberta do inconsciente por Freud, a inauguração do pensamento linguístico de Saussure, as contribuições históricas e filosóficas de Foucault e o impacto do feminismo como movimento social. Todas essas contribuições se tornaram especialmente relevantes durante o movimento de globalização, na primeira metade do século XX, a partir do qual se passou a questionar a estabilidade de localizações específicas de sujeitos sociais, como classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. De acordo com Hall (2005), o sujeito “previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas” (p. 12). Dessa forma, o sujeito cartesiano, munido de identidade unitária e homogênea, dá lugar ao sujeito descentrado, cuja identidade é movente e fragmentada.

Assumindo tal perspectiva de sujeito de linguagem, partimos para a noção de língua/linguagem admitida nesta pesquisa, como defendida por Coracini (2003):

Ora, se considerarmos o sujeito enquanto constitutivamente cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e, portanto, pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros – sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade) – e se considerarmos que a manifestação do inconsciente se dá via simbólico, através da linguagem, materializado pela língua, então, compreenderemos que a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem todo e qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva. Considerando, por outro lado, que aprender uma língua estrangeira é buscar o estranho, o diferente, o outro, fica fácil, apesar da complexidade dessas relações, entender a existência de uma relação intrínseca entre as duas línguas (p. 150).

A autora elucida sua perspectiva discursiva de sujeito e da relação entre línguas: por ser o sujeito heterogeneamente constituído, a língua materializada nele também o é. Ela é habitada pelos muitos dizeres que constituem a discursividade do sujeito, seja ela em LM ou LE. Nesse jogo discursivo, as línguas materna(s) e estrangeira(s) não se encontram em lados opostos, mas em constante imbricação na formação da subjetividade<sup>12</sup>. Mesmo quando o sujeito, na ilusão do controle de sua identidade, busca a si mesmo, ele esbarra com o(s) outro(s) que o constitui(em), “todos aqueles que, de alguma maneira ou de outra, tiveram e têm participação na sua formação, através de textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores, estereótipos, que são herdados...)” (CORACINI, 2003, p. 151). Em relação à LE, mesmo quando o sujeito não tem conhecimento formal e institucionalizado dessa língua, ela não deixa de estar presente na formação de sua subjetividade e na relação que estabelece com sua própria LM, pois entende-se que sua língua e subjetividade são heterogeneamente constituídas, formadas também pela língua outra, estrangeira.

Essa relação intensa e não simplória entre LM e LE é valiosa nesta dissertação. Apostamos, fundamentados principalmente nos postulados de Coracini (2003, 2007), Revuz (1998) e Uyeno (2003), que a relação de imbricação – e não de dicotomia – dessas línguas é fator essencial de constituição da subjetividade do sujeito de linguagem. A relação do sujeito com a linguagem está além da possibilidade de falar: é por meio da linguagem que o sujeito é falado. Revuz (1998) afirma que, “muito antes de poder falar, a criança é falada intensamente pelo seu ambiente, e não há uma palavra que não seja a um só tempo, designação de um

---

<sup>12</sup> Apesar de não ser o escopo desta pesquisa, reconhecemos que essa discussão também pode se beneficiar das contribuições dos estudos sobre o multilinguismo, como vistas, por exemplo, no trabalho de Rajagopalan (2001). Segundo esse autor, o ensino e aprendizagem de uma LE implica a redefinição de identidades, uma vez que a interação com o outro e com a língua do outro, heterogeneamente constituídos, resulta em identidades e línguas múltiplas, nas quais se observam línguas em constante imbricação, ao invés de separação, como caso do “hínglish” ou o “portunhol”, mesmo em comunidades tradicionalmente reconhecidas como monolínguas.

conceito e discurso sobre o valor atribuído a esse conceito pelo ambiente” (p. 219). Ou seja, o sujeito é preenchido de valores e atribuí tais valores, em uma via de mão dupla, por meio da linguagem. Não pode ser possível, portanto, que a inserção e o contato, mesmo que informalmente em termos institucionais, desse sujeito na/com qualquer outra língua – seja ela estrangeira, segunda, adicional – venham a ser simples e/ou controláveis.

Apesar de ainda estar presente especialmente na prática do ensino e da aprendizagem de línguas, não se pode magicamente separar a LM do sujeito quando no contato com a LE. Acreditamos que, como afirma Coracini (2003),

se inscrever numa língua estrangeira significa, sempre e inevitavelmente, provocar confrontos, portadores de conflitos, entre as formações discursivas fundamentais, melhor dizendo, entre os modos de significação introjetados no sujeito, próprios à primeira língua, impregnados, naturalmente, por maneiras próprias de pensar e ver o mundo (aspectos ideológicos), e as formações discursivas ou os modos de significação da segunda língua (p. 154).

Nesse complexo processo, o sujeito ressignifica a língua, ao mesmo tempo em que se ressignifica quando em contato (mesmo inconsciente) com a LE. Revuz (1998) afirma que “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (p. 225), pois o menor contato com uma língua outra “vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua” (p. 217). Entretanto, essa revolução linguística-discursiva-social não perde nunca os laços de discursividade com LM. Uyeno (2003) e Coracini (2007) entendem que esses laços podem não ser, sempre, de harmonia, uma vez que a relação de cada sujeito com a(s) língua(s) é sempre muito particular. O ponto de contato entre LM e LE, para o sujeito, pode ser de estranhamento ou de grande atração. Seja onde for, as línguas se entrecruzam, se interconstituem, se interpenetram e não conseguem ser dissociadas na constituição da subjetividade, pois, como afirma Coracini (2007), “não há língua pura, homogênea e única; que é na imbricação do estranho maternal e do familiarmente estranho [...] que se situam nosso discurso e a possibilidade de (nos) dizer” (p. 119).

Essa mudança de perspectiva se faz especialmente importante para a Linguística Aplicada, pois implica num deslocamento na concepção da(s) LM(s), da(s) LE(s) e da relação entre elas que está na base da maioria dos métodos de ensino e de aprendizagem de LE, em especial. Segundo Coracini (2003), essa reflexão provoca

deslocamentos em sua maneira de ver a língua estrangeira – e conseqüentemente, o seu ensino – e o papel que ela pode desempenhar na constituição da subjetividade, sabendo que sua aprendizagem só se dá na rede emaranhada de confrontos que se tecem a partir da língua materna, urdindo o inconsciente e alterando a sua configuração, pela aceitação do outro, da diferença, da não coincidência de si

consigo mesmo, de si com os outros, do que se diz e do que se deseja dizer, E isso não depende, em última instância, desta ou daquela metodologia, já que nenhuma por si só seria capaz de dar conta da constitutividade heterogênea e, por isso mesmo, complexa e conflituosa do sujeito, mas de uma postura do professor e da escola que, certamente, perscrutarão caminhos capaz de favorecer tal apropriação (p. 158).

É por acreditarmos que a perspectiva enunciativo-discursiva de LM, LE e da relação entre elas valoriza, tanto na prática docente quanto para a Linguística Aplicada, a complexidade dos processos de constituição da identidade do sujeito e, assim, a relação do sujeito com a linguagem que o constitui, que não buscamos, nesta dissertação, a totalidade do que é o materno ou o estrangeiro, ou seja, suas fronteiras, mas sim o(s) lugar(es) nos quais elas se encontram e se imbricam. Como Coracini (2007), questionamos: “Seria possível compreender o estrangeiro sem atravessar as fronteiras do materno, daquilo que nos torna sujeitos? Ou compreender o materno sem transpor as fronteiras do estrangeiro, do estranho, do outro que fala de nós e permite que nos falemos?” (p. 120).

Também é em razão desses questionamentos que optamos aqui pelo termo LE e não LA, já que não olhamos para o “estrangeiro” como distante do “materno”, mas sim como parte constitutiva dele. Propomos, nas análises, buscar as imagens projetadas na escrita da criança sobre o estrangeiro e, a partir dessas imagens, verificar como a LE se relaciona com a discursividade proveniente da LM dos escreventes, assim como investigar como esse estrangeiro faz parte da relação desse sujeito com a linguagem.

Na seção a seguir, encontra-se uma discussão sobre a possibilidade de investigar essa relação conflituosa, ora de aproximação, ora de distanciamento, entre LM e LE, vistas como vozes sociais que dialogam constantemente entre si e povoam a discursividade e subjetividade dos sujeitos, a partir de enunciados escritos infantis.

## **1.6 A estrangeiridade e a maternidade na/da escrita de crianças**

Conforme adiantamos, o *corpus* desta pesquisa é constituído de enunciados escritos em LE por crianças ainda na aquisição de escrita de LM. A concepção de escrita adotada nesta pesquisa está fundamentada em Corrêa (2001, 2004) e parte da premissa de que ela é um modo de enunciação heterogeneamente constituído, “marcado pela diversidade linguístico-histórica dos escreventes” (CORRÊA, 2001, p. 164). Para tratar do que nomeia como

heterogeneidade da escrita, o pesquisador opta por observar a circulação dialógica do escrevente pelas práticas orais/faladas e letradas/escritas.

O autor propõe uma organização metodológica para a observação dessa circulação dialógica do escrevente a partir de três eixos de representação da escrita: o primeiro é o da imagem que o escrevente faz da gênese da (sua) escrita; o segundo é o da imagem que o escrevente tem da escrita como código institucionalizado; o último eixo é o da representação que o escrevente faz da dialogia entre a (sua) escrita e o já falado/escrito. Em todos esses casos, Corrêa (2004) tem como objetivo abordar a “divisão enunciativa do escrevente, que estabelece lugares para ele nas diferentes práticas sociais” (p. 11).

Nessa perspectiva, admite-se que a escrita/fala, como fato linguístico, é intimamente relacionada a uma prática social. Nas palavras do autor, “os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, portanto, às práticas orais/letradas” (p. 2). Dito de outra forma, assume-se que todo modo de enunciação, falado ou escrito, acontece em práticas sociais, na inserção do sujeito em práticas de oralidade e letramento e, portanto, deriva da relação sujeito/linguagem. Nesta pesquisa, supomos que os dados de escrita infantil, em especial, são materializações da enunciação a partir das quais se podem observar as práticas essencialmente sociais de oralidade e de letramento, nas quais os sujeitos estão inseridos e que deixam ver a relação de constante transformação entre sujeito e linguagem.

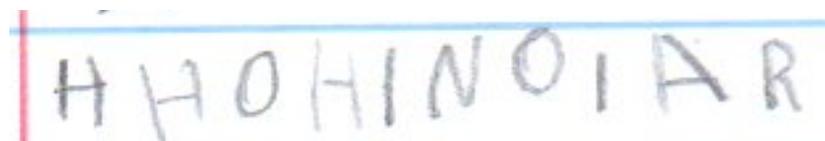
As análises dos dados de escrita infantil tendo como aporte teórico a concepção heterogênea de escrita, conforme proposto nesta dissertação, pressupõem também um entendimento do registro escrito de forma mais abrangente. Corrêa (2004), ao discorrer sobre a atribuição de função simbólica aos registros escritos de crianças, lembra que mesmo um rabisco pode remeter a um signo funcional na escrita. Essa afirmação se baseia nos postulados de Vigotsky (1988), que enfatiza que “o escrever pressupõe [...] a habilidade para usar alguma insinuação (por exemplo, uma linha, uma mancha, um ponto) como signo funcional auxiliar” (p. 145); esses registros, para o autor, “estão ligados à origem dos signos escritos” (apud CORRÊA, 2004, p. 7). Ou seja, considera-se escrita também aqueles registros gráficos que não necessariamente remetem, por exemplo, a uma forma convencional de ortografia, pois mesmo um rabisco feito pelo escrevente insinua um signo linguístico. Portanto, nesta dissertação, consideramos como dado de escrita todo registro escrito feito pela criança, seja ele apenas uma palavra, uma sílaba ou um rabisco, pois ponderamos que mesmo um rabisco

faz parte de suas práticas sociais de oralidade e de letramento e, desse modo, pode ser significativo da relação desse sujeito escrevente com a linguagem que o constitui.

É relevante também ressaltar que, segundo Capristano (2007), não se pode dizer que a aquisição de escrita é um processo de aquisição cumulativa de conhecimentos. A autora afirma que a criança em aquisição de escrita passa por uma trajetória de flutuação e oscilação entre o que convencionalmente se conhece como acertos e erros, portanto, “difícilmente chegar-se-á à descrição de etapas sucessivas e lineares que caracterizam a aquisição da escrita infantil – qualquer que seja a dimensão da escrita que se tome como material de análise” (p. 68-9). Assumindo a flutuação entre acertos e erros pela qual a criança passa durante a aquisição da escrita, toma-se, nesta pesquisa, o posicionamento de que, assim como já discutido, por exemplo, por Abaurre et al. (1997), registros escritos que não correspondem à convencionalidade ortográfica das línguas não são “erros” ou déficits de aprendizado, mas marcas que sinalizam, de acordo com Chacon (no prelo), “os conflitos do sujeito escrevente com os critérios (nem sempre transparentes para ele) que tornam convencionais a relação fonema/grafema” (p. 1).

A fim de elucidar a posição delineada acima, tomemos o exemplo abaixo de um dos registros escritos de palavras em LE, feitos por crianças em aquisição de escrita de LM, que serão posteriormente analisados:

**Figura 2:** Exemplo de registro do *corpus*



**Fonte:** Dados da pesquisa

O registro “HHOHINOIAR” acima é representação da palavra *crafts*, integrante do *corpus* desta pesquisa. Observa-se que a criança selecionou e dispôs, para representar a palavra em IA, grafemas que, à priori, diferem muito daqueles da palavra convencional. Apesar de encontrarmos explicações linguísticas que poderiam ser motivações – mesmo opacas, que serão discutidas no Capítulo 3 – para esse registro, ele ainda seria considerado pela convenção ortográfica do IA como um erro. Entretanto, ressaltamos que, mesmo em registros como o exemplificado acima, em que a representação parece muito distante da palavra convencional, o sujeito escrevente busca caminhos de apropriação da língua estranha

por meio do conhecimento que já tem sobre o funcionamento da escrita materna e estrangeira, pois já está inserido em práticas sociais orais e letradas. Em sua pesquisa sobre dados de segmentação não-convencional, Capristano (2007) afirma que eles:

permitted detectar traços de um imaginário infantil sobre a escrita vinculado, essencialmente, ao imaginário presente nas práticas sociais orais e letradas nas quais as crianças estão imersas. Sendo assim, retomam, em termos de funcionamento, o que acontece com práticas e usos da escrita em geral (p. 83).

Assumimos que o mesmo se pode dizer dos registros ortograficamente não convencionais das palavras em LE. Embora se observa, no exemplo da figura acima, que emergem muitas soluções pouco comuns ou com motivações fonético-fonológica e/ou ortográfica menos óbvias para a representação da palavra em LE, a escrita do sujeito permite a observação de indícios de sua circulação pela(s) língua(s), o que permite fazer uma investigação da sua relação com a linguagem.

Ademais, cabe ainda uma observação quanto aos registros escritos que, de acordo com as convencionalidades ortográficas das línguas, seriam julgados como problemáticos. Nesta pesquisa, não levamos em consideração a possibilidade de registros como o exemplificado na Figura 2 – bem como outros registros com motivações menos opacas, conforme discussão proposta no Capítulo 3 – terem sido feitos por crianças consideradas portadoras de patologias e/ou dificuldades ligadas à linguagem, como a dislexia ou a disortografia<sup>13</sup>. Consideramos que a inadequação à ortografia das línguas em registros escritos infantis não demonstra, como afirma Chacon (no prelo), a dificuldade da criança com a escrita, mas a complexidade do sistema da língua, a complexidade da relação sujeito/linguagem, mesmo em casos eventualmente considerados patológicos. Portanto, reitera-se a posição assumida nesta pesquisa de que qualquer registro escrito feito pela criança é significativo de sua relação com a linguagem.

Por fim, a heterogeneidade da escrita assumida nesta dissertação se faz primordialmente importante no que tange, aos moldes de Corrêa (2004), ao terceiro eixo de representação da escrita, aquele que trata da dialogia com o já falado/escrito, ou, como afirma Corrêa (2001), aqueles momentos nos quais o escrevente lida “com o que imagina ser a

---

<sup>13</sup> Existe uma discussão em campos de estudos das Ciências da Saúde e da Educação quanto ao estatuto do que se chamam distúrbios de aprendizagem ou, ainda, “doenças do não-aprender” (MOYSES e COLLARES, 2001, p. 3), como a dislexia e a disortografia. Nesta dissertação, alinhamo-nos a pesquisas que tratam de fenômenos como esses de forma crítica, questionando a rotulação de pessoas saudáveis, que apresentam comportamento (nesse caso, linguístico) e formas de aprender diferentes do padrão convencionalizado como normal, como doentes ou incapazes de aprender/escrever/ler. A esse respeito, conferir os trabalhos de Moysés e Collares (1992, 1997 e 2001).

relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto: outros textos, a própria língua, outros registros, outros enunciados, o próprio leitor” (p. 153). O autor explica que “a circulação pela imagem que o escrevente faz da (sua) escrita caracteriza-se como uma extensão da necessária dialogia estabelecida com outros textos” (p. 229). É nesse lugar em que se podem observar pistas da negociação do sujeito com os sentidos e as práticas sociais que o constituem. A partir dessa negociação do sujeito, a imagem que ele projeta na (sua) escrita sobre as línguas materna e estrangeira permite que se identifique o embate – ou a dialogia – entre essas línguas como vozes sociais constituintes do discurso do sujeito. Ou seja, acredita-se que, entre as práticas sociais nas quais se constrói a relação entre sujeito e linguagem, encontra-se também a relação heteroglótica entre LM e LE. Portanto, é a partir do sujeito que enuncia (e a imagem que ele projeta sobre as línguas) que se observa a multiplicidade de vozes (e, entre elas, as próprias línguas materna e estrangeira) que dialogam na sua produção escrita. Essa relação, essencialmente dialógica e heteroglótica entre LM e LE, presente nas práticas sociais orais e letradas do sujeito escrevente, será o fio condutor do modo de olhar para os enunciados escritos infantis analisados nesta dissertação.

## **1.7 Síntese**

Neste Capítulo 1, foi traçado um percurso teórico que levou às perspectivas adotadas como fundamentais para esta investigação. O capítulo foi organizado de forma a apresentar, inicialmente, uma reflexão sobre o que se entende por LE no ensino e aprendizagem da língua para crianças. Discorreremos sobre o não consenso em relação à melhor idade para iniciar o ensino e a aprendizagem de uma LE, bem como sobre as discrepâncias que parecem existir entre os documentos oficiais da educação no Brasil e o que se efetiva no processo de ensino e aprendizagem de LE sobre o conceito e as motivações da implementação da LE desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. Essas discussões levam a refletir sobre a internacionalização atualmente incentivada por diferentes políticas públicas e o papel que a LE de fato desempenha nesse processo.

Na segunda seção, a fim de ponderar sobre quem seria o sujeito estrangeiro e sua relevância para esta pesquisa, trouxemos diferentes perspectivas das Ciências Sociais sobre o estatuto sociológico do estrangeiro, nas quais se observam formas diversas de definir o

estrangeiro, especialmente quando comparado com o imigrante. Dessas discussões, apontamos para uma reflexão sobre a estrangeiridade que permeia as práticas sociais dos sujeitos estrangeiros e que, nesta pesquisa, se mostra relevante, porque constitui a identidade desse sujeito falante de uma língua-outra.

Nas duas seções seguintes, discorremos sobre as formas heterogêneas, encontradas em estudos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, de se conceituar tanto a LM quanto a LE. Parece haver consenso de que existem diferenças entre essas línguas e que a aquisição de LE ocorre posteriormente à da LM. Entretanto, definir a língua do um e a do outro não é tarefa fácil. Além das diferenças conceituais, como, por exemplo, a distinção de LE e L2 ou LA, observamos também a não homogeneidade no interior de cada língua, uma vez que, segundo os autores elencados nas seções, as experiências de cada sujeito com cada língua é muito singular. Nessas seções, discutimos também, além da não simplicidade de definir os conceitos, as diferenças e limites e/ou fronteiras entre elas.

As discussões sobre a heterogeneidade de definição desses conceitos levaram a uma seção na qual apresentamos a posição adotada nesta dissertação quanto às noções de língua, de linguagem, de LM e de LE e da relação entre elas. Em suma, partimos dos pressupostos de Coracini (2003, 2007), Revuz (1998), Uyeno (2003) e Bakhtin (1981, 2015) de forma que olhamos para as línguas materna e estrangeira como vozes sociais, dialogizadas entre si, constituintes da subjetividade do sujeito. A relação entre essas línguas é conflituosa e imbricada, uma vez que as forças de aproximação e distanciamento, de unificação e de individualização, agem constantemente sobre elas na constituição do dizer. Em seguida, foram descritos os detalhes sobre a forma como olhamos para os enunciados escritos infantis a partir dessa perspectiva sobre a relação entre línguas e a partir da noção de heterogeneidade da escrita de Corrêa (2004).

No próximo capítulo, são apresentados o material e os passos metodológicos para a construção do *corpus* desta investigação.

## **CAPÍTULO 2: MATERIAL E METODOLOGIA**

Como adiantado, dentre todas as formas de enunciação nas quais se materializa a relação entre LM e LE, propomos um olhar específico para a enunciação escrita, em especial, de crianças ainda na aquisição de escrita em LM. Esse é um lugar profícuo para pesquisas, considerando que, a partir de um olhar para a escrita heterogeneamente constituída (CORRÊA, 2004), podemos observar a inserção e a circulação do sujeito escrevente por práticas orais e letradas que são, essencialmente, sociais e históricas. Ademais, fundamo-nos na perspectiva de escrita como “processo complexo de contínua e não-linear mudança na relação sujeito/linguagem” (CAPRISTANO, 2007, p. 71), segundo a qual a criança flutua na construção assimétrica e incontrolável de seu relacionamento com a(s) língua(s). Dessa forma, julgamos que os dados de escrita em LE de crianças ainda na aquisição de escrita em LM são bastante válidos para a análise da relação entre LM e LE, bem como entre sujeito e linguagem.

A fim de investigar os enunciados escritos infantis em LE, são apresentadas, neste capítulo, informações concernentes ao material e à metodologia empregados nesta pesquisa. Para tanto, descrevemos, primeiro, o modo como foi constituído o arquivo de enunciados escritos a partir do qual foi selecionado o *corpus* desta dissertação. Posteriormente, expomos as escolhas metodológicas para a constituição dele. Por último, são descritos os métodos utilizados para as análises qualitativa e quantitativa dos enunciados escritos infantis.

### **2.1 Material**

#### **2.1.1 Arquivo de enunciados escritos infantis**

Para o desenvolvimento das análises dos enunciados escritos infantis, nesta dissertação, foi necessária a constituição de um arquivo de textos em LE que atendesse ao rigor metodológico pretendido para a análise. Assim, propusemos um projeto de atividades e coleta de dados (Anexo 1) à Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC), no estado do Paraná, realizado no primeiro semestre de 2018. O público alvo desse projeto refere-se a alunos das séries iniciais de escolas da rede municipal de educação de Maringá.

Essa escolha deveu-se à inserção, em 2014, da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental I dessa rede. Como vimos, a oferta de língua estrangeira no currículo das escolas públicas é incentivada pelo Ministério da Educação, considerando a importância da internacionalização do Ensino Básico no Brasil. A implementação do ensino e da aprendizagem de LE nas escolas da rede pública para esse ou outros fins é determinada pelas Secretarias Municipais de Educação, pois a Lei de Diretrizes e Bases/1996 assegura a elas a autonomia e a responsabilidade de estruturação curricular.

No estado do Paraná, já existem municípios que ofertam a Língua Inglesa na grade curricular do Ensino Fundamental há mais de uma década, como é o caso de Londrina<sup>14</sup>, por exemplo. Outros municípios do estado, como Rolândia, também fizeram o acréscimo da disciplina na rede municipal de ensino<sup>15</sup>. Em Maringá, a implementação da disciplina de Língua Inglesa nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, na rede municipal de educação, foi feita em 2014<sup>16</sup>. A disciplina foi validada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, sendo integrada ao Projeto Público Pedagógico e ao Regimento Escolar, documentos nos quais surge como componente da “parte diversificada como enriquecimento curricular”. Por não ser disciplina obrigatória da matriz curricular, não se fez necessária a criação de uma lei para sua criação e/ou manutenção. De acordo com a assessoria de Língua Inglesa da SEDUC, os professores dessa disciplina contam com o desenvolvimento de um currículo da disciplina de Língua Inglesa que será acrescido à matriz curricular do Ensino Fundamental I, no ano de 2020. Até lá, as aulas são ministradas a partir do plano de aula bimestral formulado pela Assessoria de Língua Inglesa da SEDUC.

Desde o início da oferta da disciplina de Língua Inglesa na rede municipal de educação de Maringá, poucos foram os estudos que se dedicaram a descrever e analisar os processos envolvidos tanto no projeto de oferta da disciplina quanto na prática do ensino e aprendizagem da língua. Destacamos apenas o estudo de Gini (2017), no qual a autora propôs uma análise dos elementos constitutivos da atividade educacional de implementação da Língua Inglesa por iniciativa do governo nos municípios de Ibiporã, Maringá e Londrina. A autora destaca elementos como a formação do professor, as políticas públicas para o ensino de

---

<sup>14</sup> Sobre a implementação de Língua Inglesa para Crianças (LIC) nas escolas da rede pública municipal de Londrina, com o projeto Londrina Global, conferir Gimenez et al (2013).

<sup>15</sup> Sobre a implementação da disciplina de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I na rede pública municipal de Rolândia, conferir Mello (2013).

<sup>16</sup> Segundo informações obtidas em conversa com a assessoria de Língua Inglesa da SEDUC via e-mail, a implementação da disciplina na rede municipal de ensino de Maringá surgiu como um projeto enviado pela Secretaria à prefeitura, aceito como forma de efetivação de compromisso de campanha eleitoral do então candidato à prefeitura da cidade.

Língua Inglesa para Crianças (LIC), avaliação da carga horária, reflexão sobre a língua, além da construção de planos organizacionais e material didático.

Devido à escassez de trabalhos que atualmente abordam a recente implementação da disciplina em Maringá, julgamos ser de grande valia para as pesquisas científicas em Linguística Aplicada selecionar o *corpus* desta pesquisa a partir de enunciados escritos feitos por crianças que estão passando por esse processo de adaptação curricular desde os primeiros anos. A investigação de como as crianças imaginam ser a LE e de como circulam entre as línguas pode lançar luz a diferentes discussões no tocante aos processos ocorridos nesse período inicial de aquisição de linguagem. As reflexões apresentadas aqui a partir desse *corpus* podem contribuir, também, para a continuidade da construção da disciplina na rede municipal, tanto do município de Maringá quanto de outras escolas que oferecem ou pretendem oferecer a disciplina de Inglês para os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

No projeto de atividades e coleta de dados enviado à SEDUC, foram descritos os objetivos, público alvo e métodos da coleta, bem como da pesquisa para a qual se destinariam, inicialmente, os enunciados escritos gerados durante as atividades. Foi proposta também uma devolutiva à SEDUC, a depender do interesse e disponibilidade da equipe de formação de professores da prefeitura de Maringá. Essa devolutiva será feita posteriormente à conclusão desta pesquisa de mestrado, com a apresentação dos principais resultados do estudo em forma de oficina e/ou palestra para os professores de Língua Inglesa do município.

A seleção das escolas foi feita, num primeiro momento, a fim de cumprir com os critérios de uma pesquisa por amostragem<sup>17</sup>. A SEDUC é responsável por 51 escolas distribuídas no município de Maringá e nos distritos de Floriano e Iguatemi. A princípio, foi proposto à SEDUC o projeto de atividade e coleta de dados em um total de 10 escolas no município de Maringá. Entretanto, a SEDUC autorizou a realização do projeto em apenas 5 escolas, uma vez que, segundo a secretaria, o tempo dispendido para a realização do projeto em todas as 10 escolas propostas seria de, aproximadamente, um semestre letivo, o que poderia ser incômodo para as escolas, especialmente nos períodos de fechamento de bimestre.

---

<sup>17</sup> O objetivo desse tipo de pesquisa é selecionar uma pequena, porém representativa, parte de uma população a fim de se estabelecer ou estimar as características desse universo (GIL, 2008). Segundo esse autor, existem dois grupos de pesquisa por amostragem, as probabilísticas e as não probabilísticas, nos quais se encontram diferentes tipos de pesquisa, como a aleatória simples, sistemática, estratificada, por acessibilidade, por cotas, etc. Conforme os critérios descritos por Gil (2008), esta pesquisa se caracteriza como uma amostragem não probabilística por tipicidade, já que não apresenta dados de relevância estatísticas para a seleção da amostra. O fator de tipicidade que torna a seleção da amostra representativa é a distribuição das escolas no espaço geográfico do município de Maringá.

Ainda assim, o número de escolas autorizadas para a participação no projeto é satisfatório por representar 10% do total de escolas do município.

Das escolas sugeridas para a participação do projeto de atividade e coleta de dados, foram autorizadas as seguintes: a) Escola Municipal Celestin Freinet (C.F.); b) Escola Municipal Prof<sup>o</sup> José Darcy de Carvalho (J.D.); c) Escola Municipal Prof<sup>o</sup> José Marchesini (J.M.); d) Escola Municipal Renato Bernardi (R.B.); e e) Escola Municipal Padre Pedro Ryô Tanaka (R.T). A disposição geográfica dessas escolas no município de Maringá está representada na figura abaixo:

**Figura 3:** Escolas Municipais autorizadas pela SEDUC no mapa de Maringá



**Fonte:** Google Maps. Disponível em < <https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 01 dez. 2017

A princípio, a sugestão das 10 escolas feita à SEDUC foi baseada na distribuição delas nas diferentes regiões do município de Maringá. As 5 escolas autorizadas para participação do projeto, apesar de estarem localizadas em bairros diferentes, foram selecionadas por critérios da SEDUC que desconhecemos e, portanto, não é possível estabelecer um critério de

distribuição geográfica para a seleção. Considerando o critério sociodemográfico, essas escolas apresentam diferentes características. De acordo com o Ministério da Educação, o IDEB<sup>18</sup> das escolas públicas municipais paranaenses teve, em 2015, uma média de 7,1 nos anos iniciais. Os anos finais não apresentam média no IDEB em 2015, pois, de acordo com o INEP, o município não participou ou não atendeu aos requisitos necessários para ter o desempenho calculado. A média dos anos iniciais no IDEB de 2015 coloca o município de Maringá em 11º colocado no ranking de melhores notas no índice de um total de 399 municípios paranaenses. A média dos anos iniciais de escolas municipais de Maringá supera a meta projetada pelo Ministério da Educação para o ano de 2015 (5,8) e a média nacional (5,5). As escolas participantes do projeto apresentaram índices diferentes entre si, a saber:

- a) Escola Municipal Celestin Freinet: 6,2;
- b) Escola Municipal Profº José Darcy de Carvalho: 7,1;
- c) Escola Municipal Profº José Marchesini: 7,3;
- d) Escola Municipal Renato Bernardi: 7,4;
- e) Escola Municipal Padre Pedro Ryô Tanaka: 6,8.

Apesar das diferenças no IDEB de 2015, as médias das escolas estão todas acima da meta para o município e da média nacional, bem como acima da média esperada para o ano 2015. Todos esses índices demonstram que as escolas participantes do projeto são bastante representativas do desempenho geral do município de Maringá de acordo com os dados do Ministério da Educação. Entretanto, tanto a média geral das escolas de Maringá quanto as cinco escolas participantes do projeto não apresentam desempenhos representativos dos índices no cenário nacional, pois estão bastante acima da média projetada pelo Ministério da Educação.

---

<sup>18</sup> O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino da Educação Básica. O índice, que varia de zero a 10, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

Num primeiro momento, faz-se necessário refletir sobre a eficiência de mensuração do desempenho escolar dos índices pelos quais se obtém essas notas. Os componentes baseados no cálculo do IDEB – taxa de aprovação e desempenho na Prova Brasil – não podem ser considerados os únicos indicadores da qualidade da educação e da aprendizagem, nem mesmo os únicos parâmetros para averiguar o desempenho das crianças. Ainda em relação ao desempenho das crianças frente ao desenvolvimento linguístico, pode-se dizer que eles – assim como qualquer outro indicador, considerando a perspectiva de relação única e subjetiva com a linguagem adotada nesta pesquisa – não são capazes de mensurar todos os aspectos, bem como a complexidade da inserção e da circulação das crianças por práticas sociais orais e letradas com a LM ou a LE.

Apesar de não poder ser considerado como avaliação universal da qualidade do ensino e da aprendizagem no país, o IDEB ainda é, no entanto, a única fonte disponível para ser usada como parâmetro de avaliação escolar. Investigar a escrita de crianças participantes de escolas com alto desempenho no índice pode ser interessante, porque, de alguma forma, essas escolas e o município de Maringá estão desenvolvendo um trabalho que responde satisfatoriamente ao que é possível mensurar por esses indicadores e, por essa razão, estudos voltados para a enunciação escrita da população dessas escolas podem ter relevância para a construção e a manutenção do que se espera como educação de qualidade no Brasil. Em especial, destaca-se, mais uma vez, a recente implementação da Língua Inglesa no currículo dos primeiros anos do Ensino Fundamental nas escolas desse município, que ainda está passando por ajustes de construção curricular.

Como adiantamos, o objeto de investigação desta pesquisa é formado por enunciados escritos em LE feitos por crianças ainda na aquisição de escrita de LM. Portanto, propusemos, no projeto aprovado pela SEDUC para as cinco escolas descritas acima, atividades com produção textual para turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 6 e 7 anos. Conforme a perspectiva de escrita adotada nesta dissertação e explicada em maiores detalhes na seção 1.6, entendemos por produção textual todo e qualquer registro escrito feito pela criança, seja ele apenas uma palavra, uma sílaba ou um rabisco.

Os participantes das atividades de produção textual tinham pouco ou nenhum conhecimento formal prévio da Língua Inglesa, considerando que as crianças do 1º ano tinham iniciado recentemente seu contato com a educação básica, pois muitas delas não haviam frequentado a Educação Infantil, e as do 2º ano tinham tido contato com a Língua

Inglesa de forma institucionalizada apenas no ano anterior (a maioria delas frequentou a mesma escola durante o 1º ano). Não verificamos a possibilidade de as crianças participarem formalmente de outras práticas institucionalizadas de contato com a LE.

O processo de tramitação do projeto na SEDUC durou oito meses até a autorização final (Anexos 2 e 3) para encaminhamento do projeto de coleta de dados para o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, aprovado em 4 de janeiro de 2018 (Anexo 4). Os passos seguintes consistiram em entrar em contato com a direção e a equipe docente de cada escola para o envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para menores de 18 anos (Anexo 5). Nesse termo, foram descritos, brevemente, o objetivo, benefícios e desenvolvimento das atividades que seriam realizadas, incluindo o total sigilo e confidencialidade dos dados a serem usados exclusivamente para os fins de pesquisa científica e caráter de anonimato dos participantes, e esclarecidos os possíveis riscos e/ou desconfortos aos quais as crianças poderiam ser expostas. Os pais que devolveram o TCLE devidamente preenchido voluntariamente autorizaram seus filhos a participarem da pesquisa.

As atividades tiveram início no dia 13 de março de 2018 e terminaram no dia 15 de maio de 2018. Nesse período, foram realizados dois encontros com uma turma de 1º ano e uma turma de 2º ano de cada uma das 5 escolas, em dias diferentes. Os encontros consistiam na realização de atividades com caráter interdisciplinar, centradas em duas propostas de produção textual que incluíam uma sequência de atividades aliadas à Língua Portuguesa, à Língua Inglesa e à produção textual de um ditado em LE. Nessas atividades, incentivamos a interação da pesquisadora com os alunos por meio da contação de histórias.

Nessas histórias, contadas em PB e criadas pela pesquisadora responsável (Anexo 6), foram inseridas palavras em Inglês. Essas palavras foram selecionadas com base nas semelhanças e nas diferenças entre os padrões silábicos do PB e do IA<sup>19</sup>. Foram escolhidas 10 palavras para cada história, a saber:

- a) Proposta de produção textual 01: *bee; ant; spring; drops; splash; street; straw; sweet; blue; scratch.*
- b) Proposta de produção textual 02: *prince; strong; eggs; texts; world; ink; hundred; crafts; run; scrambled.*

---

<sup>19</sup> Mais detalhes sobre o que entendemos por sílaba e padrões silábicos de cada língua são dados no Capítulo 3, na seção em que especificamos a relação entre LM e LE no caso do PB e do IA a partir do recorte analítico empregado nesta pesquisa.

As transcrições fonológicas e padrões silábicos dessas palavras são descritos no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Transcrições fonológicas e padrões silábicos das palavras em IA

Proposta	Palavra	Transcrição fonológica	Padrão silábico
01	<i>bee</i>	/bi/	CV
01	<i>ant</i>	/ænt/	VCC
01	<i>spring</i>	/sp.ɪŋ/	CCCVC
01	<i>drops</i>	/dɹɒps/	CCVCC
01	<i>splash</i>	/splæʃ/	CCCVC
01	<i>street</i>	/sti:t/	CCCVC
01	<i>straw</i>	/stɹɔ/	CCCV
01	<i>sweet</i>	/swit/	CCVC
01	<i>blue</i>	/blu/	CCV
01	<i>scratch</i>	/skɹætʃ/	CCCVC
02	<i>prince</i>	/pɪns/	CCVCC
02	<i>strong</i>	/stɹɔŋ/	CCCVC
02	<i>eggs</i>	/egz/	VCC
02	<i>texts</i>	/tɛksts/	CVCCCC
02	<i>world</i>	/wɜːrld/ <sup>20</sup>	CVCC
02	<i>ink</i>	/ɪŋk/	VCC
02	<i>hundred</i>	/'hʌn.dɪəd/	CVC.CCVC
02	<i>crafts</i>	/kɹæfts/	CCVCCC
02	<i>run</i>	/ɹʌn/	CVC
02	<i>scrambled</i>	/skɹæmbld/	CCCVCCCC

**Fonte:** Dados da pesquisa

Dessas palavras, 10 são formadas por padrões silábicos possíveis também no PB (*bee, sweet, drops, ant, blue, eggs, prince, hundred, run, end*), enquanto as outras 10 são formadas por sílabas cujos padrões não ocorrem em palavras do PB (*spring, splash, straw, scratch, street, scrambled, strong, texts, crafts, world*).

Ao longo da história, a pesquisadora não fez a tradução das palavras em IA por meio de possíveis palavras correspondentes em PB, mas propôs uma tradução intersemiótica dessas

<sup>20</sup> O fonema vocálico usado na transcrição dessa palavra não integra o inventário fonológico considerando nesta dissertação, uma vez que não existe consenso sobre seu caráter fonológico universal, especialmente por se tratar de uma vogal rotacizada, questão que será tratada em maiores detalhes no Capítulo 3. Essa transcrição, assim como as possibilidades /wɜːld/ e /wɜːld/, são as mais comumente encontradas em dicionários, porque, neles, se leva em consideração as variantes faladas mais frequentes de seu público alvo, assim como encontrada no Online Cambridge Dictionary, disponível em <<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/world>>, acesso em 01 dez. 2017. O padrão silábico dessa palavra foi considerado, nesta dissertação como CVCC. Entretanto, por causa da complexidade do funcionamento e distribuição dos róticos pós-vocálicos, existem diferenças quanto à interpretação dos segmentos que compõem essa sílaba. Se considerarmos a perspectiva adotada em Ladefoged (1975), a rotacização é uma propriedade fonética da vogal. Contrariando essa perspectiva, Hammond (1999) apresenta outra na qual se observa a consoante rótica se comportando como vogal. Outros esclarecimentos sobre esse tema serão feitos no capítulo seguinte.

palavras, mostrando imagens que poderiam representa-las (Anexo 7). A maioria dos alunos mostrou grande empolgação em acompanhar a história e, quando ouvia as palavras em Inglês, gritava o que julgava ser a tradução da palavra em PB ou ainda tentava repetir em IA. Após a história, a pesquisadora entregou uma folha em branco para cada criança, na qual elas escreveram seus nomes. As identidades das crianças foram preservadas para a seleção do *corpus* desta pesquisa. A pesquisadora então propôs um ditado das palavras em IA que haviam sido parte da história, enfatizando não haver avaliação positiva ou negativa quanto ao registro das palavras, visto que as crianças poderiam escrever da forma que julgassem melhor.

Durante o ditado das palavras em IA, a pesquisadora gravou sua própria voz usando um aplicativo de gravação de áudio em aparelho de celular. As gravações foram feitas individualmente para cada palavra, em cada escola, turma e proposta, com exceção do ditado das palavras da Proposta 1 para o 1º ano da Escola Municipal Padre Pedro Ryô Tanaka, por causa da ausência do aplicativo de gravação de áudio no dia da aplicação da proposta. Esses áudios foram catalogados por escola, ano e proposta e armazenados digitalmente para que possam ser utilizados em pesquisas futuras. Nesta dissertação, decidimos não fazer a comparação da produção real das palavras em Inglês e os registros escritos produzidos pelas crianças a não ser que se mostre absolutamente necessária.

Ao final da aplicação das duas propostas de atividades e produção textual, foram contabilizados um total de 432 enunciados escritos produzidos por 231 crianças diferentes, distribuídos da seguinte maneira:

**Quadro 2:** Quantidade total de enunciados coletados

<b>Escola</b>	<b>Ano</b>	<b>Proposta 1</b>	<b>Proposta 2</b>	<b>Total de enunciados</b>
<b>Celestin</b>	1º	21	21	42
<b>Freinet</b>	2º	24	23	47
<b>José Darcy de Carvalho</b>	1º	24	22	46
	2º	29	23	52
<b>José Maquesini</b>	1º	24	23	47
	2º	29	27	56
<b>Renato Bernardi</b>	1º	16	16	32
	2º	22	21	43
<b>Pedro Ryô Tanaka</b>	1º	13	14	27
	2º	17	23	40

<b>Total</b>	219	213	432
--------------	-----	-----	-----

**Fonte:** Dados da pesquisa

A organização desse arquivo de enunciados escritos foi feita concomitantemente à aplicação das propostas de produção textual. No mesmo dia da realização das propostas de produção textual em cada turma, a pesquisadora responsável catalogou cada enunciado escrito em um arquivo físico e digital. Cada item do arquivo digital foi nomeado de forma que se pudesse identificar a escola, o ano, a proposta de produção textual e o sujeito. O arquivo físico foi organizado na mesma ordem em que os enunciados foram classificados no arquivo digital.

Após o término do projeto de atividades e coleta de dados e catalogação e arquivamento dos enunciados escritos, foi necessário fazer uma conferência das autorizações previamente enviadas pelos pais das crianças via TCLE e as crianças que efetivamente participaram das propostas de produção textual. Foi constatada uma quantidade razoável de enunciados escritos recolhidos feitos por crianças que não tinham sido autorizadas pelos pais. Esses dados, apesar de terem sido catalogados na ordem descrita acima, não foram contabilizados ou considerados em nenhuma etapa de seleção ou análise do *corpus* desta dissertação.

A partir da digitalização dos enunciados, foi feito um controle de sujeitos para identificar quais produções textuais tinham sido feitas pela mesma criança. Após esse controle, o nome de cada criança foi ocultado dos arquivos digitais, de forma que elas passaram a ser identificadas pelo designativo “sujeito” e o numeral indicador da ordem em que foram recebidos e arquivados física e digitalmente pela pesquisadora responsável os enunciados escritos. O anonimato de cada sujeito foi preservado para a realização das análises desta dissertação.

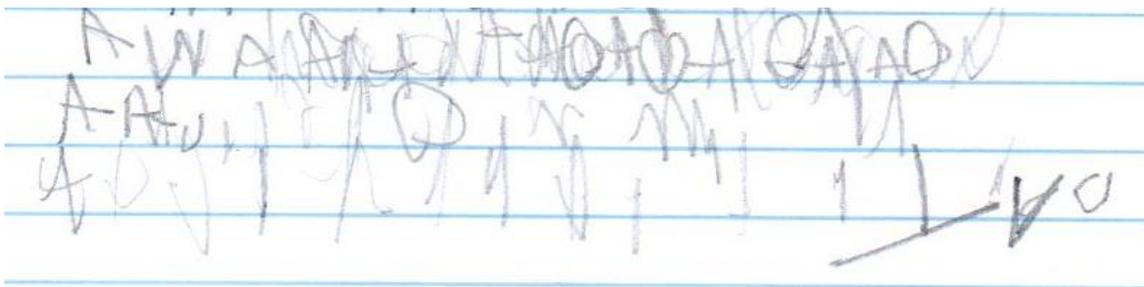
A partir dos dados gerados por essa coleta, selecionamos os enunciados escritos infantis que constituíram o *corpus* de análise desta pesquisa, descrito na subseção a seguir.

### **2.1.2 O *corpus* da pesquisa**

Para constituir o *corpus* desta dissertação, foi necessária a tomada de diferentes decisões metodológicas de recorte e de análise do total de enunciados escritos infantis

coletados. A primeira delas foi baseada na atribuição de leitura de cada um dos enunciados. Considerando que um dos objetivos propostos nesta pesquisa foi o de analisar as regularidades das dimensões fonético-fonológica e ortográfica encontradas nos enunciados, julgamos essencial a possibilidade de atribuir leitura aos registros feitos pelas crianças. Em muitos registros de crianças do 1º ano, não foi possível identificar a possível tentativa de escrita, como no exemplo abaixo:

**Figura 4:** Exemplo de impossibilidade de atribuição de leitura



**Fonte:** Dados da pesquisa

Apesar de também encontrarmos enunciados cuja atribuição de leitura foi impossível nos registros de crianças do 2º ano<sup>21</sup>, aqueles do 1º foram mais fartos. Por esse motivo, decidimos recortar, para o *corpus* de análise desta pesquisa, apenas os enunciados escritos feitos por crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I. O quadro abaixo sintetiza a distribuição do total de 114 enunciados constituintes do *corpus* desta pesquisa, considerando a exclusão das crianças sem autorização via TCLE e das turmas do 1º ano:

**Quadro 3:** Quantidade de enunciados constituintes do *corpus* da pesquisa

Escola	Ano	Proposta 1	Proposta 2	Total de enunciados
Celestin Freinet	2º	12	11	23
José Darcy de Carvalho	2º	12	11	23
José Maquesini	2º	8	8	16
Renato Bernardi	2º	13	14	27
Pedro Ryô Tanaka	2º	11	14	25
<b>Total</b>		56	58	114

**Fonte:** Dados da pesquisa

<sup>21</sup> Os enunciados feitos por crianças do 2º com atribuição de leitura impossível também foram contabilizados para esta pesquisa, uma vez que se mostraram em poucos casos – apenas 8 registros de palavras isoladas, o que representada 0,7% do total de 1130 contabilizados – e, neles, a inelegibilidade aconteceu, na maioria dos casos, apenas parcialmente, permitindo-nos ainda investigar indícios da circulação da criança entre as línguas.

Nesses enunciados, contabilizamos o número de vezes que cada palavra foi registrada pelas crianças. Foram identificados 1130 registros das palavras, assim distribuídos:

**Quadro 4:** Quantidade total de registros por palavras

<b>Palavra</b>	<b>Total de registros</b>	<b>Palavra</b>	<b>Total de registros</b>
<i>bee</i>	56	<i>prince</i>	58
<i>ant</i>	56	<i>strong</i>	57
<i>spring</i>	55	<i>eggs</i>	58
<i>drops</i>	54	<i>texts</i>	58
<i>splash</i>	55	<i>world</i>	58
<i>street</i>	55	<i>ink</i>	57
<i>straw</i>	55	<i>hundred</i>	58
<i>sweet</i>	56	<i>crafts</i>	57
<i>blue</i>	56	<i>run</i>	58
<i>scratch</i>	55	<i>scrambled</i>	58
<b>TOTAL</b>			<b>1130</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Outra decisão metodológica foi a de selecionar apenas palavras monossílabas. Todas as palavras em Inglês apresentadas acima são monossílabos acentuados com exceção de uma, *hundred*, que é um dissílabo. Optamos por excluir essa palavra das análises. Excluimos, também, a palavra *world* devido à complexidade de descrição fonológica dos segmentos que a compõem, especialmente a rotacização pós-vocálica. Assim, os registros feitos para cada uma das palavras, já excluídas as palavras *hundred* e *world*, estão assim distribuídos:

**Quadro 5:** Quantidade de registros por palavras sem *hundred* e *world*

<b>Palavra</b>	<b>Total de registros</b>	<b>Palavra</b>	<b>Total de registros</b>
<i>bee</i>	56	<i>scratch</i>	55
<i>ant</i>	56	<i>prince</i>	58
<i>spring</i>	55	<i>strong</i>	57
<i>drops</i>	54	<i>eggs</i>	58
<i>splash</i>	55	<i>texts</i>	58
<i>street</i>	55	<i>ink</i>	57
<i>straw</i>	55	<i>crafts</i>	57
<i>sweet</i>	56	<i>run</i>	58
<i>blue</i>	56	<i>scrambled</i>	58
<b>TOTAL</b>			<b>1014</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Ademais, como adiantamos, as palavras em IA inseridas na história contada para as crianças e, posteriormente, ditadas para elas, eram formadas por padrões silábicos que ora coincidem com os do PB, ora não. Veja-se abaixo, a síntese das palavras coletadas nas duas propostas de produção textual (já excluídas as palavras *hundred* e *world*), baseada nas possibilidades de organização da sílaba do IA:

**Quadro 6:** Palavras coletadas em relação aos padrões silábicos do IA

<b>Padrão silábico do IA</b>	<b>Palavras coletadas</b>
V	-
CV	<i>bee</i>
CCV	<i>blue</i>
CCCV	<i>straw</i>
VC	-
VCC	<i>ant, eggs, ink</i>
VCCC	-
VCCCC	-
CVC	<i>run</i>
CCVC	<i>sweet</i>
CCCVC	<i>spring, splash, scratch, street, strong</i>
CVCC	-
CCVCC	<i>drops, prince</i>
CCCVCC	-
CVCCC	-
CCVCCC	<i>crafts</i>
CCCVCCC	-
CVCCCC	<i>texts</i>
CCVCCCC	-
CCCVCCCC	<i>scrambled</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Optamos por selecionar, dentre essas 18 palavras, 11 palavras que contemplam 11 padrões silábicos diferentes, pois, como se pode observar na tabela acima, algumas palavras são formadas pelo mesmo padrão silábico. Escolhemos, entre as palavras com padrões silábicos repetidos, aquelas que tiveram o maior número de registros feitos pelas crianças (cf. Quadro 5). Das 11 palavras selecionadas, 6 são formadas por padrões silábicos coincidentes com os padrões possíveis do PB e as outras 5 por padrões silábicos impossíveis no PB. Com base nesses critérios, o *corpus* de análise desta pesquisa é composto pelas palavras cujos padrões silábicos são descritos a seguir:

- a) Palavras com padrões silábicos semelhantes aos do PB:
- *bee*: CV
  - *run*: CVC

- *blue*: CCV
- *eggs*: VCC
- *sweet*: CCVC
- *prince*: CCVCC

b) Palavras com padrões silábicos diferentes dos do PB:

- *texts*: CVCCCC
- *crafts*: CCVCCC
- *straw*: CCCV
- *strong*: CCCVC
- *scrambled*: CCCVCCCC

Assim, o total de registros das 11 palavras em IA que compõem o *corpus* desta pesquisa estão assim distribuídos:

**Quadro 7:** Quantidade de registros por palavras do *corpus* da pesquisa

<b>Palavra</b>	<b>Total de registros</b>
<i>bee</i>	56
<i>run</i>	58
<i>blue</i>	56
<i>eggs</i>	58
<i>sweet</i>	56
<i>prince</i>	58
<i>texts</i>	58
<i>crafts</i>	57
<i>straw</i>	55
<i>strong</i>	57
<i>scrambled</i>	58
<b>TOTAL</b>	<b>627</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Portanto, o *corpus* desta pesquisa é formado por um total de 627 registros de 11 palavras em IA. Nas seções seguintes, fazemos uma descrição da metodologia e dos procedimentos metodológicos empregados para a investigação qualitativa e quantitativa desses dados.

## 2.2 Metodologia

A investigação desenvolvida nesta dissertação tem caráter predominantemente qualitativo, considerando a posição tomada de não transparência e quantificação da realidade (ANDRÉ, 2000). Sob essa perspectiva, acredita-se que não existem métodos de acesso direto ou mensuração do que se considera realidade. Assim, as conclusões a que se chega com uma pesquisa qualitativa como a que desenvolvemos dependem da construção contínua de categorias investigativas, ao longo da análise. A opção por esse tipo de metodologia de pesquisa se deu, assim como afirma Coracini (1991), pela concepção de sujeito e de linguagem assumidas nesta dissertação. A autora aponta para as diferenças dos passos metodológicos variáveis de acordo com a perspectiva a partir da qual se observam os próprios dados. No caso desta investigação, baseando-nos em uma concepção enunciativo-discursiva de sujeito e de linguagem, dá-se maior destaque para o processo enunciativo, no qual se buscam explicar as condições para a emergência de determinada materialização linguística e não outra.

Esse tipo de abordagem metodológica tem como fatores mais pertinentes a seleção dos dados e a flexibilização do processo analítico. De acordo com Duarte (1998), os dados, em uma pesquisa qualitativa, são relevantes à medida que se mostram profícuos em relação às possibilidades de resultados a que se pode chegar, e não pelo seu valor inerente. Em relação ao processo de análise, André (2000) destaca que as observações dos dados levam à construção e à reconstrução contínua da análise e da própria teoria mobilizada. Esse movimento leva o pesquisador a criar as categorias de análise que podem variar no percurso da análise, pois os dados não são evidentes.

O rigor metodológico das pesquisas qualitativas, segundo Suassuna (2008), não parte necessariamente da mensuração ou de comprovações estatísticas, como se observa em pesquisas de cunho quantitativo. Pelo contrário, a precisão desse tipo de investigação se dá “justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definitivas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados” (p. 348). Essa mesma autora ainda evidencia a importância da investigação qualitativa no tocante às pesquisas educacionais, uma vez que, por meio dela, é possível identificar traços dos significados das experiências vividas pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Além de essencialmente qualitativa, esta pesquisa também faz uso de recursos quantitativos com a finalidade de verificar regularidades. A partir delas, os dados quantitativos também são usados para a interpretação das possíveis motivações dos registros e das projeções da imagem sobre a LE feitas pelas crianças.

O uso aliado desses dois métodos investigativos nesta pesquisa é inspirado pelos pressupostos do Paradigma Indiciário, concebido por Ginzburg (1989). O historiador propõe um novo modelo epistemológico que, segundo ele, possui raízes tão antigas quanto a própria humanidade e já vinha sendo operado muito antes de ser explicitamente teorizado por ele. Esse modo novo de conceber e fazer ciência passou a ser notado, especialmente entre as Ciências Humanas, no final do século XIX, a partir da crise do paradigma clássico, como chamou Suassuna (2008), num momento em que teria havido, segundo ela, um movimento de relativização das verdades científicas.

Ginzburg, inserido no contexto da investigação da micro-história italiana, visa uma forma de pesquisar questões particulares e individuais da linearidade da macro-história global, de forma a buscar uma terceira forma de olhar para os objetos de estudo além da oposição entre racionalismo e irracionalismo<sup>22</sup>. Essa forma de investigação acontece por meio do rastreamento e da análise de sinais, indícios, pistas, dados singulares que podem remeter a algum evento histórico. O autor enfatiza que, sendo o objeto de estudo da História o passado, não há como ter contato com ele diretamente e, por essa razão, a única forma de torná-lo tangível é por meio dos resquícios desse passado, das pistas acessíveis no presente do que já ficou no passado.

Para Ginzburg (1989), a investigação baseada no paradigma indiciário é caracterizada por um “rigor flexível”, uma vez que, em geral, as regras metodológicas não são universais. Os instrumentos do analista são “o faro, o golpe de vista, a intuição” (SUASSUNA, 2008, p. 365). Sobre a precisão dos procedimentos metodológicos, Quartarolla (1994) explica que:

torna-se necessário (...) o estabelecimento de um rigor metodológico diferenciado daquele instaurado pelas metodologias experimentais, uma vez que o olhar do pesquisador está voltado, neste paradigma, para a singularidade dos dados. No interior desse “rigor flexível” (tal como o denomina Ginzburg) entram em jogo outros elementos, como a intuição do investigador na observação do singular, do idiossincrático, bem como sua capacidade de, com base no caráter iluminador desses dados singulares — tal como propõe o paradigma indiciário — formular hipóteses

---

<sup>22</sup> Entende-se racionalismo como explicado em Abbagnano (2007), no qual, em geral, o conceito designa “a atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo” (p. 821). Em oposição, o irracionalismo, para o mesmo autor, designa “as filosofias da vida ou da ação, que [...] consideram o mundo como manifestação de um princípio não racional” (p. 586).

explicativas interessantes para aspectos da realidade que não são captados diretamente, mas, sobretudo, são recuperáveis através de sintomas, indícios (apud ABAURRE et al., 1997a, p. 6).

Os procedimentos metodológicos inspirados nessa epistemologia as diferenciam daqueles previstos no paradigma galileano, no qual a quantificação e reprodutibilidade de resultados são critérios científicos primordiais com o propósito de traçar um conjunto de regras gerais capazes de explicar as verdades do mundo. Nas pesquisas com orientação epistemológica do Paradigma Indiciário, como enfatiza Abaurre et al. (1995), o método de investigação é abduutivo<sup>23</sup>, ou seja, usa-se o levantamento de hipóteses alternativas para explicar determinada evidência observada.

No que tange às pesquisas sobre a linguagem, em especial sobre a aquisição da escrita, esse tipo de investigação de dados singulares se mostra pertinente, porque, segundo Abaurre et al. (1995), valoriza os dados coletados de forma naturalística (mas não apenas eles) e permite olhar para o que muito comumente se categoriza apenas como “erro” como:

indícios de um processo em curso de aquisição da representação escrita da linguagem, registros dos momentos em que a criança torna evidente a manipulação que faz da própria linguagem, história da relação que com ela (re)constrói ao começar a escrever/ler (p. 7).

Nesta pesquisa, os pressupostos do Paradigma Indiciário foram importantes, em especial, para a investigação de cada enunciado escrito infantil, nos quais foram observadas características das dimensões fonético-fonológica e ortográfica que se mostraram ora bastante regulares, ora muito particulares. A partir da análise de cada dado singular e de cada regularidade, levantamos hipóteses sobre a imagem de LE projetada pelas crianças e sobre como ela se relaciona com a LM desses escreventes.

### 2.3 Procedimentos metodológicos

A fim de alcançar o objetivo de investigar a relação entre LM e LE em enunciados escritos em LE por crianças que ainda se encontram na aquisição de escrita de (sua) LM e,

---

<sup>23</sup> O método de investigação abduutivo é, como explica Abbagnano (2007), um processo de prova direta “em que a premissa maior é evidente, porém a menor é só provável ou de qualquer forma mais facilmente aceita pelo interlocutor do que a conclusão que se quer demonstrar” (p 1). Ele se opõe ao método dedutivo, que, segundo o mesmo autor, expressa uma “relação pela qual uma conclusão deriva de uma ou mais premissas” (p. 232), e ao método indutivo, que, como explica Abbagnano (2007, p. 556), se refere ao processo descrito por Aristóteles “que leva do particular ao universal”.

também, com o propósito de entender como se mostram, nesses enunciados, eventuais conflitos e confluências na relação de imbricação entre as línguas, propusemos, nesta pesquisa, uma organização dos dados de forma que as atribuições de leitura aos 627 registros das 11 palavras em IA foram sistematizadas, primeiramente, três passos que geraram em três tipos de tabelas que possibilitassem uma melhor visualização dos planos geral e específico dos registros. Na figura abaixo, exemplificamos o primeiro passo, que permitiu a construção de tabelas do tipo 1:

**Figura 5:** Exemplo de organização de tabela do tipo 1

**Enunciados escritos feitos por crianças do 2º ano**

Proposta 1 – bee, ant, spring, drops, splash, street, straw, sweet, blue, scratch;

Proposta 2 – prince, strong, eggs, texts, world, ink, hundred, crafts, run, scrambled.

\* letra e/ou trecho sem possibilidade de atribuição de leitura

E. M. Profº Celestin Freinet – 2º ano		
Sujeito	Leitura atribuída Proposta 1	Leitura atribuída Proposta 2
1	<i>Sem TCLE</i>	<i>Sem TCLE</i>
2	PI NETI ISIPINI MNIS ISLMBECI TINI ISLNIOO SUITI BLU ISBRETI	PUNSI ISNU ENIS TNISI OUIS EICI RENTI PRENTIS UM SI*NSI
3	BI EPI IQ GA TI IDO CITI BU IQL	<i>Criança ausente</i>
4	<i>Sem TCLE</i>	<i>Sem TCLE</i>
5	BI NETI ISIPI GOSI ISIPÉ ITI TO CITI BU ISIP	PISI TÃO ÉGIS TÉGISI OTI NÉQI RÃOQO QÉ ITÃO NÃO
6	<i>Sem TCLE</i>	<i>Sem TCLE</i>

**Fonte:** Dados da pesquisa

Nessa primeira organização, consideramos os sujeitos participantes de cada uma das escolas e a atribuição de leitura a todos os registros feitos por cada um deles, na ordem em

que as palavras foram ditadas, divididos por proposta de produção textual. Nessa tabela, podem-se observar semelhanças e diferenças nas representações das diferentes palavras feitas pelo mesmo sujeito.

Na figura 6, exemplificamos o segundo passo metodológico, que permitiu a construção de tabelas do tipo 2:

**Figura 6:** Exemplo de organização de tabela do tipo 2

**Proposta de produção textual 01**

E. M. Prof <sup>o</sup> Celestin Freinet – 2 <sup>o</sup> ano										
Sujeito	BEE	ANT	SPRING	DROPS	SPLASH	STREET	STRAW	SWEET	BLUE	SCRATCH
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	PI	NETI	ISIPINI	MNIS	ISLMBECI	TINI	ISLNIOO	SUTTI	BLU	ISBRETI
3	BI	EPI	IQ	#	GA	TI	IDO	CITI	BU	IQL
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5	BI	NETI	ISUPI	GOSI	ISIPÉ	ITI	TO	CITI	BU	ISIP
6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	BI	ENTI	ISPURIN	DIORPIS	ISPLEXS	ISTUITI	ISTIO	SUTTI	BLU	ISQUETIX
8	LXI	EMTI	ISULNO	ITOPi	ISLLUI	ISXUTI	ISXOU	SUIXUL	LUZ	ISMEUXU
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	PI	AECI	ICI	COS	IPRCHI	CHIS	CHO	SFA	BRU	TFRA
11	BI	ENTI	#	#	IPETI	#	ITOI	SI	BULU	IQUETI
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
14	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	BEE	ENT	SPRIN	DHOPS	SPLACH	STRIT	STHO	SIT	BLUE	SECRET
16	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
17	BI	ENTI	ISQUIN	GOPIS	ISPEXHE	ISTIS	ISTOR	ZUTI	BLU	ISQUETI
18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
21	BI	ENTI	IPI	ZO	PEFE	TI	TO	CIO	BUO	QE
22	BI	METI	SIMR	DOPIS	ISPLEX	ISTI	ISTO	TSU	BU	IS*UEI
23	BI	ENTI	ISBUN	IPONPOS	ISPENXI	ISNEMS	ISTOS	ISUITI	BUZ	ISPATI
24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
26	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	12	12	11	10	12	11	12	12	12	12

Legenda:

\* letra e/ou trecho sem possibilidade de atribuição de leitura.

- criança sem TCLE ou ausente no dia da atividade.

# palavra não registrada pela criança.

**Fonte:** Dados da pesquisa

A organização nesse tipo de tabela foi feita tendo como parâmetros cada palavra ditada e a representação de cada uma delas feita por todos os sujeitos. A tabela foi organizada por escola e por sujeito, tendo as representações organizadas por palavra ditada. Nessa organização, foi possível analisar as regularidades comparando os registros da mesma palavra feitos por todas as crianças.

O terceiro passo, que permitiu a construção da tabela do tipo 3, foi observar cada palavra ditada e selecionada para análise, agrupando-as por coincidência ou não de padrões silábicos com o PB. Veja, na figura abaixo, um exemplo de uma das tabelas do tipo 3:

**Figura 7:** Exemplo de organização de tabela do tipo 3**Representações de *bee* (CV)**

<b>Registro</b>	<b>Total</b>	<b>Observações</b>
BI	37	
BIN	4	
PI	2	
BEE	2	
BIG	2	
BE	1	
BIH	1	
BIL	1	
BAL	1	
BIRI	1	
BICI	1	
BIHN	1	
BITBEJO	1	
LXI	1	
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	

**Fonte:** Dados da pesquisa

Essas tabelas do tipo 3 foram organizadas por registro feito pelas crianças e contam com a contabilização de todas as vezes que as representações foram feitas por meio da mesma seleção e disposição de grafemas. A partir dessa última organização, foram relatadas, nas células que, no exemplo da Figura 7, estão em branco, todas as características observadas, em uma análise minuciosa de todos os 627 registros escritos, no tocante às dimensões fonético-fonológica e ortográfica dos registros.

Para essa última análise, foram levadas em consideração as organizações fonológicas, silábicas, fonotáticas e ortográficas tanto do PB quanto do IA, descritas em detalhes no Capítulo 3. As características observadas incluem, especialmente, a seleção e a disposição de grafemas para a representação de cada posição da sílaba das palavras em IA. Ademais, observamos, também, a forma como os registros representariam, na escrita, as estruturas e padrões silábicos das palavras.

A fim de cumprir com o primeiro objetivo específico desta pesquisa – a saber: analisar quantitativa e qualitativamente registros escritos de palavras feitas pelas crianças em LE, verificando se, com relação à estrutura da sílaba, podem ser identificadas regularidades –, primeiramente, observamos o modo como os sujeitos escreventes registraram as palavras em LE, considerando quantos, quais e como foram dispostos os grafemas selecionados para a representação gráfica das palavras que ouviram no ditado. Com essa análise, chegamos, num

primeiro momento, a dois tipos de regularidades: identificamos registros que **recuperam**, em parte ou em seu todo, as estruturas das palavras em IA e registros que **não recuperam**, em parte ou em seu todo, as estruturas e padrões silábicos das palavras em IA.

A partir desse resultado, visando a cumprir com o segundo objetivo específico desta dissertação – a saber: de buscar explicações linguísticas e/ou discursivas para a existência ou não dessas regularidades, considerando as dimensões fonético-fonológica e ortográfica das línguas materna e estrangeira – passamos a buscar hipóteses explicativas sobre as possíveis motivações para a emergência desses diferentes registros. Foram comparados os registros feitos pelas crianças e as palavras esperadas pelas convenções do IA procurando averiguar como as representações gráficas dos registros poderiam ter sido (ou não) motivadas pelos padrões fonológicos, silábicos, fonotáticos e ortográficos de ambas as línguas.

Nessa comparação, os registros que recuperavam, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas do IA, foram agrupados com base em uma análise qualitativa, considerando as semelhanças observadas em seus funcionamentos, no tocante à organização interna da sílaba em PB e em IA. Os registros que tinham o mesmo funcionamento – portanto, resultantes de motivações fonético-fonológicas ou ortográficas semelhantes – foram considerados integrantes de um mesmo grupo e, assim, cada grupo representa uma regularidade observada no modo como as crianças registraram as palavras em LE. Identificamos quatro grupos, a saber: desfazimento de estruturas complexas, representações do ataque, representações do núcleo e representações da coda. Cada um desses grupos, é apresentado, no capítulo seguinte, de forma a discutir sobre como essas regularidades são representativas da relação de imbricação entre as línguas e do sujeito com a língua.

Os registros que não recuperavam as estruturas silábicas do IA também foram analisados. Tendo em vista seu funcionamento idiossincrático e hermético – explorado em detalhes no Capítulo seguinte –, esses dados foram analisados como formando um único grupo e discutidos também com a finalidade de verificar o que poderiam dizer sobre a relação de imbricação entre as línguas e do sujeito com a língua.

## CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, são apresentadas as análises quantitativa e qualitativa bem como as discussões dos dados de escrita infantil descritos no capítulo anterior. Como já adiantamos, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar a relação entre as línguas materna e estrangeira nos enunciados escritos dessas crianças, com a finalidade de entender como emergem possíveis conflitos e confluências existentes na relação de imbricação entre LM e LE. Para tanto, neste capítulo, apresentamos, primeiramente, uma descrição da relação entre o PB e o IA no que tange às características das sílabas de cada uma das línguas, uma vez que elas foram consideradas parâmetros das análises trazidas neste capítulo. Na sequência, iniciamos a análise dos dados apresentando as primeiras regularidades observadas nos registros feitos pelas crianças: registros que recuperam, ou não, as estruturas silábicas do IA. A partir dessa primeira organização dos dados, nas seções seguintes, discorreremos sobre as possíveis motivações para a emergência dessas regularidades, de forma que destacamos os momentos em que é possível observar, a partir da projeção de imagem sobre a LM e a LE nos registros escritos das crianças, a relação de imbricação entre as línguas e como essa relação constitui o dizer/escrever dos escreventes, abrindo caminhos para a investigação da relação entre sujeito e linguagem. Ao final do capítulo, propomos uma síntese da análise e discussão dos dados.

### 3.1 A relação LM e LE: o caso de PB e IA

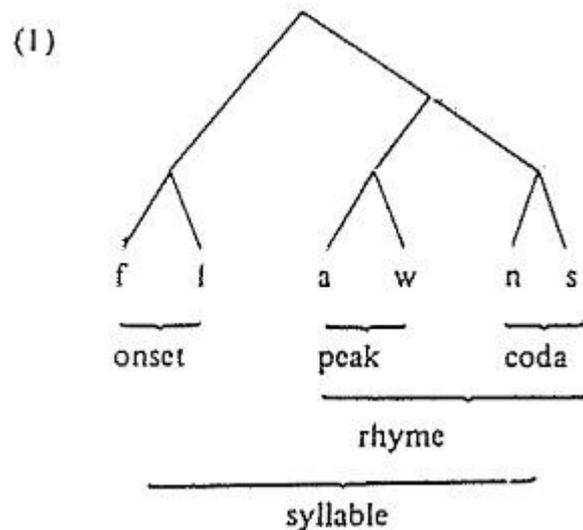
Uma das categorias de análise qualitativa do *corpus* desta pesquisa é, como adiantado, a estrutura hierárquica da sílaba como descrita em Selkirk (1982, 1984). Para essa autora, a sílaba é uma unidade fonológica não linear e o menor dos constituintes prosódicos<sup>24</sup> que, assim como os demais, é formado por uma organização interna específica. Essa organização segue o princípio da *Strict Layer Hypothesis*, proposto por Selkirk (1984), no qual se

---

<sup>24</sup> A Fonologia Prosódica é uma das teorias fonológicas gerativistas não lineares que engloba um conjunto de modelos teóricos que tratam de fenômenos fonético-fonológicos (TENANI, 2017). Especificamente, o objeto de estudo são elementos fonético-fonológicos além do segmento, “sendo pelo menos da extensão de uma sílaba” (CAGLIARI, 1992). Na perspectiva gerativa não linear da Fonologia Prosódica, a fonologia é um dos componentes da gramática e se organiza hierarquicamente em constituintes regidos por princípios universais. Apesar de existirem diferentes modelos de analisar os constituintes prosódicos, nesta pesquisa, consideramos apenas o modelo *end-based*, elaborado por Selkirk (1984).

determina que cada constituinte prosódico deve estar exaustivamente contido no constituinte imediatamente superior e que cada constituinte é composto não recursivamente por constituintes do nível imediatamente inferior. De acordo com esse princípio, a sílaba é constituída por elementos hierarquicamente organizados em nós como os que seguem: uma primeira ramificação em ataque (*onset*) e rima (*rhyme*). A rima pode se ramificar em duas partes, sendo elas o núcleo (*peak*) e a coda; o ataque também pode ser ramificado. Como regra universal – portanto, presente em todas as línguas –, o único elemento indispensável para a constituição da sílaba é o núcleo. Assim, a representação da organização interna da sílaba como *flounce* seria:

**Figura 8:** Representação da estrutura silábica de *flounce*



**Fonte:** SELKIRK, 1982, p. 338

Nesse esquema, podem-se ver relações entre o núcleo e suas bordas, em especial, em relação ao acento e à sonoridade, bem como as restrições fonotáticas estabelecidas por cada língua, ou seja, as regras que determinam quais fonemas podem preencher cada posição da estrutura da sílaba. A relação de hierarquia estabelecida entre os elementos internos e a disposição dos fonemas na sílaba são relevantes por serem características da sílaba que se mostram como universal. Segundo Chacon (no prelo), por ser a sílaba uma unidade da linguagem, ela desempenha papel importante “tanto (simbolicamente) no aspecto estrutural da linguagem quanto (fisicamente) em seu uso efetivo” (p. 3), sendo também relevante para aspectos cognitivos e comunicativos humanos. São esses os principais motivos para a escolha dessa estrutura como uma das categorias de análise dos registros escritos infantis em LE.

Nesta pesquisa, consideramos o inventário fonológico do PB e do IA com base nas descrições de Chacon (no prelo) e Hammond (1999), respectivamente, sintetizados por nós nos quadros abaixo:

**Quadro 8:** As consoantes do PB

Articulação	Fonemas consonantais
Oclusiva	/p, t, k, b, d, g/
Fricativa	/f, s, ʃ, v, z, ʒ/
Nasal	/m, n, ŋ/
Lateral e vibrante	/r, ɾ, l, ʎ/

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 9:** As vogais do PB

Fonemas vocálicos <sup>25</sup>
/i, e, ε, a, ɔ, o, u/

**Fonte:** Dados da pesquisa

**Quadro 10:** As consoantes do IA

Articulação	Fonemas consonantais <sup>26</sup>
Oclusiva	/p, t, k, b, d, g/
Fricativa	/f, θ, s, ʃ, v, ð, z, ʒ/
Africada	/tʃ, dʒ/
Nasal	/m, n, ŋ/
Lateral ou aproximante	/ɹ, l, h, w, y/

**Fonte:** Dados da pesquisa

<sup>25</sup> O inventário fonológico do PB no qual nos fundamentamos, diferente daquele do IA, não apresenta descrição de ditongos. Essa diferença acontece, pois assumimos que os ditongos do IA possuem valor fonológico distinto dos do PB, uma vez que os daquela língua são considerados um único segmento com dupla articulação, podendo ocupar uma única posição silábica, enquanto os desta língua são aqui interpretados como formados por dois segmentos distintos.

<sup>26</sup> Segundo Chacon (no prelo), no PB, alguns fonemas consonantais perdem o traço distintivo quando em posição de coda, de forma que a distintividade dos segmentos é neutralizada. Essa neutralização na coda é verificada, de acordo com autor, como um arquifonema nasal /N/, um arquifonema fricativo /S/ e um arquifonema vibrante /R/.

**Quadro 11:** As vogais do IA

Fonemas vocálicos <sup>27</sup>	Ditongos
/i, ɪ, e, ɛ, æ, ɑ, ɔ, o, ʌ, ʊ, u, ə/	/aw, ay, yu, ɔy/

**Fonte:** Dados da pesquisa

Esses fonemas são alocados em posições específicas da sílaba determinadas pelos padrões fonotáticos de cada língua. Como afirma Chacon (no prelo, p. 7), a disposição dos fonemas no interior das sílabas “não é aleatória, já que, necessariamente, se caracteriza pela obediência a uma escala ascendente-descendente de sonoridade”. A seguir, apresentamos os padrões fonotáticos do PB e do IA, assim como descritos por Chacon (no prelo), Hammond (1999) e Harrington e Cox (s.d.).

➤ **Restrições fonotáticas do PB:**

- Todos os 19 fonemas consonantais e todos os 07 fonemas vocálicos poderão combinar-se nos dois ramos principais da sílaba, respectivamente, o ataque e a rima simples, desde que em posição não inicial de palavra.
- Um número bem restrito de fonemas pode ocorrer nas ramificações, a saber:
  - ✓ Apenas os arquifonemas consonantais /N/, /R/ e /S/, /l/ e os fonemas semivocálicos /i/ e /u/ poderão ocorrer na posição de coda;
  - ✓ Apenas os fonemas consonantais /l/ e /r/ poderão ocorrer na segunda posição de um ataque ramificado;
  - ✓ Apenas fonemas consonantais oclusivos (/p/, /b/, /t/, /d/, /k/ e /g/) e fricativos labiais (/f/ e /v/) podem ocorrer na primeira posição de um ataque ramificado.

➤ **Restrições fonotáticas do IA:**

- O ataque pode ser composto por até 3 consoantes. Nos casos de ataque complexo formado por 3 consoantes, elas devem ser /s/ + oclusiva ou nasal + aproximante, como se vê em:

✓ /s/ + /m/ + /j/

<sup>27</sup> Os segmentos vocálicos do Inglês podem apresentar grande variação, especialmente dependendo do dialeto em que são observados. Como aponta Hammond (1999), a maior variação observada é em relação à rotacização pós-vocálica, cujo funcionamento fonológico ou distribuição não é consensual. Por um lado, autores como Ladefoged (1975) defendem que a rotacização é uma propriedade auditiva inerente das vogais centrais [ɜ] e [ə] e, portanto, devem ser representadas foneticamente por [ʒ] e [ʒ̥]. Por outro lado, Hammond (1999) é um dos autores que partilha a noção de que, nesse caso, o que ocorre é uma consoante rótica se comportando como uma vogal, podendo, inclusive, ocupar o núcleo silábico. Nota-se que essa é uma discussão concernente à variante dialetal do IA, uma vez que, para outras variantes da língua, a rotacização pós-vocálica se perde.

- ✓ /s/ + /t/ + /ɹ/
- ✓ /s/ + /t/ + /j/
- ✓ /s/ + /p/ + /j ɹ l/
- ✓ /s/ + /k/ + /j ɹ l w/

- Nos casos em que o ataque complexo for formado por até duas consoantes e a primeira não for /s/, a segunda deve ser uma lateral ou um glide.
- O fonema /ŋ/ não ocorre no ataque.
- O fonema /h/ não ocorre na coda.
- Não ocorrem fonemas africados em ataques complexos.
- A primeira consoante em um ataque composto por duas consoantes deve ser uma oclusiva.
- A segunda consoante em um ataque complexo não pode ser uma oclusiva vozeada.
- Não ocorrem glides na coda.
- Em caso de coda complexa, a segunda consoante não pode ser /ŋ/, /ʒ/, ou /ð/.
- Se a segunda consoante em uma coda complexa for vozeada, a primeira também deve ser.
- Fonemas nasais não alveolares devem ter o mesmo ponto de articulação que o segmento seguinte.
- Duas oclusivas na mesma coda devem ter o mesmo traço de vozeamento.

Com base nesses mesmos autores, se respeitarmos os padrões fonotáticos de cada língua, podemos determinar os possíveis padrões das sílabas fonológicas de cada uma delas. Do PB, como aponta Chacon (no prelo), os padrões silábicos possíveis são:

- V = **A**-ro
- CV = **PA**-to
- VC = **AS**-pas
- VCC = **INS**-tan-te
- CVC = **POR**-ta
- CCV = **PRA**-to
- CCVC = **CREN**-ça
- CCVCC = **TRANS**-por-te

Sinteticamente, o ataque silábico do PB pode ter de 0 a 2 consoantes<sup>28</sup>, o núcleo pode ser constituído apenas por uma vogal e a coda pode ser formada por 0 a 2 consoantes (podendo uma delas ser uma semivogal). Os padrões silábicos possíveis do Inglês são, como aponta Hammond (1999), os seguintes:

- V = **A**
- CV = **BEE**
- CCV = **TREE**
- CCCV = **SPREE**
- VC = **AM**
- VCC = **ANT**
- VCCC = **ASKS**
- VCCCC = **AMPLES**
- CVC = **RUN**
- CCVC = **FLAG**
- CCCVC = **STREET**
- CVCC = **BEADS**
- CCVCC = **CROWDS**
- CCCVCC = **SCRUNCH**
- CVCCC = **PORTS**
- CCVCCC = **CRAFTS**
- CCCVCCC = **SPLINTS**
- CVCCCC = **TEXTS**
- CCVCCCC = **GLIMPSED**
- CCCVCCCC = **SCRAMBLED**

Como se pode notar, os padrões silábicos possíveis no IA são mais complexos do que os do PB. O ataque silábico da IA pode ter de 0 a 3 consoantes, o núcleo pode ser composto

---

<sup>28</sup> É possível a interpretação de que a segunda ramificação do ataque de sílabas do PB possa ser preenchida por uma semivogal em casos de ditongos crescentes. Apesar da vasta bibliografia disponível sobre os ditongos no PB, não existe consenso sobre questões envolvendo estruturas vocálicas, como a existência (ou não) de ditongo crescente nesta língua (CAMARA JR. 1977; BISOL, 1994; COUTO, 1994). Esse tipo de ocorrência, como em **água**, **cárie** e **nacional**, é considerado exceção da língua e, por essa razão, não tem seu estatuto plenamente descrito. Segundo Silva (2014), por exemplo, os ditongos crescentes no PB seriam compostos por um glide seguido de uma vogal. Nesta dissertação, assumimos que o segmento que precede a vogal em ditongos crescentes do PB apresenta funcionamento fonológico mais próximo das consoantes e, por isso, o padrão silábico da segunda sílaba de **água**, por exemplo, seria considerado CCV.

por uma vogal ou um ditongo e a coda pode ter de 0 a 4 consoantes. Hammond (1999) explica, ainda, que existem outras restrições e exceções concernentes às regras fonotáticas e aos padrões silábicos do IA; porém elas são consideradas excepcionais e não serão tratadas aqui dados os limites e objetivos desta pesquisa.

Como adiantado no capítulo anterior, para esta pesquisa, selecionamos 11 palavras em IA inseridas ao longo das histórias e ditadas para as crianças, escolhidas com base nas semelhanças e nas diferenças entre os padrões silábicos do PB e do IA. Recuperando o Quadro 1, do Capítulo 2, apresentamos, no quadro abaixo, as transcrições fonológicas e padrões silábicos das palavras que compõem o *corpus* desta pesquisa:

**Quadro 12:** Transcrições fonológicas e padrões silábicos das palavras do *corpus*

Proposta	Palavra	Transcrição fonológica	Padrão silábico
01	<i>Bee</i>	/bi/	CV
02	<i>Run</i>	/ɹʌn/	CVC
01	<i>Blue</i>	/blu/	CCV
02	<i>Eggs</i>	/egz/	VCC
01	<i>Sweet</i>	/swit/	CCVC
02	<i>Prince</i>	/pɪns/	CCVCC
02	<i>Texts</i>	/tɛksts/	CVCCCC
02	<i>Crafts</i>	/kræfts/	CCVCCC
01	<i>Straw</i>	/stɹɔ/	CCCVC
02	<i>Strong</i>	/stɹɔŋ/	CCCVC
02	<i>Scrambled</i>	/skɹæmbld/	CCCVCCCC

**Fonte:** Dados da pesquisa

Dessas palavras, 6 são formadas por padrões silábicos possíveis também no PB (*bee, run, blue, eggs, sweet e prince*), enquanto as outras 5 são formadas por sílabas cujos padrões não ocorrem em palavras do PB (*texts, crafts, straw, strong e scrambled*).

Com base nessa descrição, nas seções seguintes, encontram-se as análises das regularidades observadas nos registros feitos pelas crianças dessas palavras.

### 3.2 Regularidades nos registros feitos pelas crianças

Conforme adiantado no capítulo anterior, visando a cumprir com o primeiro objetivo específico desta dissertação de analisar quantitativa e qualitativamente registros escritos de palavras feitas por crianças em LE, verificando se, com relação à estrutura da sílaba, podem

ser identificadas regularidades, foi feito, primeiramente, um levantamento, em todos os 627 registros escritos das palavras em LE, observando o modo como os sujeitos escreventes registraram as palavras em LE, considerando quantos, quais e como foram dispostos os grafemas selecionados para a representação gráfica das palavras que ouviram no ditado. A fim de mostrar como essa análise foi desenvolvida, observe-se o exemplo de um registro feito por uma criança:

**Figura 9:** Registro de *crafts*: “QUEFETI”

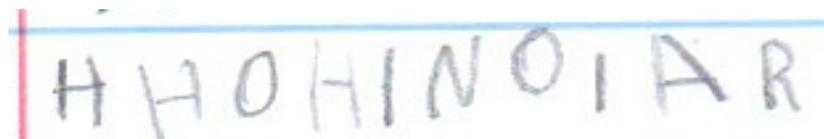


**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura acima exemplifica um dos registros da palavra *crafts*. Observamos que, ao registrar essa palavra, o sujeito selecionou 7 grafemas e os ordenou de forma que poderiam representar, na escrita, um trissílabo formado por padrões silábicos pouco complexos e possíveis no PB. Essa representação parece recuperar, pelo menos em parte, a estrutura silábica, fonológica e ortográfica da palavra em inglês, pois os grafemas selecionados se assemelham àqueles ortograficamente convencionais da palavra ou, ainda, são grafemas que poderiam representar, tanto no PB quanto no IA, os fonemas da palavra ou fonemas semelhantes a eles.

Características observadas como no exemplo acima foram levantadas na análise de todos os registros que compõem o *corpus* desta pesquisa. Nessa análise, notamos que, em muitos casos, as representações gráficas apresentam características que não parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA, como no exemplo abaixo:

**Figura 10:** Registro de *crafts*: “HHOHINOIAR”

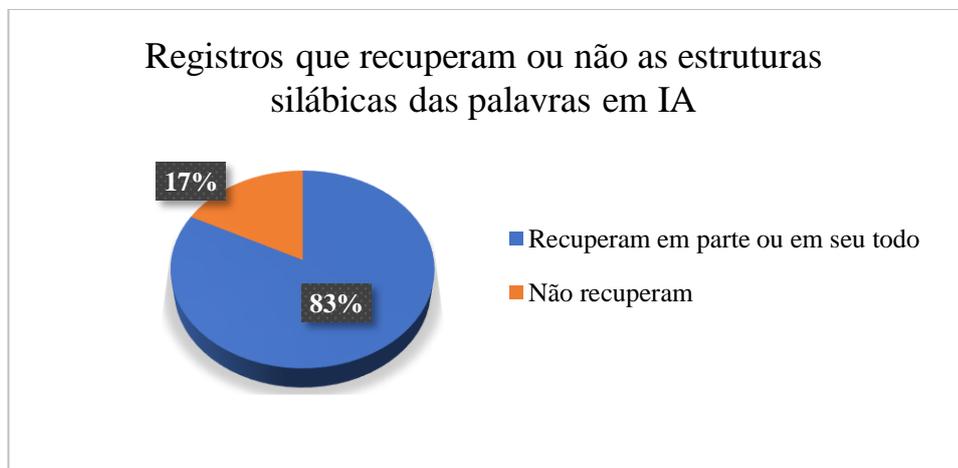


**Fonte:** Dados da pesquisa

O registro exemplificado acima também é uma representação de *crafts*. Nesse caso, observamos que o sujeito selecionou 10 grafemas e os ordenou de forma que parecem não recuperar, ao menos não tão claramente quanto no exemplo anterior, qualquer característica da estrutura silábica da palavra em IA.

Ocorrências como essas, que chamaremos nesta pesquisa de idiosincrasias, nas quais os registros são feitos por meio de uma sequência de grafemas pouco comuns ou impossíveis no PB e, às vezes, no IA, ou, ainda, cujos grafemas selecionados estariam ordenados de forma aparentemente aleatória, foram observadas nos registros de todas as 11 palavras analisadas. Veja, no gráfico abaixo, a quantidade de registros que recuperam ou não, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras do IA:

**Gráfico 1:** Registros que recuperam ou não as estruturas silábicas das palavras em IA



**Fonte:** Dados da pesquisa

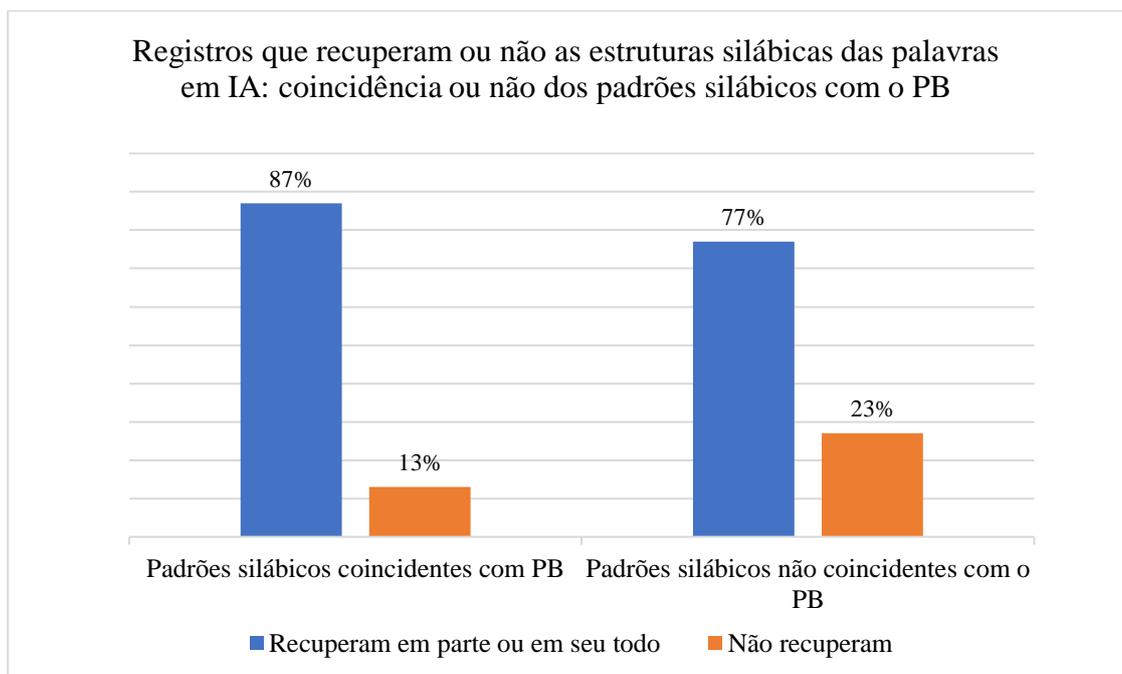
Como se pode notar no gráfico acima, dos 627 registros analisados, 518, correspondentes a 83% do total, apresentam características que, em parte ou em seu todo, parecem recuperar algum elemento das estruturas silábicas das palavras em IA, enquanto 109 registros, correspondentes a 17%, não parecem recuperar, a partir das características observadas, elementos das estruturas silábicas das palavras em IA. Esses dados permitem a interpretação de que as crianças parecem mais frequentemente fazer os registros das palavras em LE por meio de grafemas que se assemelham àqueles ortograficamente convencionais ou, ainda, que poderiam representar, tanto no PB quanto no IA, fonemas iguais ou com características semelhantes àqueles das palavras ditadas. Todavia, observamos também um número considerável de registros feitos de forma mais singular, por meio de grafemas pouco

comuns ou mesmo impossíveis em ambas as línguas. Esses momentos podem ser entendidos como pistas da circulação dos sujeitos por áreas mais insólitas da(s) língua(s).

A oscilação entre buscar alternativas esperadas pelas possibilidades das línguas e formas de representação mais singulares é um indício que confirma a hipótese de partida desta pesquisa: a partir de pistas deixadas pelo sujeito em seu enunciado escrito, é possível identificar momentos nos quais as imagens que ele projeta sobre o que são as línguas materna e estrangeira ora se assemelham, ora se distanciam, de forma que elas estão/são em relação de constante imbricação.

Outro resultado importante refere-se à comparação dos registros que recuperam ou não estruturas silábicas das palavras em IA levando em consideração a possibilidade ou não de ocorrência dos padrões silábicos das palavras no PB. Como adiantado no capítulo anterior, dos 627 registros analisados, 342 são registros de palavras cujos padrões silábicos são possíveis no PB, enquanto 285 são registros de palavras formadas por padrões silábicos impossíveis no PB. No gráfico abaixo, é sintetizada essa distribuição:

**Gráfico 2:** Registros que recuperam ou não as estruturas silábicas das palavras em IA: coincidência ou não dos padrões silábicos com o PB



**Fonte:** Dados da pesquisa

Como se pode notar no Gráfico 2, dos 342 registros de palavras cujos padrões silábicos coincidem com o PB, 298, correspondentes a 87% do total, apresentam

características que, em parte ou em seu todo, parecem recuperar as estruturas silábicas das palavras em IA, enquanto 44, correspondentes a 13% do total, não parecem recuperar essas estruturas. Por sua vez, dos 285 registros de palavras cujos padrões silábicos não coincidem com o PB, 219, correspondentes a 77% do total, apresentam características que, em parte ou em seu todo, parecem recuperar as estruturas silábicas das palavras em IA, enquanto 66, correspondentes a 23% do total, não parecem fazer essa recuperação.

De acordo com o gráfico acima, houve maior ocorrência de registros idiossincráticos entre aqueles que representam palavras cujos padrões silábicos não são possíveis no PB. Porém, a diferença entre recuperar ou não as estruturas silábicas do IA considerando a variável de coincidência ou não dos padrões silábicos das palavras registradas com o PB, não parece, a princípio, muito grande, pois, de acordo com o gráfico acima, quanto aos registros que recuperam, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas do IA, houve uma diferença de 10% entre os registros de palavras de padrões silábicos coincidentes com o PB (87%) e aqueles de palavras de padrões silábicos não coincidentes com o PB (77%). Da mesma maneira, quanto aos registros considerados idiossincráticos, houve uma diferença de 10% entre os registros de palavras de padrões silábicos coincidentes com o PB (13%) e aqueles de palavras de padrões silábicos não coincidentes com o PB (23%).

A fim de verificar a significância dessa diferença, recorremos a procedimentos estatísticos. Os dados do Gráfico 2 foram formatados em planilha do programa *Microsoft Excel 2010* e as proporções foram comparadas por meio do teste *Z* com o *Software Statistica Single User* versão 13.2. Nesse teste, os dados foram comparados considerando um nível de significância de 5%, ou seja, foram consideradas significativas as comparações cujo  $p < 0,05$ . Na tabela abaixo, encontram-se os resultados obtidos por meio do teste *Z*:

**Tabela 1:** Nível de significância: palavras coincidentes e não coincidentes com o PB

	<b>Resultado</b>	<b>n</b>	<b>%</b>	<b>p</b>
Recuperaram	Coincidentes	298	87,0	0,0010
	Não coincidentes	219	77,0	
Não recuperaram	Coincidentes	44	13,0	0,0010
	Não coincidentes	66	23,0	

**Fonte:** Dados da pesquisa

De acordo com a tabela acima, as diferenças entre as porcentagens que recuperam (87% e 77%) ou não recuperam (13% e 23%) os padrões silábicos do IA considerando a

coincidência ou não dos padrões silábicos das palavras com o PB, obtiveram uma proporção de significância  $p=0,0010$ . Esse resultado, menor que  $p<0,05$ , confirma, de acordo com o teste de significância estatística proposto, que, quando considerada a variável de coincidência ou não dos padrões silábicos das palavras com o PB, a diferença entre a quantidade de registros que recuperam as estruturas do IA e aqueles considerados idiossincráticos é relevante.

Assim, mesmo tendo uma pequena variação estatística entre os registros que recuperam ou não as estruturas silábicas das palavras em IA, considerando a coincidência ou não dos padrões silábicos das palavras com o PB, é possível interpretar que a maior ocorrência de registros idiossincráticos entre aqueles de palavras formadas por padrões silábicos impossíveis no PB (23% em comparação a 13% dos padrões possíveis) poderia ser motivada pela maior complexidade da sílaba das palavras dessa categoria. Da mesma maneira, é possível interpretar que a maior ocorrência de registros que recuperam, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas do IA entre aqueles de palavras formadas por padrões silábicos possíveis no PB (87% em comparação a 77% dos padrões impossíveis) poderia ser motivada pela menor complexidade da sílaba das palavras dessa categoria. Dito de outra forma, é possível que, quanto mais complexa a estrutura das sílabas das palavras a serem registradas, maior se mostra o desafio para os escreventes, de forma que eles buscam formas mais insólitas da língua para representar o que projetam como LE. Ou, ainda, que, quanto menos complexa – ou mais próxima da LM dos escreventes – for a estrutura da sílaba das palavras a serem registradas, menor se mostra o desafio para os escreventes, de forma que eles buscam alternativas mais próximas daquelas previstas pela ortografia das línguas. Esses dados parecem também ser indiciários da constante circulação do escrevente entre as possibilidades de (se) dizer tanto em LM quanto em LE, transitando ora por alternativas previstas pela(s) língua(s), ora por caminhos mais inusitados.

Ademais, destaca-se o indício de que a maior ocorrência de registros que recuperam em parte ou em seu todo as estruturas das palavras em IA, tanto de palavras formadas por padrões silábicos coincidentes quanto não coincidentes com as possibilidades do PB, pode ter sido motivada pela alta eficácia das práticas letradas pelas quais as crianças participantes da pesquisa circulam. Como adiantado no capítulo anterior, o IDEB das escolas municipais nas quais foi aplicada a coleta de dado tem média superior à meta de nota média tanto municipal quanto nacional. Portanto, é possível que, no contexto pesquisado, as crianças estejam eficientemente envolvidas em atividades pedagógicas que estimulem práticas letradas que podem ter motivado a emergência das regularidades descritas acima.

Além dos resultados apresentados até aqui, vale ressaltar que averiguamos também uma grande variedade de formas possíveis de registrar as palavras em IA entre os enunciados escritos feitos pelas crianças, tanto nas representações gráficas que parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA, quanto nas representações gráficas que não parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA. De modo geral, a análise qualitativa desses dados permite observar maior heterogeneidade das formas possíveis de representar as palavras quando são formadas por padrões silábicos mais complexos e/ou mais diferentes das possibilidades do PB. Tomemos como exemplo, por um lado, a palavra *scrambled*, que soma 58 registros, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 13:** Registros da palavra *scrambled*

<b>Registro</b>	<b>Total</b>	<b>Registro</b>	<b>Total</b>	<b>Registro</b>	<b>Total</b>
OSCORTI	2	SCRIABOU	1	IOMO	1
SEUABASI	2	SICÃBUTI	1	INO	1
ISQUANBOLTI	1	SIO	1	IAMNZ	1
ISQUANBOTI	1	SICO	1	IVIBOI	1
ISCURNTIBOS	1	SCOBOT	1	OBO	1
ISCOPOS	1	SEBO	1	OSO	1
ISQUABOUT	1	SISCEREBO	1	OBIADR	1
ESCOOMBOO	1	ESP	1	URUTHA	1
ISRBOTIS	1	EKI	1	TADTET	1
ISCUABANTI	1	ESQUQWBOLTE	1	CEQ	1
ISKARBOT	1	ESCONBETIOU	1	GÉBATI	1
ISQUANBOS	1	ESCUABOU	1	VZABO	1
ISQBS	1	ESCOR	1	VTAS	1
ISBRO	1	ESCUE	1	CABO	1
ISGTE	1	ESCOBATI	1	REBEM	1
ISQUEMBO	1	ESOSPALSS	1	NÃO	1
ISIPOBOTHO	1	ESCANBO	1	NHISIA	1
SCRANBOT	1	ECOBRO	1	SI*NSI <sup>29</sup>	1
SGUE	1	ITTAKO	1		
<b>TOTAL</b>					<b>58</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

A palavra *scrambled* tem padrão silábico CCCVCCCC, o mais complexo do IA, pois possui três ramificações no ataque e quatro na coda. Esse padrão silábico é bastante raro mesmo em Inglês devido às muitas restrições fonotáticas para a formação de padrão tão complexo. O preenchimento de todas as posições dessa sílaba é impossível no PB, inclusive o núcleo /æ/ que não integra os fonemas vocálicos do PB. A representação ortográfica da

<sup>29</sup> Apesar de esse registro ter sido contabilizado, não foi possível atribuir leitura a todo o enunciado.

palavra conta com grafemas todos conhecidos pelas crianças e possíveis para a representação dos fonemas da sílaba; porém, eles não poderiam representá-los nessas posições e/ou sequência de acordo com as regras ortográficas do PB. Chamamos atenção especial para a representação do núcleo, pois a vogal da palavra guarda semelhanças fonológicas tanto com /a/ quando com /ε/, fonemas que apenas poderiam ser representados, em PB, por A ou E respectivamente.

A forma como as crianças representaram essa palavra foi feita por meio da seleção e disposição de grafemas de modo muito heterogêneo, de modo que contabilizamos, de acordo como quadro acima, um total de 56 registros feitos por meio de diferentes representações. Entre eles, apenas dois registros apresentam reincidência (duas repetições de cada registro) na forma de representar, em seu todo, a palavra *scrambled*.

Vejamos, também, por outro lado, os registros da palavra *bee*, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 14:** Registros da palavra *bee*

<b>Registro</b>	<b>Total</b>
BI	37
BIN	4
PI	2
BEE	2
BIG	2
BE	1
BIH	1
BIL	1
BAL	1
BIRI	1
BICI	1
BIHN	1
BITBEJO	1
LXI	1
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa

A palavra *bee* tem padrão silábico CV, o mais simples e comum tanto no PB quanto no Inglês. O ataque dessa sílaba é preenchido por /b/, consoante existente e possível nessa posição no PB, e o núcleo por /i/, vogal existente no PB, porém, no IA, ela possui traço distintivo de alongamento que não acontece no PB. A representação ortográfica dessa palavra

difere do PB quanto ao dígrafo EE, cuja ocorrência só é possível no PB em sílabas separadas (como em “veemência”, por exemplo).

Os registros da palavra *bee* apresentaram menor heterogeneidade considerando a diversidade de formas possíveis de representação. Como se pode observar no quadro acima, os 56 registros da palavra foram feitos de 14 formas diferentes, entre as quais se encontra uma sequência de grafemas que foi feita da mesma forma por 37 crianças diferentes.

Outro resultado a que chegamos diz respeito ao fato de que a grande variedade de formas possíveis de registrar as palavras em IA entre os enunciados escritos feitos pelas crianças (tanto nas representações gráficas que parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA, quanto nas representações gráficas que não parecem recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras em IA) não parece, também, ser aleatória. Nessa variedade de registros, também se podem ver regularidades no modo como as crianças registram palavras em LE, mesmo quando esses registros parecem muito díspares entre si.

Nas próximas seções de análise dos dados, que visam a cumprir com o segundo objetivo específico desta dissertação – a saber: buscar explicações linguísticas e/ou discursivas para a existência de regularidades, considerando as dimensões fonético-fonológica e ortográfica das línguas (LM e LE) – nosso propósito é justamente mostrar as regularidades que subjazem a essa variedade de registros, considerando as semelhanças que esses registros apresentam no tocante à organização silábica. Para tanto, as seções serão organizadas da seguinte forma: (a) na seção 3.2.1, são apresentadas as hipóteses explicativas para a emergência de registros que, em parte ou em seu todo, parecem recuperar as estruturas silábicas das palavras em IA. Nessa seção, os dados foram ainda agrupados de acordo com as regularidades observadas nas representações de cada elemento da sílaba; e (b) na seção 3.2.2, são apresentadas as hipóteses explicativas para a emergência de registros considerados aqui como idiossincráticos.

### **3.2.1 Registros que recuperam as estruturas silábicas do IA**

Das diversas formas e lugares para se olhar a materialidade da enunciação escrita das crianças, escolhemos, nesta dissertação, como elemento primordial, a estrutura das sílabas das

palavras e a forma como as crianças a representam, como já adiantado na primeira seção deste capítulo. De acordo com a perspectiva sobre a estrutura hierárquica da sílaba (SELKIRK, 1984) adotada nesta pesquisa, cada uma das posições da sílaba é afetada por processos fonológicos diferentes, o que, do nosso ponto de vista, pode suscitar diferentes efeitos na representação gráfica feita pela criança.

Por ser a estrutura hierárquica da sílaba a grande categoria de análise desta pesquisa, os registros nos quais as crianças recuperam em seu todo ou em partes essa estrutura foram agrupados de acordo com o que mais regularmente fizeram para representar, na escrita, a estrutura das sílabas da LE. A análise qualitativa dos dados permitiu identificar quatro regularidades. A **primeira** regularidade encontrada nos registros que recuperam as estruturas silábicas do IA se refere à quantidade e ordenação de grafemas eleitos pelas crianças para registrar as palavras em IA, mais especificamente, como as crianças se apropriam de possibilidades de representação escrita de sua LM para “desfazer” estruturas mais complexas da LE. Essa regularidade será explorada na subseção 3.2.1.1. A **segunda** diz respeito aos diferentes modos por meio dos quais as crianças registraram o *ataque* das sílabas das palavras em IA e a **terceira** ao modo como as crianças registram o que parecem perceber como características do *núcleo* da sílaba. Essas regularidades serão exploradas, respectivamente, nas seções 3.2.1.2 e 3.2.1.3. Por fim, a **quarta** regularidade identificada, discutida na seção 3.2.1.4, refere-se a como a *coda* das sílabas das palavras em IA foi registrada pelas crianças.

### 3.2.1.1 Desfazimento de estruturas complexas

A primeira grande regularidade identificada em nossos dados concernente ao modo usado pelas crianças para representar as sílabas de palavras em LE refere-se à quantidade e ordenação de grafemas eleitos pelas crianças que parecem redundar no desfazimento de estruturas complexas. Observamos que, ao representar os diferentes padrões silábicos, os escreventes selecionaram e ordenaram uma quantidade de grafemas diferente daquela ortograficamente convencional do IA. Nessas disposições, notamos que aquilo que eles representaram na escrita poderia ser interpretado como adaptações de estruturas silábicas complexas e/ou inexistentes entre as possibilidades das estruturas silábicas do PB, de forma que os registros seriam representações gráficas que buscam uma adequação à fonotaxe do PB.

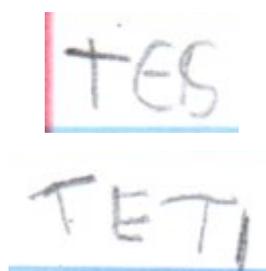
Essas adaptações se deram regularmente em dois funcionamentos, muitas vezes, concomitantes: (A) registros de palavras por meio de uma quantidade maior de grafemas que aquela da convenção ortográfica do IA, de forma que, na escrita, os registros poderiam ser interpretados como representações de dissílabos, trissílabos e até polissílabos e provocam o desfazimento dos monossílabos; e (B) registros da sílaba das palavras com base em padrões silábicos mais próximos das possibilidades fonotáticas do PB.

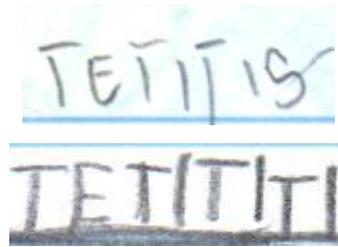
O primeiro funcionamento (A) foi observado durante o procedimento metodológico de levantamento do modo como os sujeitos representaram as palavras, bem como no de busca por hipóteses explicativas para as motivações dos registros. Em uma análise qualitativa dos dados obtidos a partir desses procedimentos, foi constatado que as representações feitas por meio de um maior número de grafemas de forma a desfazer estruturas complexas ocorreram nos registros de todas as palavras, mas se mostrou mais regular, primeiro, entre os registros de palavras com padrões silábicos impossíveis no PB e, segundo, entre padrões silábicos possíveis no PB, mas complexos do ponto de vista fonotático.

Esse funcionamento pode ter sido motivado pela própria complexidade das sílabas que se apresentou para os escreventes. Observamos que o escrevente, quando se vê frente ao desafio de registrar palavras de sílabas mais complexas ou mesmo desconhecidas para ele, regularmente busca soluções mais simples, conhecidas de sua LM, de modo a desfazer a estrutura desconhecida e/ou mais complexa. Por esse motivo, notamos que, quanto mais complexa a estrutura da sílaba e/ou mais distante das possibilidades do PB, mais o escrevente busca alternativas para a dissolução de uma estrutura silábica complexa em várias estruturas mais simples.

Abaixo, apresentamos exemplos de representações da palavra *texts*, que ilustram o funcionamento em tela:

**Figura 11:** Registros de *texts*: “TES”, “TETI”, “TETITIS” e “TETITITI”



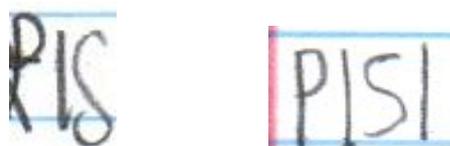


**Fonte:** Dados da pesquisa

A palavra *texts* tem padrão silábico CVCCCC. Esse padrão, impossível no PB, apresenta a maior complexidade possível na coda, posição que já apresenta grande desafio para crianças em aquisição de ambas as línguas devido à menor carga de sonoridade dos fonemas que preenchem suas ramificações. O ataque e núcleo da sílaba são preenchidos pelos fonemas /tɛ/, possíveis e comuns no PB. Já a coda é preenchida pela sequência de quatro consoantes /ksts/, impossível no PB. A representação ortográfica do ataque e do núcleo é feita com os mesmos grafemas que poderiam ser usados no PB para a representação desses fonemas. Para a coda, a representação também é feita com grafemas possíveis e comuns no PB para os fonemas em questão. Entretanto, não existe a possibilidade de a sequência dos grafemas XTS representar os fonemas na mesma sílaba. Apesar de ser formada por um padrão silábico impossível no PB, a palavra *texts* ortograficamente se aproxima bastante de “textos” em PB, palavra possivelmente equivalente ao IA. Os registros ilustrados acima poderiam ser interpretados como representações de, respectivamente, um monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo. Destacamos ainda que os grafemas selecionados pelas crianças, cujas possíveis motivações são exploradas nas seções seguintes, são semelhantes aos grafemas da palavra convencional, embora dispostos de modo que parecem representar quantidades diferentes de sílabas.

Entre as palavras com padrões silábicos **possíveis** no PB, a maior variabilidade de registros que poderiam ser interpretados como representações de estruturas silábicas menos complexas ocorre com palavras compostas por padrões silábicos mais complexos, como *prince* (CCVCC). Na figura abaixo, encontram-se exemplos de representações de *prince* que ilustram esse funcionamento:

**Figura 12:** Registros de *prince*: “PIS”, “PISI” e “KITEGIM”





**Fonte:** Dados da pesquisa

A palavra *prince* tem o padrão silábico que coincide com o padrão mais complexo possível no PB, CCVCC, com ramificações nas duas posições de maior desafio para escreventes em aquisição de linguagem. O ataque dessa sílaba é formado pelas consoantes /pɾ/ que, no PB, não aparecem juntas, uma vez que a consoante retroflexa é apenas uma possibilidade de realização fonética a depender da variante falada e não ocorre no ataque. O núcleo /ɪ/ não é uma possibilidade vocálica do PB, porém guarda muitas semelhanças fonológicas com a vogal /i/, possível no PB. A coda é preenchida pelos únicos fonemas que podem ocupar essas posições no PB, apesar de essa ser uma ocorrência muito singular nesta língua em palavras com TraNSporte. Ressalva-se, entretanto, como já mencionado, que a nasalização da coda do PB, por ter o traço contrastivo neutralizado, é considerada um arquifonema nasal. A representação ortográfica dessa palavra tem, no ataque, uma representação comum no PB com PR. Entretanto, o grafema R não poderia representar a retroflexa nessa posição. A representação do núcleo ocorre de forma possível no PB considerando a semelhança das vogais /i/ e /ɪ/, que só se diferenciam quanto ao traço de alongamento. A coda também tem a representação na nasal com N de forma semelhante ao PB, porém a fricativa /s/, nessa posição, só poderia ser representada por S. Os registros dessa palavra ilustrados na figura acima poderiam ser interpretados como representações de, respectivamente, um monossílabo, dissílabo e trissílabo. Assim como nos registros exemplificados de *texts*, os grafemas - ou parte deles - selecionados pelas crianças, cujas possíveis motivações são exploradas nas seções seguintes, são semelhantes aos grafemas da palavra convencional, porém eles foram dispostos de modo que parecem representar quantidades diferentes de sílabas.

Embora, como adiantado, casos semelhantes a esses tenham sido observados nos registros de todas as palavras, entre os registros de palavras cujos padrões silábicos são possíveis no PB, notamos, em uma análise qualitativa de comparação do modo como as crianças registraram as palavras em IA, uma quantidade menor de trissílabos e polissílabos em relação àqueles registros de palavras com padrões silábicos impossíveis no PB e àqueles que, ainda que possíveis, são mais complexos do ponto de vista fonotático. A título de exemplificação desse funcionamento, vejamos, na figura abaixo, registros da palavra *bee* – ver descrição fonológica e ortográfica da palavra feita anteriormente:

**Figura 13:** Registros de *bee*: “BI”, “BIRI” e “BITBEJO”

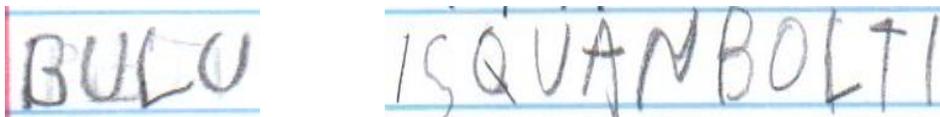


**Fonte:** Dados da pesquisa

Entre os 56 registros de *bee*, encontramos um total de 53 registros que poderiam ser interpretados como representações de monossílabos, assim como na primeira imagem exemplificada na figura acima. Os outros três registros incluem duas possíveis representações de dissílabos, como na segunda imagem, e apenas uma possível representação de trissílabo, exemplificada da terceira imagem.

Ainda em relação à regularidade de desfazimento dos monossílabos formados por estruturas silábicas complexas e/ou inexistentes no PB, especialmente quanto ao funcionamento em pauta, foi possível verificar que os grafemas dispostos pelas crianças de forma que poderiam ser interpretados como representações do ataque das novas sílabas criadas por elas parecem ser motivados, geralmente, pela percepção de consoantes das ramificações do ataque e da coda das palavras ditadas, conforme os exemplos da figura abaixo:

**Figura 14:** Registros de *blue e scrambled*: “BULU” e “ISQUANBOLTI”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Observe-se que, nesses exemplos, as partes dos registros interpretadas aqui como representações de novas sílabas são feitas por meio do registro de grafemas que comumente poderiam representar, tanto em IA quanto em PB, os fonemas consonantais que ocupam as ramificações do ataque e da coda das palavras ditadas. Na primeira imagem da figura acima, a criança registrou os grafemas consonantais B e L para o ataque de *blue* com os mesmos grafemas ortograficamente convencionais; porém, os ordenou de forma que poderiam ser representações de ataques de duas sílabas CV, formando padrões silábico, fonotático e ortográfico mais próximo de sua LM. No segundo exemplo, o registro pode ser interpretado como uma representação de um polissílabo cujas duas primeiras sílabas parecem ter sido motivadas pelas consoantes do ataque (/s, k, ɹ/) e pela coda nasal (/m/), e as duas últimas pelas

últimas consoantes da coda (/b, l, d/), uma vez que a criança usou os grafemas consonantais S, Q, N, B, L e T. Nesse segundo exemplo, os grafemas eleitos pela criança não correspondem àqueles da convenção ortográfica do IA; porém, podem representar, em ambas as línguas, os fonemas da palavra ou, ainda, são fonemas com características muito semelhantes, como é o caso de T, no final do registro, que poderia representar o fonema /t/, cujas características fonológicas são muito parecidas com as de /d/.

Ainda considerando a primeira grande regularidade identificada em nossos dados, referente à quantidade e à ordenação de grafemas observamos nos registros das palavras, encontramos, como antecipado, registros que tinham em comum o fato de se basearem em padrões silábicos mais próximos das possibilidades fonotáticas do PB. Trata-se do que antes nomeamos como funcionamento (B) e que pode ser exemplificado pelo exemplo da figura abaixo:

**Figura 15:** Registros de *prince* e *straw*: “PISI” e “ISTÓ”



**Fonte:** Dados da pesquisa

A figura acima apresenta exemplos de registros das palavras *prince* e *straw*, cujos padrões silábicos são, respectivamente, CCVCC e CCCV, sendo o primeiro possível e o segundo impossível nos padrões silábicos do PB. Ambos os registros foram feitos por meio de um arranjo de grafemas que poderia ser interpretado como representações de dissílabos. No primeiro caso, entendemos o registro como uma possível representação de sílabas de padrões CV.CV, enquanto o segundo de padrões VC.CV. Em ambos os registros, as representações parecem ter sido feitas de modo a adaptar os padrões silábicos aos moldes mais simples e comuns na LM dos escreventes.

Essa segunda forma de adaptação à fonotaxe do PB foi observada nos registros de todas as palavras; porém, se mostrou mais regular entre as palavras cujos padrões silábicos são mais complexos ou impossíveis no PB. Nesses casos, houve também uma regularidade de supressão de algumas das consoantes das ramificações do ataque ou da coda na representação escrita, como é o caso dos dois exemplos da Figura 15. Nesses exemplos, notamos representações de apenas algumas das consoantes das ramificações. Desse modo, os padrões

silábicos que esses registros poderiam representar se aproximam ainda mais dos padrões CV e VC, mais comuns no PB.

Em todos os registros de palavras em LE feitos pelas crianças nos quais observamos características e regularidades de desfazimento de estruturas complexas, sejam eles por meio de representações de novas sílabas ou de padrões menos ou mais complexos, percebe-se que o escrevente se encontra em um constante conflito entre as possibilidades de sua LM e a imagem que projeta da LE, ora aproximando-a, ora distanciando-a da LM. Esses casos indiciam uma imbricação entre os conflitos e as confluências entre LM e LE que constituem a possibilidade das crianças de (se) dizerem. Os momentos de afluências e divergências que se mostram constantes nos registros parecem-nos pistas de que as línguas materna e estrangeira fazem também parte do ininterrupto diálogo entre as vozes sociais que habitam e constituem o discurso do escrevente.

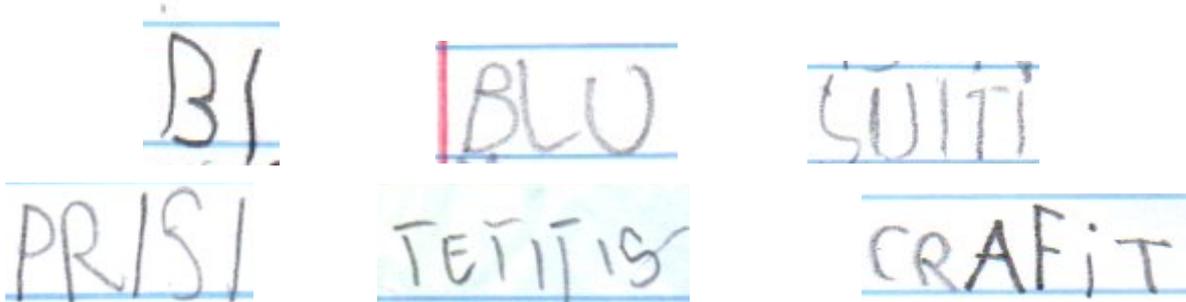
### **3.2.1.2 Representações do ataque**

Conforme adiantado no início deste capítulo, agrupamos as regularidades observadas de acordo com as características dos registros das 11 palavras em LE feitos pelas crianças que demonstravam, de alguma forma, em parte ou em seu todo, recuperar as estruturas silábicas do IA. Além da regularidade quanto ao desfazimento de estruturas complexas, notamos também que os escreventes regularmente circulam por caminhos semelhantes quando fazem a representação da organização interna das sílabas das palavras em LE. Mesmo quando as crianças fazem os registros por meio de grafemas que parecem representar estruturas silábicas adaptadas à fonotaxe do PB, como exemplificado na seção anterior, é possível observar momentos em que a representação recupera o ataque, o núcleo e a coda das sílabas das palavras em IA. Nesta seção, são apresentadas as regularidades observadas quanto aos registros que recuperam o ataque das sílabas das palavras, bem como as possíveis motivações para a emergência dessas regularidades. É importante ressaltar que as possibilidades de regularidades e/ou motivações desses dados não são exauridas nesta seção.

Na análise qualitativa do modo como os escreventes registram as palavras em LE durante o procedimento metodológico no qual levantamos quais, quantos e como foram dispostos os grafemas selecionados pelas crianças para os registros, percebemos que, entre os registros que parecem recuperar o ataque das sílabas das palavras, destacam-se,

primeiramente, as representações feitas, em parte ou em seu todo, por meio dos grafemas convencionais das palavras em IA. Veja, na figura abaixo, exemplos dessa regularidade:

**Figura 16:** Registros de *bee*, *blue*, *sweet*, *prince*, *texts* e *crafts*: “BI”, “BLU”, “SUITI”, “PRISI”, “TETITIS” e “CRAFIT”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Os registros exemplificados na figura acima são representações, respectivamente, das palavras *bee*, *blue*, *sweet*, *prince*, *texts* e *crafts*. Em cada um deles, observa-se que os grafemas selecionados para a representação do ataque das sílabas das palavras em IA ou parte dele coincidem com os grafemas ortograficamente convencionais. Em particular, entre os registros de *sweet*, como o exemplificado acima, não foi verificada a representação de todas as ramificações do ataque de forma convencional ortograficamente. A semivogal /w/, que ocupa a segunda ramificação do ataque da palavra, não ocorre no PB; porém, é um segmento que guarda semelhanças fonológicas com o fonema /u/ que, em PB, poderia formar um ditongo nessa posição e tem como representação mais frequente o grafema U. Ressaltamos também que a representação da criança no exemplo acima pode ter sido motivada pela semelhança fonológica entre a palavra ditada e as possibilidades da LM. Em todos os outros exemplos da figura (“BI”, “BLU”, “PRISI”, “TETITIS” e “CRAFIT”), as crianças elegeram todos os grafemas coincidentes com os convencionais para a representação do ataque das sílabas. Vale salientar ainda que, entre as representações do ataque feitas por meio de grafemas iguais aos ortograficamente convencionais, encontram-se também aquelas que poderiam ser interpretadas como representações de outras posições silábicas e/ou sílabas, já discutidas na subseção 3.2.1.1 de desfazimento de estruturas complexas.

Uma segunda regularidade que se destaca diz respeito aos registros do ataque das palavras feitos com grafemas que, tanto em PB quanto em IA, competem entre si e com os ortograficamente convencionais na relação grafema/fonema. Exemplos dessa regularidade são apresentados na figura abaixo:

**Figura 17:** Registros de *sweet* e *crafts*: “CUITI” e “QUEFETI”

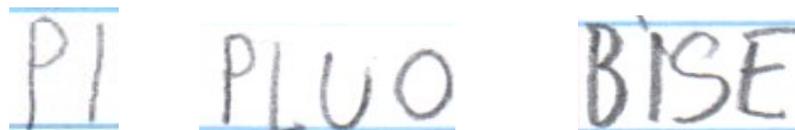


**Fonte:** Dados da pesquisa

Na primeira imagem da figura acima, notamos que a criança registrou a palavra *sweet* de forma muito semelhante àquele registro da mesma palavra exemplificado na Figura 16, comentado anteriormente, tendo como única diferença a representação da primeira ramificação do ataque feita por meio de C, grafema que, tanto em PB quanto em IA, poderiam também representar o fonema /s/ nessa posição – por exemplo, *cebola* (PB) e *cellar* (IA). De forma semelhante, na segunda imagem da figura, a criança fez a representação da primeira ramificação do ataque de *crafts* por meio do grafema Q, que poderia representar, em um dígrafo<sup>30</sup>, o fonema /k/ da nessa posição – por exemplo, *quebrado* (PB) e *liquor* (IA). Esse mesmo fonema também foi representado, entre os registros de *crafts*, com K, grafema também possível em ambas as línguas, embora pouco comum em PB, para essa representação – em PB, aparece principalmente em substantivos próprios, como Karen e Kênia. Em ambos os casos, observamos que os escreventes circulam entre as possibilidades de representações de ambas as línguas, o que é uma pista da relação de imbricação entre as línguas que se mostra na escrita das crianças.

Uma terceira regularidade quanto aos registros do ataque das palavras em IA refere-se aos casos em que os grafemas elencados pelos escreventes poderiam representar fonemas com características fonológicas semelhantes. Na Figura 18, encontram-se exemplos dessa regularidade:

**Figura 18:** Registros de *bee*, *blue* e *prince*: “PI”, “PLUO” e “BISE”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Os registros exemplificados acima apresentam características semelhantes em relação à representação do ataque (ou parte dele) das palavras: as consoantes da primeira ramificação

<sup>30</sup> No registro exemplificado na segunda imagem da Figura 17, em especial, a sequência QU não foi interpretada como um dígrafo dada a particularidade da formação do ataque de *crafts* com a consoante /ɹ/, que é detalhada e discutida ainda nesta seção.

do ataque foram registradas por meio de grafemas que poderiam representar, tanto em PB quanto em IA, fonemas com traços fonológicos muito semelhantes. Nos exemplos da figura acima, notamos que as crianças representaram, nos registros de *bee* e *blue*, o fonema /b/ por meio do grafema P e, no registro de *prince*, o fonema /p/ com o grafema B. Os fonemas /p/ e /b/ diferem apenas quanto ao vozeamento e, portanto, guardam semelhanças fonético-fonológicas quanto ao modo e ponto de articulação que poderiam motivar a representação tanto por meio do grafema P quanto B, não só na escrita de falantes do PB como também de IA.

Ressaltamos, ainda, que, entre os registros de *prince* foram observadas também representações da primeira ramificação do ataque feitas por meio de outros grafemas, como T, K, Q ou C, que também poderiam representar fonemas com características fonológicas semelhantes, como, por exemplo, o modo de articulação. Em todos esses casos, observamos que, em geral, os escreventes, mesmo quando não fazem o registro por meio do grafema convencional, regularmente preservam a classe fonológica do segmento, circulando entre as possibilidades de representação de ambas as línguas.

Uma quarta regularidade que se destaca em relação aos registros que parecem recuperar características do ataque das sílabas das palavras em IA se refere aos registros das fricativas em início de palavra, como nos casos de *straw*, *strong* e *scrambled*. Veja, na figura abaixo, exemplos de registros dessas palavras feitos pelas crianças:

**Figura 19:** Registros de *straw*, *strong* e *scrambled*: “ISTIO”, “ISTON” e “ISQUABOUT”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Os registros exemplificados acima deixam ver uma regularidade de registro do grafema I no início da palavra, precedendo a representação da fricativa /s/. Possivelmente por causa da inexistência, no PB, da sequência de três consoantes no ataque, como é o caso dessas três palavras, os escreventes registraram buscando soluções mais próximas de sua LM, de forma que fizeram a inserção de uma vogal no início da sílaba seguida da fricativa, formando um padrão silábico VC mais comum no PB.

Além desses casos, apreendemos também que, ao inserir uma vogal no início da sílaba de modo que se forme um padrão silábico mais comum no PB, as crianças, além de

representarem a vogal por meio do grafema I, usaram também E. Essa regularidade poderia ser motivada pela semelhança de altura dos fonemas que esses grafemas podem representar tanto no PB quanto no IA. Outra motivação possível para a representação de um núcleo vocálico no início da palavra com E é a hipercorreção – momentos em que o escrevente, ao tentar adequar sua escrita à norma padrão seguindo regras ortográficas que se aplicam a alguns casos, mas não a outros, erra. Falantes do PB comumente fazem o registro do grafema E ao invés de I em contextos em que aquele é ortograficamente convencional por possivelmente visarem regras ortográficas de outras palavras que, na fala, são produzidas como [i], porém grafadas com E, como leite. Esse tipo de hipercorreção pode acontecer, por exemplo, em palavras como herói (com o registro “heróe”) ou interessante (com o registro “enteressante”). Mais uma vez, percebemos que as crianças, mesmo quando confrontadas com padrões (silábicos, fonotáticos ou ortográficos) estranhos a elas, circulam por uma variedade de caminhos que permeiam tanto sua LM quanto a LE, circulação que é indício da relação de imbricação entre essas línguas.

Uma quinta regularidade que se destaca, portanto, outro caminho regularmente trilhado pelos escreventes quando observados os registros do ataque, sobretudo em palavras que se iniciam com uma fricativa como *straw*, *strong* e *scrambled* foi, além da inserção de uma vogal, a inversão da ordem da consoante e da vogal, como se pode ver nos exemplos da figura abaixo:

**Figura 20:** Registros de *straw*, *strong* e *scrambled*: “SITO”, “SIJO” e “SICÂBUTI”



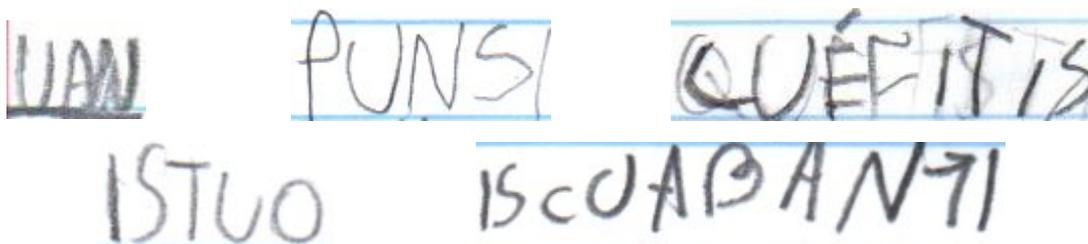
**Fonte:** Dados da pesquisa

Os registros exemplificados na figura acima são representações, respectivamente, das palavras *straw*, *strong* e *scrambled*. Na figura acima, a representação da fricativa é seguida por I. Esse recurso pode ter sido acionado pelo escrevente a fim de ajustar o registro à sílaba CV que lhe é mais familiar. Esse é também o padrão silábico considerado universal, cuja formação comporta maiores semelhanças se comparadas às restrições fonotáticas, por exemplo, do PB e do IA. Citando caso parecido, essa inversão ocorre em palavras em IA adaptadas ao PB, como em “sinuca”, que advém de “snooker”. A regularidade de representações como essas entre os registros das crianças parece permitir dizer que, ao invés de errarem (como seria a classificação baseada em critérios meramente ortográficos), os

escreventes tendem a seguir caminhos esperados pela organização fonético-fonológica de sua própria LM, de forma que ela se combine e se misture (ao mesmo tempo em que está em conflito) com as possibilidades da LE.

Uma sexta regularidade destacada nos dados observados refere-se aos registros que recuperam a consoante retroflexa presente no ataque de algumas das palavras em IA. A consoante /ɹ/ não é considerada, no PB, um fonema, mas uma possibilidade de realização fonética, a depender da variante falada pelo escrevente, que ocorre em finais de palavra e de sílaba antes de consoantes e, portanto, não poderia ocorrer no ataque de palavras desta língua. No Brasil, em regiões em que se produz a retroflexa na fala, existe a tendência de as crianças, no período de aquisição da fala, substituírem a consoante por uma semivogal, como na produção da palavra *carta* como “caita”. Essa também é uma tendência observada na fala de crianças falantes do Inglês como LM: é comum a substituição da retroflexa no ataque de palavras pela semivogal /w/, como na produção da palavra *robot* como “wobot”. Veja, na figura abaixo, exemplos de como as crianças registraram palavras em IA nas quais se encontram, no ataque, essa consoante:

**Figura 21:** Registros de *run*, *prince*, *crafts*, *straw* e *scrambled*: “UAN”, “PUNSI”, “CUÉFITIS”, “ISTUO” e “ISCUABANTI”



**Fonte:** Dados da pesquisa

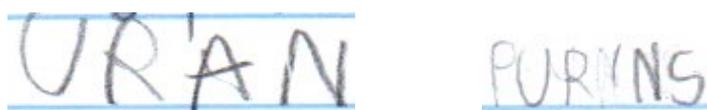
Os registros exemplificados na figura acima são representações, respectivamente, das palavras *run*, *prince*, *crafts*, *straw* e *scrambled*. Observe-se que, nesses registros, os escreventes elegeram o grafema U para representar a consoante retroflexa tanto na primeira, como em “UAN” como registro de *run*, quanto da segunda posição do ataque, como em “CUÉFITIS” como registro de *crafts*. Devido à impossibilidade de ocorrência dessa consoante no ataque de palavras do PB, é possível que a produção da palavra durante o ditado tenha tido uma maior duração e protrusão labial e a língua posicionada mais posteriormente, traços articulatórios também acionados na produção da semivogal /w/. Esse fonema, apesar de

não ocorrer em PB, se assemelha à vogal /u/, cuja representação gráfica ocorre majoritariamente por meio de U, assim como mais regularmente foi feito pelas crianças.

Além do grafema U, foi averiguado que as crianças também fizeram a representação da retroflexa por meio dos grafemas O e W, que podem representar, tanto em PB quanto em IA, fonemas com características fonológicas semelhantes a /u/ ou /w/, como a altura da língua. Essa regularidade parece permitir dizer que os escreventes, mesmo quando confrontados com estruturas (silábicas, fonológicas, ortográficas) estranhas a eles, reconhecem diversas possibilidades de representações das línguas, sendo elas mais próximas ou mais distantes de sua LM. O trânsito do sujeito entre as possibilidades de (se) dizer emerge como pistas em seu enunciado escrito por causa de suas práticas sociais orais e letradas.

A última regularidade que se destaca entre os registros que recuperam o ataque das sílabas das palavras em IA se refere, ainda, à percepção, produção e representação da retroflexa do ataque. Em alguns casos, apesar de em menor frequência, observamos que as crianças fizeram a representação da retroflexa por meio do grafema R. Veja, na figura abaixo, exemplos de registros de como se delineou a representação da consoante com esse grafema:

**Figura 22:** Registros de *run* e *prince*: “URAN” e “PURINS”



**Fonte:** Dados da pesquisa

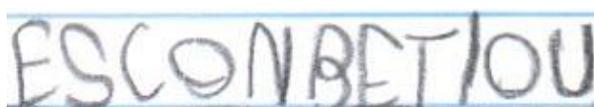
Nos registros exemplificados acima, os escreventes fizeram a representação de U em “URAN” para o registro de *run* e em “PURINS” para o registro de *prince*, possivelmente motivados pela percepção da articulação da retroflexa de forma semelhante a /w/ ou /u/, porém também fizeram o registro de R. Nesses casos, as crianças parecem captar as características de posteriorização e de retroflexão da consoante, fazendo uma cisão entre elas e, assim, resultando em dois segmentos representados por dois grafemas. Além dessa motivação, esses casos ainda podem ter sido suscitados pela tentativa de adaptar os registros à fonotaxe do PB, uma vez que eles parecem representar padrões silábicos mais comuns nesta língua. Mais uma vez, percebemos que, mesmo quando desafiadas a registrar uma palavra cujos padrões (silábico, fonotático ou ortográfico) são desconhecidos, as crianças tendem a buscar os lugares em que sua LM conflui com o que imagina ser a LE das palavras ditadas.

Nesta seção, as regularidades observadas entre os registros que parecem recuperar, em parte ou em seu todo, o ataque das estruturas silábicas das palavras em IA, permitem afirmar que as crianças circulam entre possibilidades de (se) dizer tanto da LE que buscam projetar quanto de sua LM, indiciando a íntima relação de, ao mesmo tempo, conflito e confluência entre essas línguas que habitam o seu dizer/escrever.

### 3.2.1.3 Representações do núcleo

Além das regularidades levantadas em relação ao modo de representar o ataque das sílabas entre os registros que parecem recuperar a estrutura silábica das palavras em IA, observamos também a forma como as crianças fizeram a representação do núcleo das sílabas dessas palavras. Nesta seção, são apresentadas as regularidades averiguadas quanto ao registro do núcleo das palavras e as possíveis motivações para a emergência dessas regularidades. É importante ressaltar que, na maioria dos registros das crianças, foi observado um número maior de grafemas que tanto no PB quanto no IA representam, majoritariamente, núcleos vocálicos do que o número de grafemas ortograficamente convencional. Na figura abaixo, encontra-se um exemplo dessa regularidade:

**Figura 23:** Registro de *scrambled*: “ESCONBETIOU”



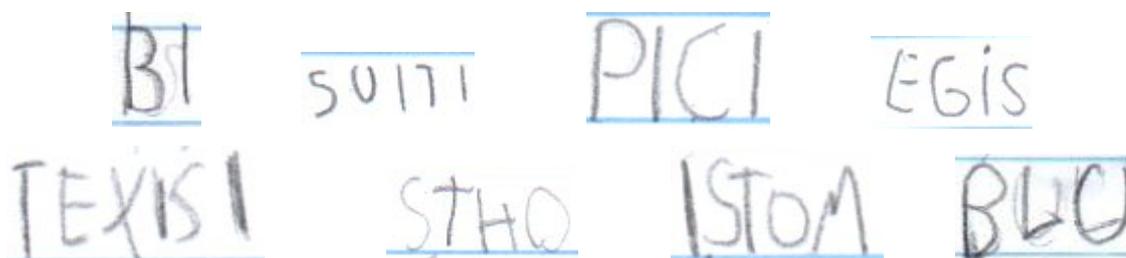
**Fonte:** Dados da pesquisa

No registro de *scrambled* exemplificado acima, notamos que, entre os grafemas selecionados pela criança, estão seis (“ESCONBETIOU”) que predominantemente representam, tanto em PB quanto em IA, fonemas vocálicos. Entretanto, apenas o grafema O (“ESCONBETIOU”) foi o selecionado, nesse registro, para a representação do fonema vocálico do núcleo da palavra (/æ/). Os outros grafemas destacados parecem representar núcleos vocálicos de outras sílabas. É possível que essa regularidade seja motivada pela tentativa de adaptação dos registros à fonotaxe do PB, assim como já detalhado na seção 3.2.1.1, de modo que os escreventes registram o que poderia ser interpretado como representações de novos núcleos vocálicos a fim de formar novas sílabas/padrões silábicos mais comuns no PB. De todo modo, nesta seção, são apresentadas e discutidas apenas as regularidades levantadas a partir das características observadas nos registros das palavras em

LE que foram interpretadas como tentativas de registro dos fonemas vocálicos que compõem as palavras em IA ditadas. Os demais grafemas que usualmente representam vogais observados nos registros feitos pelas crianças exigiriam uma análise mais particular que foge ao escopo desta pesquisa.

Nas análises qualitativas do modo como as crianças registraram o núcleo das palavras em LE, observamos uma primeira regularidade que se refere às representações do núcleo vocálico das sílabas por meio de grafemas que, no PB, seriam as únicas possibilidades ortograficamente convencionais. Essa regularidade foi observada nos registros de quase todas as palavras, como nos exemplos da figura abaixo:

**Figura 24:** Registros de *bee*, *sweet*, *prince*, *eggs*, *texts*, *straw*, *strong* e *blue*: “BI”, “SUITI”, “PICI”, “EGIS”, “TEXISI”, “STHO”, “ISTOM” e “BLU”



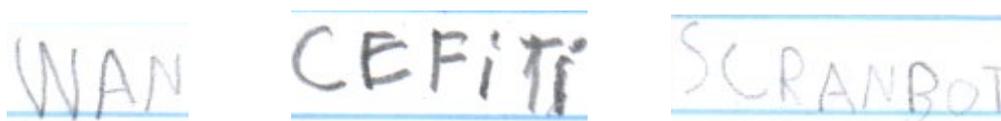
**Fonte:** Dados da pesquisa

Por ser a relação grafema/fonema do IA opaca (cf. KESSLER; TREIMAN, 2003), é possível que a representação de palavras desta língua se mostre mais desafiadora para o escrevente (que tenha o IA como LM ou não) do que de palavras do PB. Nos registros acima, por exemplo, as sílabas das palavras ditadas são formadas por núcleos vocálicos predominantemente conhecidos pelas crianças. Porém, na ortografia no IA, esses fonemas podem ser representados por uma grande variedade de grafemas. Percebemos que, entre essas possibilidades, os escreventes regularmente selecionaram aquelas possíveis em PB. Nos casos de *bee*, *sweet* e *prince*, cujos núcleos vocálicos são /i:/ e /ɪ/ e poderiam ser representados, em IA, por I, EE, E, A, AE, Y, EYE e outros, os registros foram majoritariamente feitos com o grafema I; para *eggs* e *texts*, cujo núcleo é /ɛ/ e poderia ser representado por E, A, AE, AY, U, EU e outros em IA, os registros foram feitos, na maioria, com E; nos registros de *straw* e *strong*, com núcleo vocálico /ɔ/, que poderia ser representado por O, A, AW, OH, OO, OUGH e outros em IA, o registro foi feito com O; e, no caso de *blue*, cujo núcleo vocálico é /u:/ e poderia ser representado por U, O, OO, EW, W, OEU e outros em IA, os registros foram feitos com U. Os registros das palavras ilustrados acima são pistas de que as crianças, quando

estão diante do desafio de fazer registros ortográficos que lhes são estranhos, regularmente buscam a possibilidade de representação mais frequente em sua LM.

A segunda regularidade que se destaca refere-se ao registro regular dos núcleos vocálicos das palavras em IA por meio de grafemas que poderiam representar, em ambas as línguas, fonemas com características semelhantes, especialmente com relação à altura e à posição da língua. Vejam-se os exemplos abaixo:

**Figura 25:** Registros de *run*, *crafts* e *scrambled*: “WAN”, “CEFETI” e “SCRANBOT”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Os exemplos acima são registros de palavras cujos núcleos silábicos são preenchidos por fonemas vocálicos impossíveis no PB (/ʌ/ e /æ/). Notamos que os escreventes, possivelmente por desconhecerem esses fonemas, buscam grafemas que poderiam representar fonemas conhecidos de sua LM e que partilham características fonológicas com os fonemas alvo. No caso de *run*, o fonema /ʌ/ apresenta semelhanças articulatórias com a sequência, em PB, do fonema /a/ seguido de um arquivonema nasal. O último fonema, em PB, é sempre representado por A, enquanto a vogal convencional, em IA, poderia ser representada por O, U, OU, OE, OO e outros. A análise qualitativa das representações dos núcleos das palavras em LE nos permitiu notar que é uma regularidade entre os registros dessa palavra a representação do núcleo por meio do grafema A, seguido de uma marcação de nasalização, como, por exemplo a imagem acima, com o grafema N.

No segundo caso, o núcleo vocálico /æ/ guarda semelhanças fonológicas e articulatórias com os fonemas /a/ e /ɛ/. Esses últimos, em PB, apenas poderiam ser representados pelos grafemas A e E, respectivamente. Entre os registros de *crafts* e *scrambled*, as representações dos núcleos vocálicos foram feitas regularmente por meio desses grafemas. Apesar dessa diferença entre as línguas, as crianças parecem ter circulado entre as possibilidades de soluções mais comuns em sua LM, porém que se aproximassem também de características fonético-fonológicas da LE.

A última regularidade destacada entre os registros que recuperam, em parte ou em seu todo, o núcleo das sílabas das palavras em IA se refere ao modo como as crianças marcaram ou não o traço de alongamento das vogais. Das 11 palavras do ditado, 3 (*bee*, *blue* e *sweet*)

são formadas por sílabas cujos núcleos são preenchidos por vogais longas e, em 2 delas (*bee* e *blue*), a forma como foram registradas parece permitir a interpretação de que o traço de alongamento da vogal, inexistente no PB, se mostrou relevante para as crianças. Exemplos de registros dessas palavras são apresentados na figura abaixo:

**Figura 26:** Registros de *bee* e *blue*: “BIL” e “BLUN”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Os exemplos acima são registros de palavras que não contam com coda preenchida. Entretanto, as crianças parecem ter feito a representação de um grafema após a vogal, o que poderia configurar uma tentativa de preenchimento da coda, ou seja, uma pista de que as crianças interpretaram o alongamento da vogal como uma coda. Como o alongamento não é característica fonológica das vogais no PB, é possível que as crianças a tenham percebido e buscado formas de marcá-la na escrita, adicionando, assim, uma representação gráfica de coda. Percebemos, ainda, que, nos casos que o alongamento se mostrou relevante para as crianças, elas fizeram a marcação na escrita majoritariamente por meio de grafemas que poderiam representar, no PB, possibilidades fonotáticas de preenchimento da coda, como os arquifonemas consonantais /N/ e /l/, exemplificados na Figura 26.

A terceira palavra cujo núcleo é preenchido por uma vogal longa é *sweet*. Entretanto, entre os registros dessa palavra, o traço de alongamento da vogal não pareceu ter sido relevante para os escreventes, uma vez que não foram observados indícios de marcação desse traço, seja por meio de representação da coda ou outro recurso gráfico. É possível que essa diferença tenha ocorrido pelo fato de a palavra *sweet*, diferentemente de *bee* e *blue*, já apresentar coda preenchida por uma consoante, o que levou a outras características e regularidades que serão comentadas na próxima seção.

Mais uma vez, o modo como as crianças registram o que imaginam ser uma LE se mostra permeado de possibilidades trilhadas por elas. Entre essas possibilidades, destacamos o trânsito entre o que se aproxima ou se afasta da LM, de forma que o escrevente nunca se encontra totalmente imerso em práticas faladas e escritas de apenas uma língua, mas circulando entre as práticas orais e letradas do diálogo entre as línguas.

### 3.2.1.4 Representações da coda

Como adiantado, o agrupamento das características semelhantes observadas nos registros das 11 palavras em IA feitos pelas crianças permitiu a análise de registros que pareciam recuperar, em parte ou em seu todo, as estruturas silábicas das palavras. Nesta seção, são apresentadas as regularidades específicas quanto ao modo de registrar a coda dessas sílabas. Assim como já detalhado no início deste capítulo, a coda é, na estrutura hierárquica da sílaba, a posição de maior complexidade em termos fonológicos, fonotáticos ou para representação ortográfica. Nos registros das palavras em IA, tanto daquelas formadas por padrões silábicos coincidentes com o PB quanto não coincidentes, as crianças parecem ter buscado regularmente as características da sílaba do PB: primeiramente, elas distribuíram os grafemas que possivelmente representam os fonemas da coda de forma que poderiam ser interpretados como representações de novas organizações silábicas com padrões silábicos mais próximos do PB, assim como já apresentado na seção 3.2.1.1; dentro dessa nova possível organização que se adapta à fonotaxe da LM dos escreventes, as representações da coda parecem ter sido feitas também buscando as possibilidades fonotáticas e ortográficas mais comuns no PB.

A primeira regularidade observada no modo de representar essa posição ou parte dela se refere aos momentos em que os grafemas selecionados coincidem com os grafemas ortograficamente convencionais, mesmo que sua distribuição possa permitir a interpretação de representação de outras posições silábicas, como já explicitado na seção 3.2.1.1 de desfazimento de estruturas complexas. Veja, na figura abaixo, exemplos dessa regularidade:

**Figura 27:** Registros de *eggs*, *prince*, *text* e *crafts*: “EGGS”, “PICI”, “TETIS” e “QEFITES”

The image shows four handwritten words arranged in two columns. The top row contains 'EGGS' and 'PICI', both written above a blue horizontal line. The bottom row contains 'TETIS' and 'QEFITES', both written below a blue horizontal line. The letters are in a simple, child-like script.

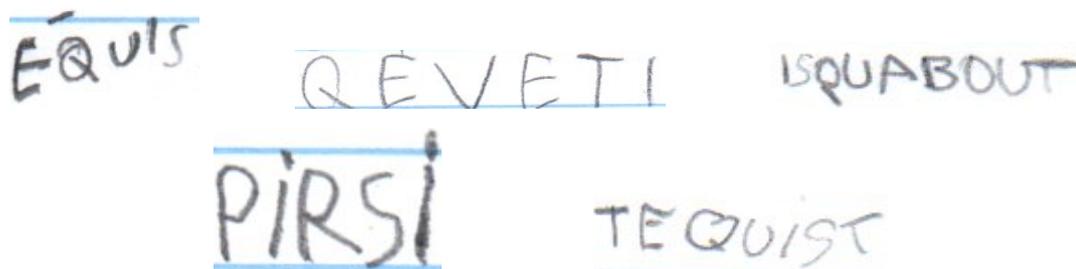
**Fonte:** Dados da pesquisa

Nos exemplos acima, é possível notar que as crianças fizeram a representação de, pelo menos, alguma ramificação da coda por meio do grafema ortograficamente convencional. No caso de *eggs*, a palavra foi registrada de forma totalmente convencional. No registro de *prince*, apenas a segunda ramificação da coda foi registrada, assim como na palavra em IA

com C; porém, sua distribuição permite a interpretação de que esse grafema representaria o ataque de uma segunda sílaba, desfazendo uma estrutura mais complexa. Essa regularidade também foi observada entre os registros de *texts* e *crafts*. Assim como exemplificado nos dois últimos registros da figura acima, percebemos que as crianças representaram todos ou parte dos fonemas da coda por meio dos grafemas ortograficamente convencionais (T e S para *texts* e F, T e S para *crafts*); porém, a organização do registro permite entendê-los como representações de novas organizações silábicas, cujos padrões silábico e fonotático se aproximam mais das possibilidades do PB. Essas ocorrências podem ser motivadas pelo conhecimento dos escreventes, via práticas sociais orais e letradas, desses fonemas e possibilidades de representação, uma vez que são também possibilidades do PB. Entretanto, observamos, mais uma vez, a tentativa de adaptação da estrutura complexa das palavras em LE à fonotaxe da LM dos escreventes.

A segunda regularidade identificada refere-se ao fato de as crianças, ao registrarem todas ou parte das consoantes que formam a coda das palavras em IA, usarem grafemas não convencionais de acordo com a ortografia do IA, mas que poderiam representar, tanto em PB quanto em IA, o mesmo fonema ou, ainda, fonemas com características semelhantes àqueles da coda das palavras. Na figura abaixo, são apresentados exemplos dessa regularidade:

**Figura 28:** Registros de *eggs*, *prince*, *text*, *crafts* e *scrambled*: “ÉQUIS”, “QEVETI”, “ISQUABOUT”, “PIRSI” e “TEQUIST”



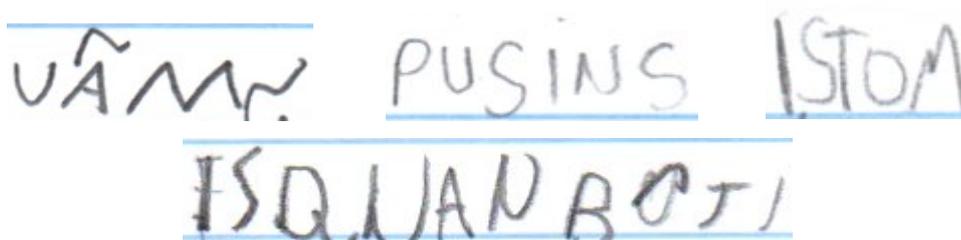
**Fonte:** Dados da pesquisa

Os registros exemplificados acima deixam ver que as crianças tentaram representar parte ou toda a coda; porém, o fizeram usando grafemas que possivelmente representariam fonemas que guardam algumas semelhanças fonológicas com aqueles das palavras. Nos registros de *eggs* (“ÉQUIS”), *crafts* (“QEVETI”) e *scrambled* (“ISQUABOUT”), os fonemas /g/, /f/ e /d/ da coda das palavras foram representados, respectivamente, com QU, V e T. Esses grafemas poderiam representar, em ambas as línguas, fonemas que se diferem dos convencionais apenas pelo traço de vozeamento. Nos casos de *prince* (“PIRSI”) e *texts*

(“TEQUIST”), as crianças representaram as consoantes /s/ e /k/ da coda das palavras com S e QU, respectivamente. Esses grafemas poderiam representar os fonemas de acordo com a ortografia do IA e do PB; porém, nessas palavras, convencionaram-se outras representações. Em todos esses casos, os escreventes reconhecem e circulam entre as muitas possibilidades de representação das línguas e agregam à LE o que regularmente fazem em sua própria LM.

Uma terceira regularidade destacada quanto ao modo de registrar a coda das palavras em IA é a representação das consoantes nasais. Averiguamos que, em todas as palavras do ditado que apresentam essa posição preenchida por consoante nasal (*run*, *prince*, *strong* e *scrambled*), as crianças regularmente tiveram a percepção do traço e o representaram de diferentes formas. Como já discorrido anteriormente, diferentemente do IA, os fonemas nasais da coda no PB têm o traço distintivo neutralizado, sendo a posição preenchida por um arquifonema nasal cuja representação pode ser feita por M, N ou com a marcação do diacrítico til. Veja, nos exemplos abaixo, como as crianças fizeram a representação das consoantes nasais na coda:

**Figura 29:** Registros de *run*, *prince*, *strong* e *scrambled*: “UÃMN”, “PUSINS”, “ISTOM” e “ISQUANBOTI”



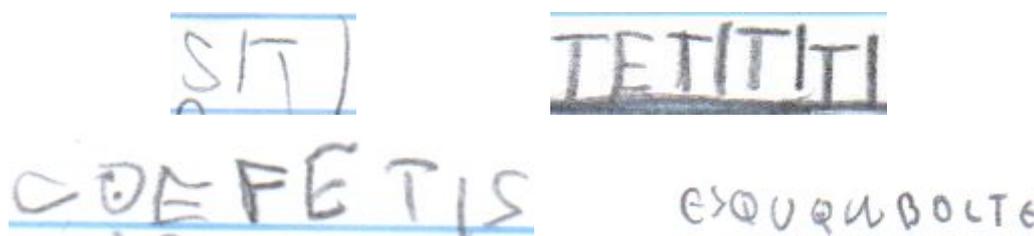
**Fonte:** Dados da pesquisa

Em todos os exemplos de registros da figura acima, as crianças fizeram o registro das consoantes nasais da coda das palavras da mesma forma que regularmente também o fazem em registros de palavras em PB (com M, N ou til), mesmo que esse registro tenha sido feito com grafemas arranjados de forma que não atenda às convenções ortográficas desta língua. Nos exemplos acima, especialmente nos registros de *run* (registrado como “UÃMN”) e *scrambled* (registrado como “ISQUANBOTI”), as crianças representaram as consoantes nasais /n/ e /m/ com as possibilidades ortográficas do PB (no caso de *run*, as três possibilidades foram marcadas num mesmo registro); porém, elas seriam consideradas erradas de acordo com a ortografia das duas línguas. Os registros de *prince* (registrado como “PUSINS”) e *strong* (registrado como “ISTOM”), exemplificados acima, também tiveram as

consoantes nasais representadas de acordo com as possibilidades do PB, porém em desacordo com a ortografia dessas palavras no IA. Mais uma vez, notamos que, mesmo em casos em que as convenções ortográficas não são atendidas, os escreventes buscam formas de representação que lhes são mais familiares e que correspondem, de alguma forma, às características fonológicas das palavras.

A última regularidade evidenciada entre os registros que recuperam a coda das palavras em IA é aquela na qual se verificou, na análise qualitativa dos registros, o modo como as crianças registraram o final das palavras cujas ramificações da coda são preenchidas por consoantes oclusivas. Veja os exemplos abaixo:

**Figura 30:** Registros de *sweet*, *texts*, *crafts* e *scrambled*: “SITI”, “TETITITI”, “COEFETIS” e “ESQUQBOLTE”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Em todos os exemplos supracitados, as crianças fizeram a representação do que poderia ser uma vogal anterior no final da palavra, formando uma sílaba de padrão CV(C). Pelo fato de oclusivas não figurarem em coda final de palavras no PB, a inserção de uma vogal (regularmente representada por I ou E nos registros das crianças) é esperada de antemão a fim de ajustar o registro à fonotaxe do PB. Essa ocorrência foi observada muito regularmente nos registros de todas as palavras com consoantes oclusivas na coda ditadas para as crianças (*eggs*, *sweet*, *texts*, *crafts* e *scrambled*). Notamos, ainda, que, nessa regularidade, os escreventes mais frequentemente seguiram um caminho comumente traçado por escreventes do PB de registrar vogais postônicas finais anteriores com I, uma vez que, na maioria dos dialetos desta língua, essa vogal é pronunciada como [ɪ]. Esses casos são, a nosso ver, mais um indício do constante diálogo entre LM e LE que habita a possibilidade de (se) dizer dos escreventes.

### 3.2.2 Registros idiossincráticos

Como adiantado no início deste e no capítulo anterior, a análise dos dados passou por um primeiro procedimento metodológico de levantar todas as características referentes às organizações fonológicas, silábicas e ortográficas observáveis em todos os 627 registros escritos das palavras em LE feitos pelas crianças visando a cumprir com o primeiro objetivo específico desta dissertação de analisar quantitativa e qualitativamente os dados, verificando se, com relação à estrutura da sílaba, podem ser identificadas regularidades quanto ao modo como as crianças registram as palavras em LE. O agrupamento e contabilização dessas características permitiu a averiguação de duas grandes regularidades: momentos em que, ao registrarem as palavras em LE, os escreventes recuperavam, em parte ou em seu todo, as estruturas das sílabas das palavras em IA; e momentos em que os registros pareciam não ter qualquer associação com as características fonológicas, silábicas ou ortográficas das palavras que foram ditadas.

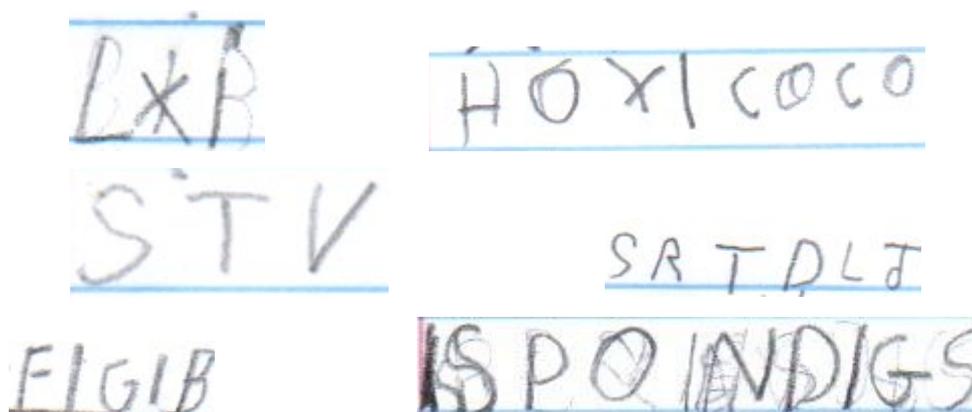
Essa última regularidade reúne, portanto, os dados chamados nesta dissertação de idiossincráticos, pois apresentam características incomuns e singulares. Essas características são especialmente averiguadas quando os registros são feitos por meio de grafemas ou uma sequência deles impossíveis ou pouco prováveis no PB. São momentos em que aparentemente o escrevente faz o registro por meio de uma sequência fortuita de grafemas, pois não teria motivação óbvia que impulsionaria sua representação das palavras em LE. Nessa perspectiva, a partir da qual se atribui um olhar superficial aos enunciados escritos das crianças, esse tipo de registros poderia ser considerado aleatório, imotivado ou, ainda, inapropriado para a pesquisa.

Entretanto, nesta dissertação, os registros idiossincráticos não são considerados impróprios por não recuperarem as estruturas silábicas das palavras em IA ou por serem feitos por meio de grafemas de forma singular, ordenados de modo distinto da convenção ortográfica. Pelo contrário, eles deixam ver a projeção de imagem sobre o que é a LE feita pelo escrevente de modo tão relevante quanto imagem da LE (e também da LM) que se observa a partir dos registros que recuperam a sílaba das palavras ditadas. Conforme explicitado na apresentação dos dados no início deste capítulo, foi observada frequência maior de dados idiossincráticos entre os registros de palavras cujos padrões silábicos **não coincidem** com os possíveis no PB, o que poderia ser motivado pela maior complexidade das sílabas a

serem registradas e, por esse motivo, do desafio de registrar uma LE. De todo modo, foram observados também registros peculiares das palavras em IA cujos **padrões silábicos coincidem** com as possibilidades do PB.

Veja, na figura abaixo, exemplos de registros das 6 palavras em IA formadas por **padrões silábicos possíveis no PB**:

**Figura 31:** Registros de *bee*, *run*, *blue*, *eggs*, *sweet* e *prince*: “LXI”, “HOXICOCO”, “STV”, “SRTDLJ”, “FIGIB” e “ISPOINDIGS”

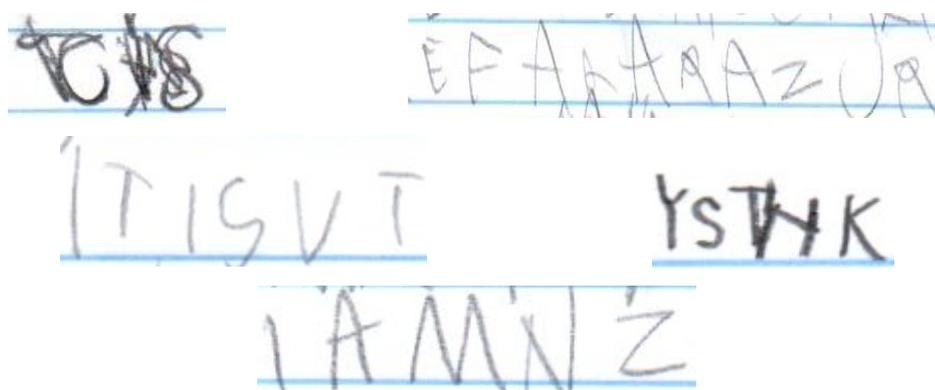


**Fonte:** Dados da pesquisa

Os registros exemplificados acima são representações de *bee* (“LXI”), *run* (“HOXICOCO”), *blue* (“STV”), *eggs* (“SRTDLJ”), *sweet* (“FIGIB”) e *prince* (“ISPOINDIGS”). Observe-se que eles não parecem recuperar nenhuma característica silábica ou ortográfica das palavras em IA que representam. As sequências de grafemas selecionadas pelos escreventes para os registros (ou parte deles) de todas as palavras exemplificadas na figura são muito pouco comuns ou até impossíveis de acordo com a ortografia da LM das crianças, o que poderia indicar pistas da circulação das crianças entre os mais diversos conhecimentos de sua LM bem como de um imaginário sobre o que é a LE: os registros menos prováveis no PB podem ser, para as crianças, os que mais se aproximam da LE.

Os registros de palavras cujos padrões silábicos **não coincidem** com as possibilidades do PB também deixaram ver a mesma regularidade, como nos exemplos da figura abaixo:

**Figura 32:** Registros de *texts*, *crafts*, *straw*, *strong* e *scrambled*: “TC\*\*<sup>31</sup>”, “EFARARAZUR”, “ITISVT”, “YSTHK” e “IAMNZ”



**Fonte:** Dados da pesquisa

Assim como no exemplo da figura anterior, os registros exemplificados acima parecem ter sido feitos por meio de uma sequência aleatória de grafemas que, em sua maioria, não atende às convenções ortográficas do PB. Ademais, as crianças parecem também ter regularmente selecionado grafemas que, apesar de figurarem entre as possibilidades no PB, foram introduzidos na ortografia desta língua recentemente e são utilizados em casos bastante singulares, especialmente em palavras de origem estrangeira, como o Y e K. Nesses casos, nos quais se observam mais conflitos que confluências entre o PB e o IA, podem indicar uma tentativa da criança de distanciar a palavra de sua LM e/ou aproximá-la do que imagina ser a LE.

Apesar de parecer que os registros exemplificados nas figuras acima não têm motivações fonético-fonológicas ou ortográficas tão claras quanto os registros discutidos nas seções anteriores, eles são também muito significativos da relação entre LM e LE e desses sujeitos escreventes com a linguagem que os constituem. A partir dos registros idiossincráticos, é possível também observar a circulação das crianças por uma grande variedade de conhecimentos linguísticos e discursivos que não se atêm a apenas uma ou outra língua, mas ao trânsito entre elas. Destacamos que ambos os conflitos e as confluências entre o PB e o IA parecem motivar as representações das palavras, de forma que as imagens sobre o que é materno e estrangeiro se aproximam. Mesmo quando o escrevente parece buscar o que há de mais insólito em sua LM ou de mais conflituoso entre esta e a LE, as línguas aparentam estar num contínuo de ora aproximação, ora distanciamento para as crianças, o que parece ser um indício da relação de imbricação entre elas que habitam a possibilidade de (se) dizer.

<sup>31</sup> Não foi possível atribuir leitura a todo o enunciado.

### 3.3 Síntese

Nesta pesquisa, buscamos investigar a relação entre LM e LE em enunciados escritos em LE por crianças que ainda se encontram na aquisição de escrita de (sua) LM, a fim de entender como se mostravam, nesses enunciados, eventuais conflitos e confluências na relação de imbricação entre as línguas. De forma específica, foi proposta uma análise quantitativa e qualitativa de registros escritos de palavras feitas pelas crianças em LE, a com a finalidade de verificar se, com relação à estrutura da sílaba, poderiam ser identificadas regularidades. Também procuramos explicações linguísticas para a existência ou não dessas regularidades, considerando as dimensões fonético-fonológica e ortográfica das línguas (LM e LE).

A fim de alcançar esses objetivos, foi necessário, inicialmente, construir um arquivo de enunciados escritos infantis a partir do qual pudéssemos selecionar o *corpus* de análise desta pesquisa. Esse arquivo contou com 432 enunciados escritos feitos por 231 crianças com pouco ou nenhum conhecimento formal prévio de IA como LE de turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I de escolas municipais de Maringá. Desses enunciados, foram selecionados para integrar o *corpus* desta dissertação 627 registros de 11 palavras em IA cujos padrões silábicos ora coincidem, ora não com as possibilidades do PB, registros estes feitos apenas por crianças do 2º ano.

Esses dados foram analisados de forma predominantemente qualitativa, tendo como referência os pressupostos do Paradigma Indiciário. O primeiro passo para a realização dessa análise foi examinar cada um dos registros escritos, levantando características observáveis no tocante às dimensões fonético-fonológica e ortográfica. Considerando a sílaba, entendida como uma unidade fonológica dotada de estrutura interna hierárquica, como categoria de análise primordial, observamos que, quando agrupados os registros a partir da semelhança do modo como as crianças representaram as palavras em IA na escrita (relativo a quantos, quais e como elas dispõem os grafemas nos registros), existem duas grandes regularidades: registros que recuperam, em parte ou em seu todo, a estrutura das sílabas das palavras em IA e registros com funcionamento idiossincrático.

Na primeira categoria, averiguamos que a seleção e a distribuição dos grafemas de foram feitas de forma a reorganizar as sílabas das palavras e ajustar o registro à fonotaxe do

PB. Essa é uma ocorrência que, apesar de ser encontrada nos registros de todas as palavras, foi mais frequente entre os registros das palavras cujos padrões silábicos não coincidem com as possibilidades do PB. Ao recuperarem as estruturas das sílabas das palavras, notamos que as crianças fazem a representação dos fonemas de cada uma das posições da sílaba buscando, primeiro, as possibilidades da sua própria LM. Mesmo quando o fonema, o padrão silábico e/ou a organização fonotática lhes eram alheios, as crianças aparentam fazer adaptações nos registros que podem ser consideradas, se analisadas apenas em sua superfície, contravenções à ortografia do IA, porém justificáveis por uma série de motivações fonético-fonológicas e ortográficas.

Além de buscar soluções mais comuns de sua LM, os escreventes também demonstram circular por caminhos insólitos ou mesmo impossíveis do PB quando são confrontados a registrar uma LE. Observamos uma regularidade de registros idiossincráticos feitos pelas crianças: representações feitas de forma singular por meio de grafemas ou sequências deles pouco comuns ou impossíveis no PB que parecem ser motivadas pela tentativa de aproximar o registro da LE e/ou afastá-lo da LM. Nesses casos, percebemos que as crianças parecem projetar uma imagem sobre o que é a LE a partir do que identificam não pertencer à sua LM.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação, foi mobilizado um conjunto de perspectivas teóricas de cunho enunciativo-discursivo a fim de investigar, a partir de análises de enunciados escritos, como se dá a entrada de crianças em uma LE. Observando o funcionamento de registros escritos feitos por crianças em LE, constatamos, primeiramente, que, em consonância com as contribuições de Coracini (2003, 2007), Revuz (1998) e Uyeno (2003), explicitadas no Capítulo 1, a relação entre a LM do escrevente e uma LE é sempre intensa e não simplória. Essas línguas, vistas em nossos dados como interligadas e não dicotômicas, constituem a subjetividade do sujeito de linguagem, pois é por meio delas, com todos os sentidos e valores que as constituem, que o sujeito é falado. Portanto, reiteramos, com esta pesquisa, que o contato e a inserção de um sujeito com/em uma LE é sempre um processo heterogêneo, complexo e incontrolável.

A perspectiva enunciativo-discursiva adotada nesta dissertação para a investigação da relação de imbricação em LM e LE também levou em consideração que, nesse processo heterogêneo, complexo e incontrolável, o discurso do sujeito é constituído de uma grande variedade de vozes sociais, vistas aqui como um conjunto de multiplicidade de perspectivas sócio ideológicas que se enfrentam na enunciação em constante embate dialógico como, segundo Bakhtin (2015), em uma arena, na qual convivem em relações de consonâncias e dissonâncias.

Nessa arena, o sujeito não absorve uma ou outra voz social ou, ainda, escolhe qual delas agencia, pois todas estão submetidas a forças centrípetas e centrífugas de aproximação e distanciamento, em constante enfrentamento, sobre as quais o sujeito não tem controle e, portanto, traz em sua discursividade um universo de crenças e valores do entrelaçamento dessas vozes sociais.

Nesta dissertação, as línguas materna e estrangeira foram consideradas como vozes sociais que habitam a grande e incontrolável arena de vozes sociais constitutivas do sujeito. Ao analisarmos os enunciados escritos infantis, encontramos indícios de que LM e LE também se encontram em constante embate dialógico ora de aproximação, ora de distanciamento e que o sujeito não controla quando acionar uma ou outra. Essa constatação ratifica, ainda, o posicionamento assumido nesta pesquisa de que as línguas não são

homogêneas entre si, pois não existe, de acordo com Bakhtin (2015), “uma relação simples e imediata do falante com a ‘sua’ língua” (p. 39), uma vez que mesmo a LM do sujeito é confrontada e habitada por outras línguas (outro valores, outras vozes).

Assim, ao propormos uma investigação da relação entre LM e LE em enunciados escritos infantis, buscamos indícios do tecido entrelaçado de vozes sociais que são materializadas de acordo com cada “horizonte interpretativo da realidade” (FARACO; NEGRI, 1998, p. 165). A materialidade que optamos por analisar – o modo de enunciação escrito – foi entendida como heterogeneamente constituída (CORRÊA, 2001 e 2004). Nessa perspectiva, na qual se observa a circulação dialógica do escrevente pelas práticas orais/faladas e letradas/escritas, o entrelaçamento das vozes sociais depende das práticas sociais que derivam da relação do sujeito com a linguagem.

Nos dados de escrita infantil analisados, evidenciamos uma série de indícios do embate dialógico ora harmonioso, ora destoante entre LM e LE como vozes sociais que emergem a partir das práticas essencialmente sociais do oral/falado e letrado/escrito. A título de exemplificação, destacamos a regularidade com que as crianças registram as palavras em LE ora recuperando, em parte ou em todo o registro e de diferentes formas, as estruturas das palavras em IA, ora não fazendo essa recuperação, buscando formas insólitas de representação gráfica. Essa regularidade foi interpretada como um indício de que as crianças são faladas por uma multiplicidade de vozes e circulam por uma grande variedade de possibilidades de (se) dizer em ambas as línguas.

Essas e outras pistas que emergem no enunciado escrito das crianças parecem, portanto, ser significativas da relação de imbricação entre LM e LE, bem como da relação do sujeito com a linguagem: os conflitos e confluências entre o materno e o estrangeiro se mostram em imagens de afastamento e de aproximação que escreventes têm sobre as línguas; essas imagens permitem-nos constatar a evidência de que a familiaridade e a estrangeiridade das línguas se imbricam como vozes sociais que habitam e constituem as possibilidades do sujeito de (se) dizer em suas práticas sociais de oralidade e letramento.

Por fim, destacamos que as reflexões propostas nesta dissertação podem ser valiosas para uma série de discussões em diferentes âmbitos. Primeiramente, a perspectiva enunciativo-discursiva que permeia esta pesquisa é ainda inovadora quanto ao tipo de dado que analisamos. Esse tipo de análise pode contribuir para a construção de uma visão menos dicotômica das línguas na qual se valoriza a heterogeneidade e a complexidade tanto do

sujeito quanto da(s) língua(s). Também, as discussões teórico-analíticas desta pesquisa podem ser significativas para pesquisas e para a prática do ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira, uma vez que desenvolvemos uma forma de olhar para a imagem que as crianças projetam sobre o que são as línguas e propusemos uma discussão sobre como essas imagens são pistas da relação desses sujeitos com a linguagem. De forma mais particular, o conjunto de saberes viabilizados por esta dissertação pode servir como subsídio para a construção e manutenção do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa enquanto disciplina integrante da grade curricular dos primeiros anos do Ensino Fundamental I de escolas públicas municipais de Maringá, Paraná, considerando que sua recente implementação nessa rede de ensino ainda está sendo fomentada. Por último, as contribuições desta pesquisa se estendem também às discussões quanto ao estatuto das línguas e seus papéis no processo de internacionalização/globalização da educação básica. Tendo em vista o crescente incentivo a esse processo no Brasil, acreditamos ser relevante refletir sobre qual(is) língua(s) é (são) privilegiada(s) quando se pensa na internacionalização da educação, uma vez que, a partir da posição assumida nesta dissertação, o contato e inserção com uma LE ou a relação desta com a LM dos sujeitos nunca são simples.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M. et al. **Cenas de aquisição da escrita**: trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 1997a.

ABAURRE, M. B. M. et al. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refação textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 25, p. 5-23, 1995.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revisada por Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-45, 2000.

BAKHTIN, M. **The dialogical imagination**. Austin: University of Texas Press, 1981.

\_\_\_\_\_. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Segunda Parte: **Para uma filosofia marxista da linguagem**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, p. 69-127, 1990.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria do romance I: A estilística/Mikhail Bakhtin**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BARBOSA, J. C. M. **Imigração**: o fenômeno, o imigrante, o estrangeiro e o refugiado. In: Reassentamentos Urbanos de Imigrados Palestinos no Brasil: um estudo de caso do “campo” de Brasília. 2010, 112 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010.

BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo**. Porto Alegre: Artmed Editora, 312 p., 2009.

BISOL, L. Ditongos derivados. **D.E.L.T.A.**, v. 10, n. Especial, p.123-140, 1994.

BOURDIEU, P. Um analista do inconsciente. In: SAYAD, A. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo, SP: Edusp, p. 09-12, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. **Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2010. Diário oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>. Acesso em 27 de agosto de 2018.

CAGLIARI, L. C. Prosódia: algumas funções dos supre-segmentos. **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 23, p.137-151, 1992.

CAMARA, JR. **Estrutura da Língua Portuguesa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 9ª ed., 1977.

CANCLINI, N. G. **A globalização imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CAPRISTANO, C. C. **Mudanças da trajetória da criança em direção à palavra escrita**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b.

CAPUCHO, M. F. **Ciência, ideologia e intervenção**: a Intercompreensão para além das utopias. **Rev. Synergies**, n. 5, p. 101-113, 2010.

CHACON, L. Erros ortográficos e características da sílaba na escrita infantil. In: CORRÊA, M. L. G. (Org.) **Pôster acadêmico: É possível ensinar sem modelo?** Produção Avaliação e Crítica. Campinas: Mercado de Letras, no prelo.

CLARKE, M. A. The dysfunctions of the theory/practice discourse. **TESOL Quarterly**, n. 28, p. 9-26.

CORACINI, M. J. (org). Ensino instrumental de línguas. **Cadernos PUC**, n.,24, 1987.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: em busca de uma metodologia. **Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 7, n.1, p. 333-355, 1991.

\_\_\_\_\_. Língua Estrangeira e Língua Materna: Uma questão de sujeito e identidade. In: \_\_\_\_\_. **Identidade e discurso**. Chapecó, SC: Argos, p. 139-195,2003.

\_\_\_\_\_. A celebração do outro na constituição da identidade. **Organon**, v. 17, n.35, p. 201-220, 2003.

\_\_\_\_\_. Ser/Estar entre-línguas-culturas. In: \_\_\_\_\_. **A Celebração do Outro**: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 116-162, 2007.

CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (Org.). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CORRÊA, M. L. G. **O modo heterogêneo de constituição da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino do Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. 1 ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 135-166, 2001.

COUTO, H. H. do. Ditongos crescentes e a ambissilabidade em português. **Letras de Hoje**, v. 29, n 4, p. 129-141, 1994.

DERRIDA, J. **Monolingualism of the other**: the prosthesis of origin. Stanford: Stanford University Press: 1998.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1998.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011.

FARACO, C. A.; NEGRI, L. O falante: que bicho é esse, afinal? **Letras**, n. 49, p. 159-170, 1998.

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire**. Paris: Clé International, 1993.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Apresentação. In: ROCHA, C. H. TONELLI, J. R. A. SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 7. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

GIMENEZ, T. et. al. The Introduction of English Language Learning at Early Stages of Schooling: the experience of Londrina Global. **Linguagem e Ensino**, v. 16, n. 2, p. 343-362, 2013.

GINI, K. M. P. **Elementos constitutivos na implementação de língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental em três municípios do norte do Paraná**. 2017. 186f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais: Morfologia e História**. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem em língua estrangeira In: CORACINI, M. J. **Identidade e discurso**. Chapecó, SC: Argos, p. 223-237, 2003.

GUIMARÃES, E. **Multilinguismo: divisões da língua e ensino no Brasil**. Campinas: Cefiel/IEL, 2005.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMMOND, M. **The Phonology of English: A Prosodic Optimality-Theoretic Approach**. UK: Oxford University Press, 1999.

HARRINGTON, J.; COX, F. **Phonetics and Phonology: The syllable and Phonotactic Constraints**. (s.d.). Disponível em: <[http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/phonology/syllable/syll\\_phonotactic.html](http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/phonology/syllable/syll_phonotactic.html)>. Acesso em 10/10/2017.

KESSLER, B.; TREIMAN, R. Is English spelling chaotic? Misconceptions concerning its irregularity. **Reading Psychology**, v. 24, n. 3-4, p. 267-289, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, p. 27-48, 1994.

\_\_\_\_\_. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. **Escritos**, p. 496-533, 1998.

LADEFOGED, P. **A course in phonetics**. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1<sup>st</sup> edition, 1975.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

LEHMANN, B. A. Bilinguismo e identidade: uma dupla construção. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 53, p. 273-283, 2016.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. New York: Wiley, 1967.

MALLARD, S. D. S. et al. Estrangeiridade e vulnerabilidade psíquica: algumas contribuições psicanalíticas. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 125-132, 2015.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 5, 2005.

MELLO, M. G. B. **Ensino de inglês nos anos iniciais do ensino fundamental**: um estudo de política pública no município de Rolândia, PR. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos Cedes**, v. 28, p. 31-47, 1992.

\_\_\_\_\_. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico. **Série Idéias-FDE**. São Paulo, v. 23, p. 25-31, 1997.

\_\_\_\_\_. O lado escuro da dislexia e do TDAH. **A exclusão dos incluídos**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: EDUEM, p. 103-153, 2011.

OBERST, L. C. **Língua Materna e Estrangeira na Aquisição da Escrita: Novos Desafios**. Relatório de Iniciação Científica/PIBIC/CNPq-FA-UEM. Maringá: UEM, 2016, 43 p.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly**, n. 24, p. 161-176.

PRIETO, N. C. O outro lado do novo regionalismo pós-soviético e da Ásia-Pacífico: a diplomacia federativa além das fronteiras do mundo ocidental. In: VIGEVANI, T. et al. **A dimensão subnacional e as relações internacionais**. São Paulo: Educ/Unesp/Edusc, 2004.

QUARTAROLLA, A. A. Relatório de pesquisa/CNPq. 1994. Mimeografado.

RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. **CAUCE, Revista de Filoloía y su Didáctica**, n. 24, p. 17-28, 2001.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, Inês. **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 213-230, 1998.

SAYAD, A. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Edusp, 1991.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico (Org.). Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre, RS: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, v. 1, p. 127-172, 2009.

SELKIRK, E. O. The Syllable. In: HULST, H and SMITH, N. **The structure of phonological representations 2**. Dordrecht: Foris, p. 337-383, 1982.

\_\_\_\_\_. **Phonology and syntax: the relation between sound and structure**. Cambridge: CUP, 1984.

SERVILHA, G. B. **A internacionalização e ensino básico: suas motivações**. 2014. 79f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português** - Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 2ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 1999.

SILVA, T. C.; FARIA, I. Percursos de ditongos crescentes no Português Brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 49, n. 1, p. 19-27, 2014.

SIMMEL, G. O estrangeiro. Tradução de Mauro Guilherme Pinheiro Koury. **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 4, n. 12, p. 350-357, 2005.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos, Relendo Bakhtin**, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2017.

SOUZA, C. P. Discurso e memória. **Estudos Linguísticos**, v. 43, n. 3, p. 1015-1026, 2014.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, v. 1, n. 1, p. 1-8, 2006.

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUASSUNA, L. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, v. 26, n. 1, p. 341-377, 2008.

TEDESCO, J. C. O estrangeiro/imigrante na modernidade: horizontes de tensões externas e internas. Síntese de algumas concepções de Simmel, Elias/Scotson e Freud. **Revista de Ciências Sociais**, v. 47, n. 2, p. 287-312, 2016.

TENANI, L. Fonologia Prosódica. In: DERMEVAL, H.; MATZENAUER, C. (Org.) **Fonologia, fonologias**. São Paulo: Contexto, p. 109-123, 2017.

THIESEN, J. S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. **Revista e-curriculum**, v. 15, n. 4, p. 991-1017, 2017.

UPHOFF, D. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. **A língua inglesa na escola: Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-15, 2008.

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, M. J. (Org.) **Identidade e discurso**. Chapecó, SC: Argos, p. 37-56, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAHEER, S. Overcoming the liability of foreignness. **Academy of Management journal**, v.38, n. 2, p 341-363, 1995.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – Projeto de atividades e coleta de dados autorizado pela SEDUC

#### Projeto de atividades e coleta de dados

Lisley Camargo Oberst (Mestranda em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM)<sup>32</sup>

Cristiane Carneiro Capristano (Professora Doutora do Programa de Pós-graduação em Letras e do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias da UEM)<sup>33</sup>

#### Objetivo

O objetivo deste projeto é a coleta de produções textuais em Língua Inglesa com alunos da rede municipal de ensino da cidade de Maringá, Paraná. Entendemos como produções textuais todo e qualquer registro escrito feito pela criança, seja ele apenas uma palavra, uma sílaba ou um rabisco – portanto, para este projeto, uma produção textual não se refere necessariamente ao texto escrito no sentido tradicional. A coleta dessas produções textuais será um primeiro passo para a formação de um arquivo de textos em Inglês que irá integrar, posteriormente, o corpus de análise de pesquisa de mestrado em desenvolvimento.

A pesquisa é intitulada “A relação entre LM e LE na aquisição da escrita” e nela faremos uma reflexão sobre como se dá a relação entre o Português Brasileiro (PB) como língua materna (LM) e a Língua Inglesa como língua estrangeira (LE) em produções textuais escritas em Inglês por crianças nos momentos ainda iniciais da aquisição da escrita em LM. A fim de constituir um arquivo de textos do qual selecionaremos o corpus para a análise, propomos oferecer atividades lúdicas a partir de contação de história para alunos da rede municipal de ensino da cidade de Maringá, Paraná que, em 2018, estejam iniciando o primeiro ano. O objetivo das atividades é trabalhar a Língua Inglesa, a Língua Portuguesa e a produção de textos de forma lúdica, envolvente e interdisciplinar. As produções textuais (palavras, rabiscos etc.) frutos dessas atividades deverão ser catalogadas e organizadas em forma de arquivo para análise científica.

#### Justificativa

A pesquisa que realizaremos tem como meta ampliar os estudos que contribuem para uma melhor compreensão de como se dá a relação entre LM e LE. Existem diversas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas sobre essa temática que estão muito voltadas para as definições dos conceitos de LM e LE. Esse não é o objetivo de nosso estudo, pois nosso foco é a relação entre as línguas, bem como a relação entre o sujeito e a linguagem. Consideramos que nossa pesquisa será importante, no plano científico, para fortalecer as

---

<sup>32</sup> Dados para contato: 1. **E-mail:** lisleyoberst@hotmail.com; 2. **Telefone** (44) 98833-5469; 3. **Endereço:** Rua Rui Barbosa, nº 670, Aptº 602, Zona 7, Maringá, Paraná, Brasil.

<sup>33</sup> Dados para contato: 1. **E-mail:** cccapristano@uem.br; 2. **Telefone** (44) 99946-7101; 3. **Endereço:** Rua Nagoia, nº 224, Jardim Imperial II, Maringá, Paraná, Brasil.

pesquisas que vêm as línguas de forma não completamente opostas e do ponto de vista do sujeito que enuncia. É também bastante recorrente nas pesquisas sobre línguas das quais nosso estudo se difere a definição estanque e limitadora do que sejam as línguas. De forma oposta a essa visão, nossa pesquisa contribuirá para estudos que abordam as línguas como convergentes e que valorizam a heterogeneidade e a complexidade tanto do sujeito quanto das línguas que ele põe em uso.

No plano do ensino e aprendizagem de línguas, a pesquisa trará contribuições diretas no que tange à LE. As análises dos dados de escrita infantil nos permitirão levantar hipóteses que poderão contribuir para entendermos melhor as eventuais imagens que as crianças vão construindo sobre a LE com a qual entram em contato. A partir disso, será possível observar quais aspectos dessa língua se mostram mais ou menos complexos para esses escreventes. Sabe-se que é importante entender o funcionamento das línguas para buscar caminhos para que elas sejam trabalhadas com o sujeito falante/escrevente na sala de aula. É essencial entender o funcionamento das línguas olhando especialmente para como ele acontece no imaginário do sujeito, uma vez que é o sujeito que coloca em uso a língua. Além disso, acreditamos que nossas análises nos permitirão também elencar algumas das soluções buscadas pelo escrevente quando se depara com o desafio de registrar uma LE. Sabendo dessas possibilidades, os professores que atuam com as crianças poderão traçar estratégias para melhor abordar a língua e a escrita dos alunos nas aulas.

De forma menos direta, a pesquisa que realizaremos contribuirá também para o ensino e aprendizagem de LM. Ao projetar a imagem que tem do que é a LE, o escrevente também deixa ver a imagem que tem de sua própria LM. Com isso, será possível colaborar na abordagem do PB tanto para professores de LM, quanto para professores de LE. Reforçamos que, em nossa pesquisa, não acreditamos na separação estanque das línguas e, por isso, não consideramos a influência de uma língua na outra prejudicial. Ademais, muitas vezes, quando o escrevente precisa registrar a LE, ele busca soluções mais comuns para situações semelhantes em sua LM, o que representa um grande conhecimento do escrevente sobre o funcionamento do PB. A ciência dessa sabedoria por parte dos professores é essencial para o compartilhamento e construção conjunta do conhecimento.

Acreditamos, também, que nossa pesquisa fará reflexões que podem se mostrar importantes para o planejamento e execução do ensino de língua Inglesa como LE na educação pública municipal de Maringá. A rede municipal de educação de Maringá é uma das poucas do país que oferece o Inglês como disciplina integrante da matriz curricular desde os primeiros anos do Ensino Fundamental – e consideramos que este é um fato louvável. Nossa pesquisa tem um caráter inovador e inédito, considerando que é a primeira pesquisa que aborda a temática da escrita em Inglês como LE por crianças do Ensino Fundamental I em Maringá desde que a disciplina de Inglês foi implantada na rede municipal de ensino em 2014. Acreditamos que podemos contribuir com apontamentos no que tange às noções de LM, LE, à relação entre as línguas e do sujeito com a linguagem que poderão ser importantes para a construção e manutenção da disciplina no currículo do Ensino Fundamental I. As discussões apresentadas na pesquisa formarão um conjunto de saberes que podem constituir subsídios para as reflexões dos professores e equipe pedagógica na construção de currículo e aulas de Inglês como LE no município de Maringá, considerando que buscamos apresentar caminhos possíveis percorridos pelas crianças quando se deparam com o desafio de registrar uma LE.

## **Público alvo**

Inicialmente, buscamos, em especial, oferecer as atividades para os alunos da rede municipal de ensino de Maringá, Paraná, devido à inserção, em 2014, da Língua Inglesa no currículo do Ensino Fundamental I. A oferta de língua estrangeira no currículo das escolas públicas é incentivada pelo Ministério da Educação considerando a importância da universalização no Ensino Básico no Brasil. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases/1996 (LDB) assegura às Secretarias Municipais de Educação a autonomia e a responsabilidade de estruturação curricular. Consideramos de extrema valia para a educação pública a proposta de inserir o Inglês como língua estrangeira desde os primeiros anos do Ensino Fundamental I.

Além disso, as atividades que propomos visam à produção textual, sobretudo na forma de ditado, feita por alunos dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, com faixa etária entre 6 e 7 anos. A escolha desse ano se justifica por ser o período de aquisição de escrita dos alunos em sua própria LM. Em nossa pesquisa, consideramos que esse é um momento que nos permite analisar a circulação da criança por diversas práticas linguísticas e sociais. Além disso, é também importante para nossa pesquisa que os alunos tenham pouco ou nenhum conhecimento prévio da Língua Inglesa. Nossas análises partem do princípio de que a aquisição da escrita de LM e de LE para essas crianças não acontece de forma dissociada. Pelo contrário, buscamos salientar a relação íntima que as línguas têm para os escreventes.

Do total de 51 escolas municipais de Maringá, sugerimos a seleção de 10 escolas para a realização da atividade. Com essa quantidade de escolas, pretendemos recobrir pelo menos 20% do total de escolas do município, ideal para a realização de uma pesquisa por amostragem. Nesse tipo de pesquisa, o objetivo é **escolher aleatoriamente** alguns participantes do grupo total e, com eles, representar as respostas de um todo da população por meio de **inferências estatísticas**. Nossa sugestão dessas escolas foi baseada na tentativa de cobrir todas as regiões do município. Portanto, sugerimos que nossa atividade seja realizada nas seguintes escolas:

- Escola Municipal Pioneira Jesuína de Jesus de Freitas;
- Escola Municipal Profº José Darcy de Carvalho;
- Escola Municipal Padre Pedro Ryô Tanaka;
- Escola Municipal Profº Agmar dos Santos;
- Escola Municipal Olga Aiub Ferreira;
- Escola Municipal Profº José Marchesini;
- Escola Municipal Renato Bernardi;
- Escola Municipal Célestin Freinet;
- Escola Municipal Ayrton Playsant;
- Escola Municipal Dr. Osvaldo Cruz.

Ressaltamos que a escolha dessas escolas é uma sugestão à Secretaria Municipal de Educação e que, caso seja de maior interesse a seleção de outras escolas, estamos disponíveis para acatar a sugestões feitas pela secretaria.

## **Desenvolvimento**

As atividades que ofereceremos tem um caráter interdisciplinar. Visamos, com as atividades, duas propostas de produção textual com incluem uma sequência de atividades nas quais estão aliadas a Língua Portuguesa, a Língua Inglesa e a produção textual de um ditado em LE. Nessas atividades, incentivaremos a interação com os alunos por meio da contação de histórias. Nessas histórias, contadas em PB e criadas pela pesquisadora responsável, serão inseridas algumas palavras em Inglês. As palavras serão, dentre outras, as seguintes:

- c) Proposta de produção textual 01: *bee; sweet; spring; drops; splash; ant; straw; blue; scratch; street.*
- d) Proposta de produção textual 02: *eggs; scrambled; prince; strong; texts; hundred; crafts; run; end; world.*

Essas palavras não serão traduzidas, mas trabalhadas de forma lúdica com imagens que serão apresentadas ao longo das histórias. Após o final das histórias, a pesquisadora chamará a atenção das crianças para as palavras que foram trabalhadas em Inglês e fará uma brincadeira de mímica e repetição oral das palavras. Depois desse contato das crianças com a temática e com as palavras em LE, a pesquisadora entregará uma folha em branco para as crianças e pedirá que elas escrevam nessa folha as palavras em Inglês, do modo como quiserem ou puderem. O ditado dessas palavras será feito e gravado (apenas voz) pela pesquisadora. As crianças não serão obrigadas a escreverem todas as palavras, escreverem palavras inteiras ou acertar a ortografia das palavras. Como adiantamos, consideramos como produção textual todo e qualquer registro escrito feito pelas crianças, inclusive o registro de rabiscos. Ao final da escrita, a pesquisadora recolherá todas as folhas.

Nossa proposta é realizar essas atividades nas escolas sugeridas no início do ano letivo de 2018, durante os meses de fevereiro e março. Sugerimos que as duas propostas de produção textual sejam realizadas em dois diferentes dias, durante uma mesma semana em cada escola, com uma carga horária de, no máximo, 4 horas semanais por turma (2 horas para cada proposta). Nessa carga horária, a pesquisadora realizará a atividade lúdica de interação com os alunos e o ditado das palavras.

Caso seja aprovado e autorizado pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá e das equipes pedagógicas das escolas, antes de dar início às atividades, o projeto passará por um comitê de ética responsável por defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade para que possam contribuir para o desenvolvimento de pesquisas científicas. Ao ser aprovado pelo comitê de ética, a pesquisadora solicitará, por meio de um termo de consentimento esclarecido, a autorização dos pais das crianças para a participação da atividade e coleta de produções textuais. Nesse termo, serão detalhados os aspectos da atividade e a finalidade da coleta das produções textuais.

### **Devolutiva**

Acreditamos que um dos principais objetivos da pesquisa científica é devolver para a comunidade os benefícios desses estudos. Por isso, nos propomos a oferecer, gratuitamente, a depender do interesse e disponibilidade da equipe de formação de professores da prefeitura, uma oficina e/ou uma palestra para os professores de Língua Inglesa do município. Caso seja aceita a oferta, a equipe de formação de professores da prefeitura de Maringá poderá optar pela realização de uma oficina de trabalho com produções textuais em Inglês em sala de aula

para crianças que ainda estão no início do processo de alfabetização e aquisição de escrita em LM e/ou de uma palestra sobre as línguas materna e estrangeira bem como sobre a relação entre elas para os professores da rede. Sendo aceita uma ou as duas das propostas gratuitas de devolutiva, elas serão ofertadas depois da conclusão da pesquisa de mestrado para a qual são objetivadas as produções textuais.

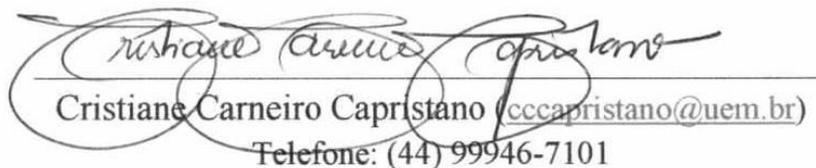
Colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento,



---

Lisley Camargo Oberst ([lisleyoerst@hotmail.com](mailto:lisleyoerst@hotmail.com))

Telefone: (44) 98833-5469



---

Cristiane Carneiro Capristano ([cccristano@uem.br](mailto:cccristano@uem.br))

Telefone: (44) 99946-7101

Maringá, dia 14 de novembro de 2017.

**ANEXO 2 – Autorização da Secretaria Municipal de Educação de Maringá (SEDUC)**

**PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE MARINGÁ  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE GESTÃO EDUCACIONAL**

**Autorização de Pesquisa**

Em atenção ao protocolo 00005820 autorizamos **Lisley Camargo Oberst Mestranda** em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela **Profª Doutora Cristiane Carneiro Capristano** realizar pesquisa intitulada: A relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira na aquisição da escrita em turmas do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental das Escolas Municipais: José Darcy de Carvalho, Padre Pedro Ryo Tanaka, Profª José Marchesine, Renato Bernardi, Celestin Freinet.

Tal pesquisa tem como meta ampliar os estudos que contribuem para uma melhor compreensão de como se dá a relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira, sendo o foco, a relação entre as línguas, bem como a relação entre o sujeito e a linguagem. Trará contribuições diretas no que tange à Língua Estrangeira.

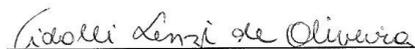
A escolha do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental, se justifica por ser o período de aquisição de escrita dos alunos em sua própria Língua Materna, considerando a pesquisa, ser este, o momento que permite a análise e circulação da criança por diversas práticas linguísticas e sociais.

A pesquisadora pretende fazer duas intervenções (utilizando então, duas aulas de Língua Inglesa) em pelo menos uma turma de 1º e 2º Ano de cada unidade escolar acima citada, previstas **de março à maio** de 2018.

Enfatizamos que é vetada a utilização de fotos, gravações de áudio e imagens sem que exista prévia autorização formal, podendo haver recusa. Acrescentamos também, que todo questionário deve ser preenchido em caráter de sigilo e após assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Por fim, destacamos que é vetada a exposição da Rede Municipal, a dados que denigram a sua organização pedagógica e afins, ficando acordado entre as partes que esta pesquisa deverá pressupor devolutiva prévia para a Seduc, antes de qualquer divulgação dos resultados.

Maringá, 08 de dezembro de 2017

  
**Cidalli Lenzi de Oliveira**  
Assessora de Língua Inglesa

### ANEXO 3 – Autorizações dos diretores de cada escola participante

#### Autorização de Pesquisa

De acordo com o deferimento do protocolo 00005820 e autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a direção da Escola Municipal Celestin Freinet autoriza a realização da pesquisa intitulada “A relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira na Aquisição da Escrita” pela pesquisadora Lisley Camargo Oberst e sob orientação da Professora Doutora Cristiane Carneiro Capristano.

A pesquisa acontecerá na escola por meio de coleta de produção textual em língua inglesa. Essa coleta deverá acontecer em pelo menos uma turma do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I no período de março a maio de 2018 durante as aulas da disciplina de língua inglesa.

Maringá, 11 de dezembro de 2017



Magda Maria de Marchi Ferreira  
Diretora da Escola Municipal Celestin Freinet

Escola Municipal Célestin Freinet  
Educação Infantil e Ensino Fundamental  
Rua Mandaguacu, 100  
Jardim Kosmos Tel. 3901-1754  
CEP 87070-220 - Maringá-Paraná

### Autorização de Pesquisa

De acordo com o deferimento do protocolo 00005820 e autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a direção da Escola Municipal José Darcy de Carvalho autoriza a realização da pesquisa intitulada “A relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira na Aquisição da Escrita” pela pesquisadora Lislely Camargo Oberst e sob orientação da Professora Doutora Cristiane Carneiro Capristano.

A pesquisa acontecerá na escola por meio de coleta de produção textual em língua inglesa. Essa coleta deverá acontecer em pelo menos uma turma do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I no período de março a maio de 2018 durante as aulas da disciplina de língua inglesa.

Maringá, 11 de dezembro de 2017



Miriane Benevides da Silva  
Diretora da Escola Municipal José Darcy de Carvalho

*Miriane Benevides da Silva*  
Diretora  
Port. 82/2017 - GAPRE  
RG: 8.868.608-0

ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSOR JOSÉ DARCY DE CARVALHO  
RUA FLORINDO REDIVO, 126  
VILA ESPERANÇA - FONE (44) 3901-1146  
CEP 87020-520 - MARINGÁ - PR

### Autorização de Pesquisa

De acordo com o deferimento do protocolo 00005820 e autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a direção da Escola Municipal Profº José Marquesine autoriza a realização da pesquisa intitulada “A relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira na Aquisição da Escrita” pela pesquisadora Lislely Camargo Oberst e sob orientação da Professora Doutora Cristiane Carneiro Capristano.

A pesquisa acontecerá na escola por meio de coleta de produção textual em língua inglesa. Essa coleta deverá acontecer em pelo menos uma turma do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I no período de março a maio de 2018 durante as aulas da disciplina de língua inglesa.

Maringá, 11 de dezembro de 2017



Cyntia Daniele Pinto Gomes  
Diretora da Escola Municipal Profº José Marquesine

ESCOLA MUNICIPAL  
PROFESSOR JOSÉ MARQUESINE  
- ENSINO FUNDAMENTAL -  
RUA DR.º JOSÉ CHRISÓTOMO, 378  
JARDIM AMÉRICA - FONE 44 - 3901-6557  
CEP 87.045-430 - MARINGÁ - PR

### Autorização de Pesquisa

De acordo com o deferimento do protocolo 00005820 e autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a direção da Escola Municipal Renato Bernardi autoriza a realização da pesquisa intitulada "A relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira na Aquisição da Escrita" pela pesquisadora Lisley Camargo Oberst e sob orientação da Professora Doutora Cristiane Carneiro Capristano.

A pesquisa acontecerá na escola por meio de coleta de produção textual em língua inglesa. Essa coleta deverá acontecer em pelo menos uma turma do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I no período de março a maio de 2018 durante as aulas da disciplina de língua inglesa.

Maringá, 11 de dezembro de 2017



Maruza Oliveira Fontes

Diretora da Escola Municipal Renato Bernardi

**ESC. MUN. PROFESSOR RENATO BERNARDI**  
**Educação Infantil e Ensino Fundamental**

CNPJ: 72.354.129/0001-09

End. Travessa Coifubi, 65

Conjunto Hab. Sanange - Tel.: 3901-4505

CEP: 87075-630 - Maringá - Paraná

E-mail: [esc\\_renato\\_bernardi@maringa.pr.gov.br](mailto:esc_renato_bernardi@maringa.pr.gov.br)

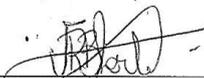
1

### Autorização de Pesquisa

De acordo com o deferimento do protocolo 00005820 e autorização prévia da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, a direção da Escola Municipal Padre Pedro Ryo Tanaka autoriza a realização da pesquisa intitulada "A relação entre Língua Materna e Língua Estrangeira na Aquisição da Escrita" pela pesquisadora Lisley Camargo Oberst e sob orientação da Professora Doutora Cristiane Carneiro Capristano.

A pesquisa acontecerá na escola por meio de coleta de produção textual em língua inglesa. Essa coleta deverá acontecer em pelo menos uma turma do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental I no período de março a maio de 2018 durante as aulas da disciplina de língua inglesa.

Maringá, 11 de dezembro de 2017



Viviane Rodrigues Boa Sorte  
Diretora da Escola Municipal Padre Pedro Ryo Tanaka

**Viviane Rodrigues Boa Sorte**  
Diretora  
Port. 81/2017 GAPRE

ESCOLA MUNICIPAL MONSENHOR  
PEDRO RYÔ TANAKA  
ENSINO FUNDAMENTAL  
AV. CERRO AZUL, 2108-JD. N. HORIZONTE III  
FONE (44) 3901-2289  
CEP 87010-000 - MARINGÁ - PR

## ANEXO 4 – Parecer consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A relação entre LM e LE na aquisição da escrita  
**Pesquisador:** Cristiane Carneiro Capristano  
**Área Temática:**  
**Versão:** 1  
**CAAE:** 81169117.1.0000.0104  
**Instituição Proponente:** CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes  
**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.460.454

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como se dá a relação entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira em produções textuais escritas em Língua Estrangeira para crianças que ainda se encontram na aquisição da escrita em Língua Materna.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão sujeitos os participantes da pesquisa serão suplantados pelos benefícios apontados.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O público alvo da coleta de dados que propomos aqui são crianças que, em 2018, estejam no primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I de 5 escolas municipais da cidade de Maringá, Paraná. A seleção dessas escolas, que cobre 10% do total de escolas do município, foi feita a partir da disponibilidade e interesse da Secretaria Municipal de Educação de Maringá. As atividades que ofereceremos tem um caráter interdisciplinar. Visamos, com as atividades, duas propostas de produção textual com incluem uma sequência de atividades nas quais estão aliadas a língua portuguesa, a língua inglesa e a produção textual de um ditado em LE. Nessas atividades, incentivaremos a interação com os alunos por meio da contação de histórias. Nessas histórias,

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ



Continuação do Parecer: 2.460.454

contadas em PB e criadas pela pesquisadora responsável, serão inseridas algumas palavras em inglês. As palavras serão, dentre outras, as seguintes: a) Proposta de produção textual 01: bee; sweet; spring; drops; splash; ant; straw; blue; scratch; street. b) Proposta de produção textual 02: eggs; scrambled; prince; strong; texts; hundred; crafts; run; end; world. Essas palavras não serão traduzidas, mas trabalhadas de forma lúdica com imagens que serão apresentadas ao longo das histórias. Após o final das histórias, a pesquisadora chamará a atenção das crianças para as palavras que foram trabalhadas em inglês e fará uma brincadeira de mímica e repetição oral das palavras. Depois desse contato das crianças com a temática e com as palavras em LE, a pesquisadora entregará uma folha em branco para as crianças e pedirá que elas escrevam nessa folha as palavras em inglês, do modo como quiserem ou puderem. O ditado dessas palavras será feito e gravado (apenas voz) pela pesquisadora. As crianças não serão obrigadas a escreverem todas as palavras, escreverem palavras inteiras ou acertar a ortografia das palavras. Como adiantamos, consideramos como produção textual todo e qualquer registro escrito feito pelas crianças, inclusive o registro de rabiscos. Ao final da escrita, a pesquisadora recolherá todas as folhas.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável institucional. O cronograma de execução é compatível com a proposta enviada. Descreve gastos sob a responsabilidade do pesquisador. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido contempla as garantias mínimas preconizadas. Apresenta as autorizações necessárias.

**Recomendações:**

Tratando-se de investigação envolvendo grupos vulneráveis, recomenda-se que o pesquisador atenha-se estritamente ao protocolo de pesquisa proposto.

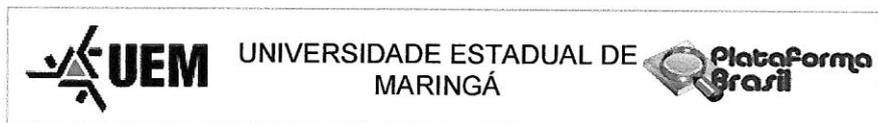
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
 Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
 UF: PR Município: MARINGÁ  
 Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br



Continuação do Parecer: 2.460.454

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1051773.pdf	14/12/2017 17:07:38		Aceito
Outros	Ryo_Tanaka.pdf	14/12/2017 17:07:19	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	Renato_Bernardi.pdf	14/12/2017 17:07:04	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	Jose_Marquesini.pdf	14/12/2017 17:06:47	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	Darcy_Carvalho.pdf	14/12/2017 17:06:30	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	Celestin_Freinet.pdf	14/12/2017 17:06:15	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/12/2017 17:05:51	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	11/12/2017 10:10:46	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Outros	Autorizacao_SEDUC.pdf	11/12/2017 10:08:37	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_coleta.docx	11/12/2017 10:07:53	Cristiane Carneiro Capristano	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARINGÁ, 04 de Janeiro de 2018

Assinado por:

Ricardo Cesar Gardiol  
(Coordenador)

Universidade Estadual de Maringá  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Comitê de Ética e Biossegurança  
Michelle Silveira de Brito

Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
Bairro: Jardim Universitário CEP: 87.020-900  
UF: PR Município: MARINGÁ  
Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444 E-mail: copep@uem.br

## **ANEXO 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores (TCLE)**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES**

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa intitulada A relação entre LM e LE na aquisição da escrita, que faz parte do curso Programa de Pós-graduação em Letras e é orientada pela prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristiane Carneiro Capristano da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é compreender como se dá a relação entre língua materna (LM) e língua estrangeira (LE) em produções textuais escritas em LE para crianças que ainda se encontram na aquisição da escrita em LM.

Para isto a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a pesquisadora fará uma sequência de atividades lúdicas com a contação de histórias infantis em Português Brasileiro. Ao longo da história, a pesquisadora inserirá algumas palavras-chave em Inglês que não serão traduzidas, mas trabalhadas de forma lúdica por meio de imagens. Ao final da história, será pedido ao seu filho(a) que escreva, em uma folha em branco, as palavras em inglês que estavam na história e que serão ditadas pela pesquisadora.

Informamos que poderão ocorrer os desconfortos/riscos a seguir: seu filho(a) poderá se sentir desconfortável por ser colocado na situação de escrever um texto em língua estrangeira. Entretanto, destacamos que a atividade de produção textual pretende ser lúdica para que as crianças possam se sentir à vontade para participar. Além disso, não obrigaremos as crianças a escrever, nem mesmo faremos avaliação (positivas ou negativas) dos textos que produzirem. Enfatizamos, ainda, que consideramos como texto todo e qualquer registro feito pela criança, mesmo que seja apenas uma única letra ou mesmo um rabisco.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu (sua) filho(a).

---

**Página 2 de 3**

Os benefícios esperados por essa pesquisa incluem a contribuição para a melhor compressão sobre a imagem que a criança tem de o que é a LE e sobre como se dá a relação entre sujeito, LM e LE. A partir dessa compreensão, é possível contribuir com uma melhor abordagem da língua inglesa como LE nas salas de aulas. O conjunto de saberes construído nessa pesquisa poderá contribuir com o engajamento na melhoria da qualidade de ensino básico no país. Em especial, acreditamos poder contribuir com a construção e manutenção da disciplina de inglês nas escolas municipais de Maringá, que há pouco tempo estabeleceu a disciplina na matriz curricular desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta deste documento.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela Profª Drª Cristiane Carneiro Capristano.

\_\_\_\_\_ Data:.....

**Assinatura ou impressão datiloscópica**

---

Página 3 de 3

Eu, **Cristiane Carneiro Capristano**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.



---

Data: 02/03/2018

**Assinatura do pesquisador**

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

**Nome: Cristiane Carneiro Capristano**

**Endereço: Rua Nagoia 224, Jardim Imperial II, Maringá/PR.**

**Contatos: (44) 3354-7396; capristano1@yahoo.com.br**

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

**COPEP/UEM**

**Universidade Estadual de Maringá.**

**Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.**

**CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel: (44) 3011-4444**

**E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)**

---

## ANEXO 6 – Histórias contadas durante o projeto de atividades e coleta de dados

### História: Proposta de produção textual 01

Era uma vez, duas super amigas: uma chamava-se **Bee** e a outra **Ant**.

Em um belo dia de **spring**, as duas estavam muito felizes brincando no parque quando, de repente, começou a chover. As duas amigas sentiram os **drops** de chuva na pele, mas, ao invés de ficarem tristes, a **Bee** e a **Ant** decidiram aproveitar a chuva e apostar uma corrida.

Elas correram e pularam e se divertiram muito, e toda vez que pulavam nas poças, a água fazia **splash!** Depois de brincar muito, as duas super amigas ficaram cansadas e foram comprar um refrigerante na padaria da **street** de baixo. A Bee pediu para a tia da padaria um **straw** para ficar mais fácil de beber. Foi uma delícia, ainda mais com o bombom **sweet** que elas dividiram.

Depois que passou a chuva, um céu **blue** apareceu e elas ficaram ainda mais felizes e queriam continuar a brincadeira de correr, mas já estava ficando tarde e elas precisavam voltar para casa. Por isso, a **Bee** e a **Ant** decidiram apostar corrida até em casa.

Mas, no caminho de casa, a **Ant** tropeçou em uma pedra e fez um **scratch** na perninha! Tadinha. Mas pensa que ela ficou triste? Claro que não! Ela se levantou com ajuda da **Bee** e pensou em todos os momentos felizes que elas tinham passado juntas. Mesmo com o **scratch** da **Ant**, voltaram para casa muito felizes com o dia de brincadeiras que tiveram.

### História: Proposta de produção textual 02

Era uma vez, um belo **prince** que vivia em um reino muito distante. O seu castelo era tão longe que ele tinha poucos amigos, coitadinho. Ele se sentia solitário.

O prince era muito muito muito muito **strong**. Eu acho que era porque todos os dias de manhã ele comia cinco **eggs**. Mas ele sempre tomava café da manhã sozinho, o que deixava ele triste.

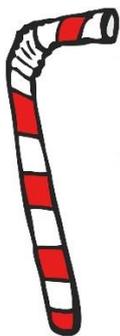
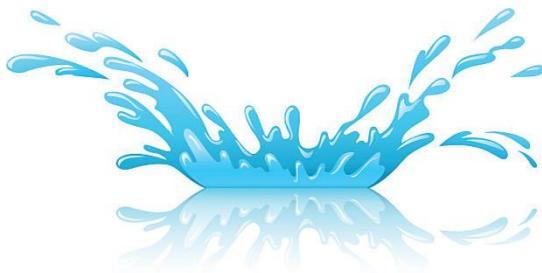
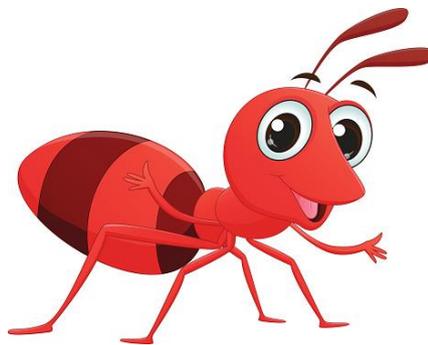
Um dia, ele teve uma ideia. O **prince** decidiu dar um baile com vários convidados! Ele escreveu **texts** convidando todas as princesas do **world**. Ele escreveu mais de trezentos convites usando uma pena e muita **ink**, mas porque seu castelo era tão tão longe, ele só recebeu um **hundred** de respostas.

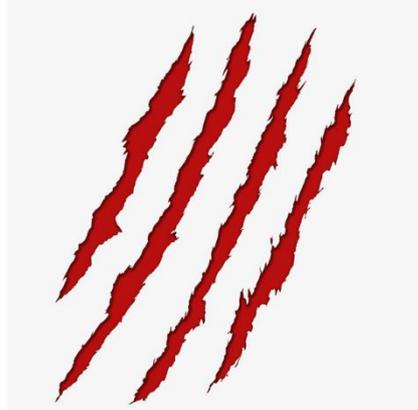
No dia do baile, o **prince** conheceu uma linda princesa que se chamava Aurora. Ela era muito especial e eles conversaram por várias horas. Ela gostava muito de fazer **crafts**, como artes de papel, era uma atleta super incrível que adorava **run** o tempo todo, e, além de tudo isso, ela era ótima em decifrar o jogo que tinham palavras **scrambled**.

O **prince** ficou super animado em conhecer a Aurora porque, pela primeira vez, não se sentiu mais tão sozinho. No final do baile, ele pegou o número do telefone dela e eles se tornaram bons amigos para sempre.

## ANEXO 7 – Imagens mostradas para as crianças ao longo da contação das histórias

## Proposta de produção textual 01





Proposta de produção textual 01

