

**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**Desenvolvimento da Consciência Metalinguística  
na Aquisição Bilingue de Português e Neerlandês  
– Estudo de Caso**

**Anouschka Maria Caels**

**Mestrado em Português Língua não Materna**

2020



**UNIVERSIDADE ABERTA**



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
www.uab.pt

**Desenvolvimento da Consciência Metalinguística  
na Aquisição Bilingue de Português e Neerlandês  
– Estudo de Caso**

**Anouschka Maria Caels**  
(N.º 1502601)

**Mestrado em Português Língua não Materna**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo**

2020



## Resumo

A presente dissertação dedica-se ao estudo do desenvolvimento da consciência metalinguística no bilinguismo precoce e na aquisição bilingue simultânea do português e do neerlandês. A investigação é desenvolvida a partir de um estudo de caso de uma criança, dos 2;4 até os 3 anos de idade, por meio da observação, descrição e análise das produções linguísticas, nos vários contextos de interação do seu dia a dia, sendo orientada pelos princípios teóricos da Psicolinguística (Gombert, 1992; Batoréo, 1989, 2000, 2009, 2011 e 2013) e da *Aquisição Bilingue da Primeira Infância (BFLA)* (De Houwer, 1995, 1998 e 2009; Meisel, 1989, 2001 e 2007; Genesee, 1989).

Partindo da premissa de que as crianças que adquirem duas línguas em simultâneo desenvolvem dois sistemas linguísticos independentes (Genesee, 1989; Meisel, 1989; De Houwer 1990), visamos, com esta investigação, averiguar em que medida a criança em estudo desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir os contextos de uso das línguas em aquisição.

Pela interpretação e análise dos dados recolhidos, podemos concluir que a criança apresenta capacidade para distinguir as duas línguas maternas e que não as confunde. Consideramos que a escolha de língua maioritariamente apropriada para interagir com o seu interlocutor, bem como as outras manifestações da atividade metalinguística identificadas no *corpus* evidenciam que a criança possui uma consciência metalinguística quanto ao uso contextualizado do português e do neerlandês.

Os nossos dados indicam ainda que a distinção, ou não, entre as duas línguas e os respetivos contextos de uso não pode ser interpretada apenas como a presença, ou ausência, de uma consciência metalinguística relativa ao uso distinto das duas línguas. Verificamos que a escolha aparentemente “inapropriada” da língua pela criança poderá ser determinada por um conjunto de fatores, tais como o perfil linguístico dos interlocutores, uma lacuna lexical em um dos reportórios linguísticos, a preferência de determinados vocábulos em um dos idiomas, e, até, o próprio papel da criança nas interações (iniciativa *vs.* resposta). Por fim, verificamos ainda que também o interlocutor desempenha um papel importante nas escolhas linguísticas da criança, designadamente através das várias estratégias de discurso que adota para interagir com a criança.

**Palavras-chave:** Psicolinguística, *Aquisição Bilingue da Primeira Infância (BFLA)*, Consciência metalinguística, Representação dos dois Sistemas Linguísticos, Português, Neerlandês

## Abstract

This dissertation is dedicated to the study of the development of metalinguistic awareness in early bilingualism and the simultaneous bilingual acquisition of Portuguese and Dutch. The investigation is developed from a case study of a child, from 2; 4 to 3 years old, through the observation, description and analysis of linguistic productions, in the various contexts of daily interaction, being guided by the theoretical principles of Psycholinguistics (Gombert, 1992; Batoréo, 1989, 2000, 2009, 2011 and 2013) and of *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) (De Houwer, 1995, 1998 and 2009; Meisel, 1989, 2001 and 2007; Genesee, 1989).

Starting from the premise that children who acquire two languages simultaneously develop two independent linguistic systems (Genesee, 1989; Meisel, 1989; De Houwer 1990), we aim, with this investigation, to verify to what extent the child under study develops a metalinguistic awareness that allows him to distinguish the contexts of use of the languages being acquired.

Through the interpretation and analysis of the collected data, we can conclude that the child has the ability to distinguish the two mother tongues and does not confuse them. We consider that the choice of language mostly appropriate to interact with their interlocutor, as well as the other manifestations of metalinguistic activity identified in the *corpus*, show that the child has a metalinguistic awareness regarding the contextualized use of Portuguese and Dutch.

Our data also suggest that the distinction, or not, between the two languages and the respective contexts of use, cannot be interpreted only as the presence, or absence, of a metalinguistic awareness regarding the distinct use of the two languages. We found that the child's apparently "inappropriate" choice of language may be determined by a number of factors, such as the linguistic profile of the interlocutors, a lexical gap in one of the linguistic repertoires, the preference of certain words in one of the languages, and even the child's own role in interactions (initiative vs. response). Finally, we also verify that the interlocutor also plays an important role in the child's linguistic choices, namely through the various discourse strategies that he adopts to interact with the child.

**Keywords:** Psycholinguistics, *Bilingual First Language Acquisition (BFLA)*, Metalinguistic awareness, Representation of the two Linguistic Systems, Portuguese, Dutch

## **Agradecimentos**

A concretização da presente dissertação não tinha sido possível sem o apoio e o acompanhamento de várias pessoas, às quais expresso aqui a minha gratidão.

O meu primeiro agradecimento é dirigido à Professora Doutora Hanna Batoréo, por toda a sua disponibilidade demonstrada, desde o primeiro momento, pela orientação deste trabalho; pela confiança que depositou em mim e por todos os ensinamentos transmitidos. Obrigada por me permitir “enveredar” pelos caminhos da aquisição bilingue precoce.

Um agradecimento especial à mãe da criança e à educadora, pelo interesse e dedicação com que sempre colaboraram através da recolha das produções linguísticas.

À minha família, agradeço profundamente pelo apoio incansável na concretização deste sonho e pelo incentivo constante. Ao meu irmão Fausto, em particular, obrigada pela paciência e tranquilidade.

Às minhas amigas Cláudia e Gabriela, o meu agradecimento pela amizade genuína.

Por fim, à minha filha bilingue, Tineke, a principal motivação deste trabalho, e a quem dedico esta dissertação de mestrado,

Obrigada.

À Tineke

## Índice

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
1.1 CONTEXTO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO .....	2
1.2 OBJETIVOS, QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO E HIPÓTESE PRÉVIA .....	3
1.1 ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO .....	4
<b>2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....</b>	<b>6</b>
2.1 BILINGUISMO .....	7
2.1.1 CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO.....	7
2.1.2 AQUISIÇÃO DE DUAS LÍNGUAS NA INFÂNCIA .....	8
2.1.3 AQUISIÇÃO BILINGUE DA PRIMEIRA INFÂNCIA ( <i>BFLA</i> ) .....	11
2.1.3.1 REPRESENTAÇÃO DOS DOIS SISTEMAS LINGUÍSTICOS .....	12
2.1.3.2 ESCOLHA DA LÍNGUA.....	13
2.1.3.3 TRANSFERÊNCIA INTERLINGUÍSTICA OU ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS .....	14
2.2 CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA.....	15
2.2.1 CLARIFICAÇÃO DO CONCEITO .....	15
2.2.2 OS VÁRIOS DOMÍNIOS DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA .....	17
2.3.2 DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA .....	19
2.3 AQUISIÇÃO BILINGUE E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA... 25	
2.3.1 O INÍCIO DA REFLEXÃO .....	26
2.3.2 AS MANIFESTAÇÕES METALINGUÍSTICAS POR CRIANÇAS BILINGUES RECENSEADAS NA LITERATURA E A RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO BILINGUE....	28
<b>3. METODOLOGIA.....</b>	<b>33</b>
3.1 ESTUDO DE CASO .....	34
3.2 A CRIANÇA EM ESTUDO – CARACTERIZAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA .....	35
3.3 <i>CORPUS</i> LINGUÍSTICO.....	37
3.3.1 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS – A OBSERVAÇÃO DIRETA .....	37
3.3.2 SELEÇÃO DAS INTERAÇÕES PARA ANÁLISE – A CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	38
3.3.3 TRANSCRIÇÃO DAS INTERAÇÕES SELECIONADAS .....	40
3.3.4 UNIDADE DE ANÁLISE.....	45
<b>4. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
4.1 A ESCOLHA DA LÍNGUA PELA CRIANÇA .....	52
4.1.1 CONTEXTO DO PORTUGUÊS .....	55
4.1.2 CONTEXTO DO NEERLANDÊS .....	56

4.1.3 CONTEXTO DO PORTUGUÊS E DO NEERLANDÊS .....	68
4.2 OUTRAS MANIFESTAÇÕES DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA IDENTIFICADAS NO <i>CORPUS</i> .....	69
4.2.1 CORREÇÕES DA PRODUÇÃO LINGUÍSTICA .....	69
4.2.2 ASSOCIAÇÃO ENTRE LÍNGUA E INTERLOCUTOR .....	74
4.2.3 COMENTÁRIOS EXPLÍCITOS SOBRE OS USOS DAS LÍNGUAS.....	77
4.3 O PAPEL DO INTERLOCUTOR NAS ESCOLHAS LINGUÍSTICAS DA CRIANÇA.....	79
4.4 SÍNTESE DOS RESULTADOS OBTIDOS .....	89
<b>5. CONCLUSÕES.....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>111</b>
Anexo 1 — Ficha sociolinguística.....	112
Anexo II — Autorização.....	113
Anexo III — Fragmentos de interação utilizados no estudo.....	114
Anexo IV – Responsáveis pela recolha de dados, interlocutores presentes na interação e respetiva(s) língua(s) faladas.....	117
Anexo VI — Outros.....	119

## Índice de Figuras

Figura: 2.1 – Manifestações da Consciência Metalinguística segundo Clark (1978: 34) .....	22
Figura: 2.2 – Modelo de Análise e de Controlo segundo Bialystok e Ryan (1985: 232) .....	23
Figura: 3.1 – Exemplo de uma ficha de transcrição .....	45

## Índice de Quadros

Quadro: 3.1 – Símbolos usados para marcar pausas pelo REDIP <i>in</i> Ramilo e Freitas (2010) .....	41
Quadro: 3.2 – Símbolos usados para marcar pausas pelo REDIP <i>in</i> Ramilo e Freitas (2010) (adaptação) .....	42
Quadro: 3.3 – Representações usadas para interjeições, adaptado de Ramilo e Freitas (2010) .....	43
Quadro: 3.4 – Onomatopeias presentes no <i>corpus</i> .....	44
Quadro: 3.5 – Distribuição dos enunciados produzidos conforme categorização proposta por De Houwer (1998; 2009) .....	50
Quadro: 4.1 – Dados gerais da língua escolhida pela criança.....	53
Quadro: 4.2 – Língua escolhida pela criança no enunciado, em função do contexto.....	54
Quadro: 4.3 – Língua escolhida pela criança, em função do enunciado produzido na interação, em contexto de NL.....	63
Quadro: 4.4 – Estratégias de Discurso do interlocutor quando P não respeita a língua de comunicação e respetivas reações de P.....	80

## **Lista de Abreviaturas**

ADL – Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

BFLA – *Bilingual First Language Acquisition*

BSLA – *Bilingual Second Language Acquisition*

PT – Português

NL - Neerlandês

# **Capítulo 1**

## **Introdução**

## 1.1 Contexto e justificação do estudo

A presente dissertação insere-se no âmbito do programa de Mestrado em Português Língua Não-Materna da Universidade Aberta. A escolha do tema *Desenvolvimento da Consciência Metalinguística na Aquisição Bilingue de Português e Neerlandês* é fruto de uma motivação pessoal e de um interesse em Bilinguismo, em particular na aquisição simultânea de duas línguas.

Quando, no início dos anos 90, emigrei da Bélgica para Portugal, fui confrontada, aos 15 anos, com a necessidade de adquirir a língua portuguesa. Este processo decorreu em contexto de imersão e nem sempre foi fácil. Senti grandes dificuldades quando tive de “mergulhar” na língua e cultura portuguesas. Contudo, hoje em dia, considero-me falante bilingue de neerlandês e de português e considero a língua portuguesa a minha segunda língua materna.

Um interesse crescente nas mais variadas questões que a aquisição bilingue levanta foi se desenvolvendo, pelo que, quando a minha filha nasceu, pareceu-me importante proporcionar-lhe a oportunidade de adquirir o português e o neerlandês. Acompanhei a forma como a minha filha adquiriu simultaneamente as duas línguas, que, desde cedo, apresentou evidências de não as confundir, de saber fazer uma distinção entre os dois sistemas linguísticos e de os saber usar consoante o seu interlocutor e o contexto de interação.

A minha experiência pessoal e empírica com o desenvolvimento linguístico da minha filha faz-me pressupor que as crianças que adquirem duas línguas em simultâneo poderão não passar por uma fase de representação única dos dois sistemas linguísticos, como defendem alguns autores, como Volterra e Taeschner (1978) ou Batoréo (1989). Assim, a minha experiência leva-me a acreditar que estas crianças desenvolvem sistemas separados desde o início do desenvolvimento linguístico, conforme as teorias da independência dos dois sistemas linguísticos defendidas por De Houwer, (1990); Genesee, Nicoladis e Paradis, (1995) e Meisel (1989, 2001, 2007).

Procurando contribuir para a compreensão do fenómeno da aquisição simultânea de duas línguas, em particular do par português/neerlandês, e para a documentação de determinados aspetos do desenvolvimento da consciência metalinguística nesta condição linguística, o presente trabalho será desenvolvido a partir de um estudo de caso. Os resultados obtidos serão analisados sobretudo de forma qualitativa, sendo alguns, em complemento, também analisados quantitativamente.

A aquisição bilingue precoce levanta, ainda hoje, questões a muitos pais e mesmo educadores, causando incertezas quanto aos seus benefícios; mas também, receios de que a aquisição de duas línguas em simultâneo possa afetar e até prejudicar a aquisição daquela que é a língua oficial da comunidade linguística em que a criança vive (De Houwer, 1995: 221-222; Pereira: 2006a: 18-19). Por conseguinte, esperamos, por meio dos resultados obtidos com o presente trabalho, poder contribuir também para documentar alguns aspetos relacionados com esta condição linguística, por forma a esclarecer algumas dúvidas com que pais e educadores se vêem confrontados na educação de crianças que adquirem duas línguas em simultâneo.

## **1.2 Objetivos, questões de investigação e hipóteses prévias**

Não tendo sido possível fazer um registo assíduo do processo de aquisição bilingue da minha filha, surgiu-me a ideia de fazê-lo, no âmbito da minha pesquisa de mestrado, com outra criança, que me é próxima. A proximidade familiar, mas também física, proporcionaram a possibilidade de efetuar, durante oito meses, dos 2;4 aos 3 anos de idade, uma recolha de discurso espontâneo de P<sup>1</sup>, nos vários contextos de interação das duas línguas em aquisição; o português e o neerlandês.

Por conseguinte, pretendo, com este trabalho de investigação, a partir da observação e análise de produções linguísticas de P, estudar o processo de aquisição simultânea e, em particular, o desenvolvimento da consciência metalinguística, tendo definido como principal objetivo averiguar se, e em que medida, a criança bilingue em estudo é capaz de distinguir os contextos de uso para cada língua a que é exposta.

Tendo em conta o objetivo delineado, estabelecemos as seguintes questões de investigação:

- i) A criança em estudo sabe distinguir os contextos de uso do português e do neerlandês?
- ii) Qual é a língua que a criança elege para comunicar com os seus interlocutores?
- iii) A língua escolhida pela criança coincide com a língua de comunicação assumida pelo(s) interlocutor(es)?

---

<sup>1</sup> Para assegurar o anonimato da criança em estudo, ela será identificada, ao longo do trabalho, através da letra P.

- iv) Outras manifestações da atividade metalinguística relativa ao uso dos dois idiomas podem ser identificadas nas produções linguísticas da criança?

Com base nas questões enunciadas, formulámos uma hipótese, em função da qual este estudo está organizado. A mesma será posteriormente discutida, de acordo com os resultados obtidos:

- A criança em estudo, adquirindo duas línguas em simultâneo, conseguirá distinguir os contextos de uso do português e do neerlandês e adequar a escolha de cada língua em função do contexto de interação.

### 1.3 Organização da dissertação

A presente dissertação de mestrado, cujas linhas orientadoras foram explicitadas na secção anterior, encontra-se organizada em cinco capítulos.

No **Capítulo 1 – Introdução**, apresentamos o contexto em que a investigação surge e expomos a justificação que nos levou à concretização da mesma. Em seguida, apresentamos os objetivos que definimos para a sua realização, enunciámos as questões investigativas e introduzimos a hipótese previamente formulada.

No **Capítulo 2 – Enquadramento Teórico**, constituído, por sua vez, por três subcapítulos, apresentamos os principais pressupostos teóricos que sustentam e fundamentam o nosso estudo. Em **2.1**, definimos o Bilinguismo, e em particular a aquisição bilingue na infância. Em seguida, introduzimos a Aquisição Bilingue na Primeira Infância – *BFLA*, abordando algumas questões centrais desta área de investigação. Em **2.2**, apresentamos uma introdução do conceito de consciência metalinguística, com uma breve revisão cronológica da bibliografia sobre o tema. Seguidamente, explicitamos os vários domínios da consciência metalinguística, falamos da forma como a mesma se manifesta e se desenvolve no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Posteriormente, em **2.3**, abordamos a relação entre a aquisição bilingue e o desenvolvimento da consciência metalinguística.

O **Capítulo 3** é dedicado à *Metodologia* seguida para a concretização da investigação. Este capítulo encontra-se dividido em três subcapítulos. Em **3.1**, abordamos o estudo de caso enquanto método de investigação escolhido para desenvolver o nosso trabalho. Em **3.2**, apresentamos a criança em estudo e procedemos

à sua caracterização sociolinguística. Por fim, em **3.2**, será realizada uma descrição de todos os procedimentos utilizados para a obtenção do *corpus* linguístico. Apresentamos os instrumentos de recolha de dados e, em seguida, explicamos e justificamos a forma como se procedeu à seleção dos dados para análise. Seguidamente, explicitamos as questões relacionadas com a transcrição das produções linguísticas. Por fim, procedemos à apresentação da unidade de análise escolhida para o desenvolvimento do presente estudo.

O **Capítulo 4** – consiste na *Descrição e Análise dos Dados* obtidos no *corpus* linguístico, em função da hipótese inicialmente formulada. Este capítulo é constituído por quatro subcapítulos. Em **4.1**, descrevemos e analisamos os dados linguísticos referentes à escolha do uso das línguas pela criança. Seguidamente, em **4.2**, são descritas e analisadas as outras manifestações do desenvolvimento da consciência metalinguística identificadas no *corpus* e que evidenciam a capacidade para distinguir os contextos de uso das duas línguas em aquisição. Em **4.3**, abordamos o papel do adulto em ajudar a criança a distinguir os contextos de uso, com a respetiva descrição e análise dos dados referentes às estratégias de discurso a que este falante recorre. Por fim, em **4.4**, apresentamos uma breve síntese dos principais resultados obtidos.

No **Capítulo 5** – *Conclusões*, apresentamos as principais conclusões desta dissertação, expomos as limitações encontradas com a sua realização, e deixamos algumas sugestões para estudos futuros.

Na parte final da dissertação, apresentamos a listagem com toda a bibliografia consultada para a realização desta investigação, bem como os anexos.

## **Capítulo 2**

### **Enquadramento Teórico**

## 2.1 Bilinguismo

No presente subcapítulo, faremos, em primeiro lugar uma apresentação do conceito de bilinguismo, com base na literatura, e de algumas definições que têm surgido sobre o fenómeno. Em seguida, após uma abordagem sobre a aquisição bilingue, centramo-nos na Aquisição Bilingue da Primeira Língua (*BFLA*), explicitando algumas das questões mais debatidas no âmbito dos estudos realizados sobre o tema, designadamente a relação entre os dois sistemas linguísticos em aquisição, a forma como estes estão representados na mente das crianças bilingues, e a transferência interlinguística ou alternância de códigos.

### 2.1.1 Clarificação do conceito

O conceito de Bilinguismo é abrangente e dinâmico, tendo mudado ao longo dos anos, pelo que não encontramos na literatura uma definição única. Nas primeiras abordagens teóricas sobre o fenómeno, o bilinguismo era definido com base no nível de proficiência do falante. Para se verificar esta condição linguística, considerava-se necessária uma fluência plena das duas línguas, isto é, um “controlo nativo de duas línguas”<sup>2</sup>, conforme defendido por Bloomfield (1933: 55, 56). De acordo com esta perspectiva de bilinguismo, o falante tinha de deter um controlo nativo sobre ambas as línguas e dominá-las na perfeição, devendo a sua locução corresponder à produção verbal, considerada normal, dos monolingues das respetivas línguas (Martins, 1997:5). Contudo, esta visão do fenómeno, baseada num grau idealizado de competência linguística dos falantes, deixava de fora muitos outros cenários de bilinguismo que derivam da coexistência de duas ou mais línguas numa mesma comunidade linguística. Por outras palavras, a visão restritiva aplicava-se apenas a uma realidade diminuta, ou até praticamente nula, o que levou a que alguns autores propusessem uma definição mais realística, conforme refere Grosjean (1982: 232). Assim, para Weinreich (1953), por exemplo, e numa visão mais abrangente do fenómeno, o bilinguismo corresponde ao uso alternado de duas línguas. De acordo com Macnamara (1967), um falante bilingue terá de manifestar competências mínimas num dos seguintes domínios: produção oral, compreensão oral, leitura e produção escrita. Também Einard Haugen

---

<sup>2</sup> “[...] bilingualism, native-like control of two languages” (Bloomfield, 1933: 56).

contraria a noção da proficiência perfeita das duas línguas e, na sua obra *The Norwegian Language in America: The bilingual community*, o autor defende que o bilinguismo, que “pode ter vários níveis de realização”, é “entendido como a capacidade do falante em produzir enunciados completos e com significado na outra língua.” (Haugen, 1953: 6).<sup>3</sup>

Por conseguinte, com o tempo, o bilinguismo deixou de ser considerado em termos absolutos, passando as definições a serem mais flexíveis em relação ao grau do domínio das duas línguas, levando em consideração variáveis como, por exemplo, o uso das duas línguas, a idade, a forma e o contexto da aquisição. Deste modo, na perspectiva advogada por Grosjean (1982: 51), é bilingue o indivíduo que no seu dia a dia usa duas (ou mais) línguas, ou seja, que possui competência linguística em ambas as línguas. Apesar de essa competência poder ser diferente nas duas línguas, por ter sido adquirida em idades e de forma diferentes, é condição necessária para uma aquisição bilingue a exposição sistemática a duas línguas diferentes, que torne a construção do conhecimento linguístico possível (Flores e Almeida, 2017: 275).

Considerando as características sociolinguísticas da informante do presente estudo, abordamos, em seguida, a aquisição de duas línguas que ocorre em contexto bilingue, logo na infância.

### **2.1.2 Aquisição de duas línguas durante a infância**

Com a intensificação dos fluxos migratórios, a sociedade europeia tornou-se numa sociedade multilingue. Decorrente desta realidade, muitas crianças adquirem duas ou mais línguas, uma vez que estão expostas, desde tenra idade, e convivem com mais do que uma língua, ou, porque têm de funcionar em outra língua (L2), além da sua língua materna (L1), quando chegam à escola. Estas crianças tornam-se bilingues, isto é, falantes fluentes no uso das duas línguas (Sim-Sim, 1998: 221; Flores, 2017: 239).

Flores e Almeida (2017: 276, 277) descrevem, com base em Genesee *et al.* (2004), três tipos de situações de bilinguismo infantil que ocorrem com mais frequência. Na primeira situação apontada, o bilinguismo decorre do facto de a criança ter contacto com duas línguas por viver numa comunidade bilingue. Neste caso, as duas línguas partilhadas são consideradas línguas maioritárias, uma vez que ambas possuem o

---

<sup>3</sup> “may be of all degrees of accomplishment, but it is understood here to begin at the point where the speaker of one language can produce complete, meaningful utterances in the other language.” (Haugen, 1953: 6)

mesmo prestígio social. O segundo tipo de bilinguismo diz respeito às situações em que a criança vive numa comunidade bilingue, em que uma das duas línguas é a língua minoritária, não representando, por isso, a língua oficial<sup>4</sup>. Por fim, o terceiro tipo de bilinguismo verifica-se nos casos em que a exposição às duas línguas nativas acontece na comunidade familiar, situação em que o suporte para o bilinguismo se encontra unicamente no seio da família. As autoras referem que esse suporte pode assumir várias formas, sendo que o mais conhecido é aquele em que a aquisição simultânea resulta da adoção da estratégia “*one person – one language*”<sup>5</sup> (Martins, 2008: 173, Flores e Almeida, 2017: 278).

A aquisição bilingue durante a infância tem sido alvo de um interesse crescente por parte da comunidade científica, sobretudo nas últimas três décadas, o que poderá estar relacionado, conforme refere De Houwer (1995: 219), por um lado, com uma consciência crescente da importância do bi- e multilinguismo num mundo globalizado, e, por outro lado, com o interesse crescente em estudos sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem em geral, a nível de várias línguas. As investigações desenvolvidas têm demonstrado que o processo de aquisição de duas línguas na infância se assemelha à aquisição e desenvolvimento monolíngue (Genesee, 1989, Meisel, 1989).

O interesse na aquisição em contexto bilingue, enquanto objeto de estudo não é, contudo, recente. As primeiras investigações sobre o tema surgem na primeira metade do século XX, com os trabalhos de Ronjat (1913) e de Leopold (1949), *apud* Batoréo (1989). No seu estudo de caso *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, Ronjat documenta pormenorizadamente a progressão linguística do seu filho Louis, bilingue de alemão e francês, e é apontado na literatura como o primeiro autor a reportar que as crianças bilingues conseguem distinguir as duas línguas a que estão expostas, que atribuiu ao facto de ser educado segundo a estratégia “uma pessoa, uma língua” (De Houwer, 1995: 225-226; Martins, 2008: 189). Em 1949, Leopold, em

---

<sup>4</sup> No caso da criança em estudo, a exposição a duas línguas maternas verifica-se uma vez que a língua falada na comunidade (língua maioritária) é diferente da língua falada em contexto familiar (língua minoritária). Não havendo uma comunidade linguística representativa da língua minoritária, a mesma é falada apenas em casa, com alguns membros da família paterna em Portugal, e em situações de convivência com familiares maternos.

<sup>5</sup> Na literatura especializada, esta estratégia de interação verbal, que assenta no princípio de “por cada interlocutor, uma língua” ficou conhecida como o princípio de Grammont, documentado pela primeira vez por Ronjat (Martins, 2008: 170), que pode assumir versões ou modalidades diferentes. Em Portugal, a estratégia, de acordo com a regra operacional “uma pessoa – uma língua”, é abordada pela primeira vez por Batoréo (1989).

*Speech development of a bilingual child: a linguist's record*, descreve o processo de aquisição bilingue de alemão e inglês da sua filha Hildegard; um estudo longitudinal sobre a aquisição e o desenvolvimento fonológico, sintático e lexical. Ambos os autores, que analisaram a aquisição e o desenvolvimento linguístico dos próprios filhos, expostos a duas línguas desde o nascimento em contexto naturalístico (cf. Flores, 2013: 35-46), perspetivaram a aquisição simultânea de duas línguas como algo positivo e vantajoso para o desenvolvimento linguístico das crianças analisadas. A partir destes trabalhos pioneiros de Ronjat (1913) e Leopold (1949), várias pesquisas sobre a aquisição e desenvolvimento simultâneo de duas (ou mais) línguas foram sendo desenvolvidas, na segunda metade do século XX, sobretudo a partir do final dos anos 70.

Em Portugal, ou em que o português europeu é uma das línguas do par de idiomas em aquisição simultânea, vários estudos têm sido realizados no campo de investigação da aquisição simultânea de duas línguas. Referem-se, a título de exemplo, *A categoria Linguística Aspecto no Discurso Conversacional de uma Criança Bilingue aos Cinco Anos de Idade*, de 1989, um estudo sobre a aquisição bilingue de português e polaco, da autoria de Batoréo, a investigação *Two Prosodies, Two Languages: Infant Bilingual Strategies in Portuguese and Swedish*, de Cruz-Ferreira, apresentado em 2003 ; e mais recentemente, em 2011, o trabalho de Almeida, intitulado *Acquisition de la Structure Syllabique en Contexte de Bilinguisme Simultané Portugais-Français*. No mesmo contexto, indicam-se, aqui, igualmente os vários estudos efetuados por Pereira (1983<sup>6</sup>, 1993, 1994, 1996, 1997, 2006b e 2011), sobre o bilinguismo em Cabo Verde.

Apesar de encontrarmos, na literatura, consenso quanto ao significado de aquisição bilingue, que se refere à aquisição de duas línguas durante a infância, não existe unanimidade na categorização tipológica do fenómeno, isto é, no que diz respeito à ordem e à idade em que aquisição ocorre. Tradicionalmente, quanto à ordem em que ocorre a aquisição das duas línguas, o bilinguismo tem sido dividido entre bilinguismo simultâneo e bilinguismo sucessivo. Esta distinção, com base na cronologia da exposição, foi proposta por McLaughlin, em 1978 (cf. Deuchar e Quay, 2001: 1). Para este autor, a aquisição simultânea das duas línguas verifica-se quando a criança é exposta às duas línguas antes do terceiro aniversário e a aquisição sucessiva às situações em que a exposição à segunda língua ocorre depois desta idade. Conforme refere De Houwer (1995:2), alguns investigadores, como Taeschner (1983) seguiram a proposta

---

<sup>6</sup> Pereira, D.; antes Fanha, D.

de McLaughlin. Outros, nos quais De Houwer também se inclui, como Padilla and Lindholm (1984), consideram a primeira categoria demasiada arbitrária e abrangente. De Houwer, no seu estudo *The Acquisition of Two Languages From Birth: A Case Study* (1990), retomou a noção de aquisição de duas línguas maternas, introduzida por Meisel (1989), designada *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA), e propôs a aplicação do termo às situações em que a exposição às duas línguas acontece de forma simultânea desde o nascimento, com uma diferença máxima de uma semana entre a exposição à língua A e à língua B, e com uma exposição praticamente diária a ambas as línguas (De Houwer, 1990: 3). Mais tarde, De Houwer deixa, contudo, de considerar a diferença máxima de apenas uma semana entre a exposição às duas línguas maternas (2L1) e refere que relativamente ao primeiro contacto com cada língua não deverá existir diferença cronológica. A autora argumenta que as situações em que a exposição à segunda língua ocorre após o primeiro mês de vida e antes dos dois anos de idade deverão ser considerados casos de *Bilingual Second Language Acquisition – BSLA* (De Houwer, 1995:223; Batoréo, 2011: 69). Por oposição aos casos de BFLA, em que não há diferença em termos cronológicos entre a primeira exposição às duas línguas, considerando-se, por isso, que a criança adquire duas línguas maternas (língua A e língua Alpha, De Houwer, 2009: 2), existem as situações de BSLA, em que a segunda língua é introduzida ainda durante a infância, mas posteriormente a um período essencialmente monolíngue.

No presente trabalho, em que iremos observar as produções espontâneas de uma criança bilingue de neerlandês e português, o termo aquisição bilingue é usado para nos referirmos à exposição, de forma regular, a duas línguas da criança em estudo, a partir do terceiro mês de vida em diante<sup>7</sup> (cf. De Houwer 1990, 1995).

### **2.1.3 Aquisição Bilingue da Primeira Língua (BFLA)<sup>8</sup>**

A Aquisição Bilingue da Primeira Língua - *BFLA*, enquanto área de investigação, posiciona-se na intersecção entre os estudos da Aquisição e Desenvolvimento e Linguagem e do Bilinguismo (De Houwer, 1998: 250). Os estudos centram-se

---

<sup>7</sup> A criança em estudo começou a estar exposta, de forma regular, às duas línguas a partir dos 3 meses e 7 dias de vida em diante, cf. De Houwer (1995: 223): “...it is important for researchers to specify exactly when their bilingual subjects were first regularly exposed to more than one language.”

<sup>8</sup> Tradução proposta por Batoréo, 2013: 21

essencialmente nos primeiros três anos do desenvolvimento linguístico da criança bilingue, focando diversas questões, como, por exemplo, i) a representação dos dois sistemas linguísticos na mente da criança; ii) a escolha da língua pela criança bilingue e iii) transferência interlinguística ou alternância de códigos.

### 2.1.3.1 Representação dos dois Sistemas Linguísticos

Uma das questões mais debatidas no campo dos estudos da *BFLA* prende-se com a relação entre os dois sistemas linguísticos e o modo como os mesmos estão representados na mente das crianças, conforme referem Deuchar e Quay (2000: 111), “Os estudos sobre aquisição bilingue têm-se ocupado com a questão sobre se as crianças que adquirem simultaneamente duas línguas começam com um sistema linguístico, que posteriormente se desenvolve em dois, ou se têm dois sistemas desde o início.”<sup>9</sup>

Neste contexto, têm sido defendidas duas hipóteses antagónicas: a hipótese de ‘um sistema linguístico unitário’ e a de ‘dois sistemas linguísticos diferenciados’. A primeira hipótese, sustentada pelos resultados empíricos do estudo *The acquisition and development of language by bilingual children*, de Volterra e Taeschner (1978), apontava para a existência, numa fase inicial do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, de um sistema de representação único dos dois sistemas linguísticos aos quais a criança é exposta. As autoras, com base no estudo longitudinal das produções espontâneas de duas crianças bilingues de italiano e alemão, bem como nos resultados obtidos por Leopold (1949), que analisou e descreveu o desenvolvimento bilingue inglês e alemão da sua filha mais velha, identificam-se três fases distintas na aquisição bilingue. Na primeira fase, a criança possui um único sistema lexical, composto por palavras das duas línguas a que é exposta, assemelhando-se o seu processo de aquisição a de uma criança monolingue. Nesta fase inicial, a coocorrência de palavras das duas línguas em construções de duas a três palavras é muito frequente. Durante a segunda fase, a criança já distingue os dois sistemas lexicais, mas aplica as mesmas regras sintáticas às duas línguas. Na terceira etapa, a criança faz a distinção entre as duas línguas, tanto no nível lexical como no nível sintático. De acordo com este

---

<sup>9</sup> “Studies in bilingual acquisition have been dominated by the question of whether children acquiring two languages simultaneously start out with one linguistic system that later develops in two, or whether they have two systems from the very beginning.” (Deuchar and Quay 2000: 111).

modelo (cf. Batoréo, 1989), considera-se que a criança é verdadeiramente bilingue depois de ter chegado à terceira e última fase.

Por outro lado, de acordo com a hipótese dos sistemas linguísticos diferenciados, proposta por Genesee (1989), Meisel (1989) e De Houwer (1990), o processo de aquisição bilingue simultânea decorre, desde o início do desenvolvimento linguístico, de forma separada e independente, sem que haja mistura dos dois sistemas. Estes autores defendem que uma criança que adquire duas línguas em simultâneo desenvolve dois sistemas linguísticos autónomos, que nunca passa por uma fase de representação unitária, percorrendo as mesmas etapas de aquisição que as crianças monolíngues.

Neste estudo, a partir da nossa experiência empírica, partiremos da hipótese dos sistemas linguísticos diferenciados, isto é, que a criança bilingue em estudo desenvolve dois sistemas separados desde o início do seu desenvolvimento linguístico, nomeadamente para o par português/neerlandês.

### **2.1.3.2 Escolha da Língua**

A escolha da língua é definida como a escolha que o falante bilingue tem necessariamente de fazer quando fala, e resulta no uso de uma língua em detrimento da outra, num determinado contexto de comunicação (De Houwer, 2009: 363). A capacidade de saber escolher uma das duas línguas existentes no repertório linguístico, para interagir com determinado interlocutor, é “uma questão que expressa e claramente se articula com a especialização funcional das línguas que se encontram em contacto”, refere Martins (2008: 116), mobilizando o falante, para tal, o seu conhecimento pragmático. A escolha da língua adequada em função do interlocutor e de acordo com um contexto específico, é, por isso, também o reflexo da diferenciação pragmática entre as duas línguas, por parte da criança.

O saber escolher adequadamente a língua em função do interlocutor e de acordo com o contexto é apontado na literatura sobre o tema como uma das primeiras evidências da capacidade de refletir sobre a língua (Clark, 1978: 17), e está associada à perceção que a criança tem da identidade do seu interlocutor. Os primeiros indícios desta competência foram registados por volta dos dois anos de idade (Clark, 1978; De Houwer, 1990; Vihman, 1985; Lanza, 1997).

A escolha da língua pela criança pode ser influenciada por vários fatores. De acordo com Deucher e Quay (2000:104) poderão determinar a escolha linguística da

criança não apenas a própria língua usada pelo interlocutor, mas também o contexto e local em que a interação ocorre. Segundo Lanza (1997: 319), também as estratégias de discurso que este falante adota podem influenciar a escolha da língua pela criança. A autora defende que, se interlocutor recorrer a estratégias de discurso que admitem um contexto bilingue, a criança tenderá a produzir enunciados contendo elementos de ambas as línguas (Lanza, 1997: 248-269). Por outro lado, se o interlocutor negociar um contexto unilingue, através das estratégias de discurso a que recorre, a criança evitará alternar os códigos.

### 2.1.3.3 Transferência interlinguística ou alternância de códigos

A transferência interlinguística, conhecida também como alternância de códigos (*code-switching*)<sup>10</sup> é um recurso de comunicação tipicamente bilingue. Por meio do recurso a este processo, a criança bilingue alterna entre as duas línguas, combinando elementos (fonológicos, lexicais e morfossintáticos) de ambas, no mesmo enunciado ou na mesma interação comunicativa.

Genesee *et al.* (1995: 626) designam estas duas formas de alternar as duas línguas como *intra-utterance mixing* (alternância intrafrásica) e *inter-utterance mixing* (alternância interfrásica). A alternância intrafrásica corresponde ao uso das duas línguas no mesmo enunciado e a alternância interfrásica refere-se ao processo de alternar as duas línguas entre os vários enunciados, num mesmo diálogo.

O recurso à alternância de códigos pode ser motivado por diversos fatores (Radford, Kupisch, Koppe e Azzaro 2007: 254), tendo sido avançadas algumas propostas explicativas, tais como a *Lexical Gap Hypothesis*, (Lindholm e Padilla, 1978), e a “preferência” lexical (Huerta, 1977, Dodson, 1981 *apud* De Houwer, 1990: 112). De acordo com a *Lexical Gap Hypothesis*, a criança “mix when they do not know the corresponding word in the other language”, ou seja, “when they lack the lexical entry in the appropriate language” (Lindholm e Padilla, 1978: 332, 334). Segundo o pressuposto da preferência lexical, a produção de um determinado item lexical numa das línguas e não na outra pela criança “might be simply a matter of preference” (Huerta, 1977: 37).

A alternância de códigos é um tópico que tem ocupado um lugar central na questão sobre a diferenciação das línguas nas crianças bilingues. Investigações recentes têm

---

<sup>10</sup> Distintos da alternância de códigos (*code-switching*) são os fenómenos de interferência linguística, que resultam na mistura de códigos (*code-mixing*), ou na fusão das duas línguas.

demonstrado que este processo não deve ser encarado “como um mecanismo de bloqueio do processo de aquisição linguística” ou de uma “aquisição incompleta”, mas como uma manifestação da “criatividade” e da “competência bilingue” (Flores, 2017: 242, 246).

## **2.2 Consciência Metalinguística**

No presente subcapítulo, apresentaremos, com base na literatura, a definição do conceito de consciência metalinguística. Após uma breve revisão cronológica da literatura especializada sobre o tema, abordaremos os vários domínios da consciência metalinguística e os respectivos níveis de desenvolvimento, bem como a forma como a mesma se manifesta e se desenvolve no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em seguida, aprofundaremos a relação entre o desenvolvimento da consciência metalinguística e o bilinguismo.

### **2.2.1 Clarificação do conceito**

O conceito de consciência metalinguística tem sido abordado por uma pluralidade de investigações, tendo sido definido sob perspectivas terminológicas diversas e nem sempre coincidentes.

Uma análise às duas componentes que integram a expressão, e que apontam, cada uma individualmente, para diversos significados, ajuda a entender melhor a aceção deste conceito teórico complexo. Temos, por um lado, o substantivo “consciência”, que traduz uma atividade mental, isto é, um “conhecimento”, uma “reflexão”. Por outro lado, o adjetivo “metalinguística”, formado pelo prefixo «meta-», que deriva do grego *metá*, e que exprime a noção de "para além de", "de nível superior", remete para algo que está para além, que transcende a linguística, enquanto objeto de reflexão. O significado global denota uma consciência de nível superior acerca da língua e da linguagem, implicando a capacidade de reflexão acerca da mesma (Pinto e Figueira, 2018).

Pratt e Grieve (1984: 2), reconhecendo a dificuldade em apresentar uma definição mais específica de consciência metalinguística pelo facto de alguns aspetos como a natureza, funções, e idade do seu aparecimento ainda serem objeto de discussão, definem-na genericamente como a capacidade para pensar e refletir sobre a natureza e

funções da linguagem. Malakoff (1992), citado por Pinto e Figueira (2018: 34), acrescenta que a consciência metalinguística possibilita o falante de “recuar a partir da compreensão ou produção de uma frase para poder considerar a forma e estrutura”.

Uma das principais razões que estão na origem da dificuldade em estabelecer uma definição, deve-se, de acordo com Pratt e Grieve (1984: 2), ao facto de a Psicologia, bem como as outras disciplinas, ainda não terem estabelecido uma definição do próprio conceito de consciência, ou seja, de não haver ainda clareza quanto aos diferentes tipos e níveis de consciência, nem como estes se relacionam com os diferentes graus de consciência.

Também em relação ao termo “metalinguística” não existe uma definição unânime (Barbeiro, 1999: 19). O campo concetual deste adjetivo abrange diferentes áreas do saber – Linguística, Psicolinguística, Educação, Filosofia, Psicologia, que lhe atribuem significados diversos, mas complementares.

Apesar de se encontrarem várias referências à dimensão metalinguística na literatura, foi na Linguística<sup>11</sup>, especificamente com os trabalhos de Louis Hjelmslev (1943 [1968]) e Roman Jakobson (1963), (cf. Martins, 2008: 23, 34) , nas suas respetivas teorias sobre a linguagem, que o termo começou a ser utilizado, para designar atividades relacionadas com metalinguagem. Hjelmslev<sup>12</sup>, na sua teoria da linguagem, distingue três tipos de linguagens: as linguagens de denotação, as linguagens de conotação e as metalinguagens, compreendendo, cada uma, dois planos, o de expressão e o de conteúdo. As metalinguagens dizem respeito às linguagens cujo próprio plano de conteúdo corresponde a uma linguagem. Mais tarde, em 1963, na sua obra *Essais de Linguistique Générale*, no capítulo *Linguistique et Poétique*, Jakobson inclui, na sua teoria sobre as funções da linguagem, o exercício da função metalinguística da linguagem, que defende ser uma das três funções secundárias da linguagem verbal, a par da poética e da fática. De acordo com o modelo proposto por Jakobson, através da função metalinguística, o falante utiliza a linguagem para se referir à própria linguagem. Com recurso a vocabulário relativo à língua, isto é, metalinguagem, como, por exemplo,

---

<sup>11</sup> O termo metalinguagem derivou para a Linguística pelo trabalho de Louis Hjelmslev (1943), tendo inicialmente sido empregue pelos positivistas lógicos, nomeadamente pelo filósofo Rudolf Carnap (1934), da Escola de Viana, (Figueira e Pinto, 2018: 11, Massoud, 2004: 289). Na sua teoria da linguagem, Hjelmslev ([1963] 1969: 1975) argumenta que “a linguística tem por objetivo estabelecer um método por meio do qual se possa descrever as línguas. Isto se faz pela introdução de uma língua que permita a descrição de línguas. Denomina-se metalingua, uma certa língua descritiva, e língua-objecto, a língua descrita”, (citado por Massoud, 2004: 289).

<sup>12</sup> Obra original em dinamarquês datada de 1943, versão traduzida em francês *Prolégomènes à une théorie du langage*, em 1968, (Martins, 2008).

“sílaba, “palavra” e “frase”, o falante toma a própria linguagem como objeto, e explicita-a.

Para Gombert (1992: 2), esta atividade, que toma a própria linguagem como objeto, não é apenas de natureza linguística, porque implica necessariamente uma atividade cognitiva por parte do falante, pelo que propõe uma definição de metalinguística, fazendo a distinção entre a definição segundo a perspectiva Linguística e a perspectiva da Psicolinguística (1992: 2). De acordo com Gombert, na perspectiva Linguística, o termo ‘metalinguística’ estará sempre relacionado com metalinguagem, aplicando-se às atividades em que a própria linguagem é o conteúdo, ou seja, o objeto do discurso.

Por outro lado, no âmbito da Psicolinguística, o termo ‘metalinguística’ é mais abrangente e não se resume à utilização da metalinguagem. De acordo com esta perspectiva, as atividades metalinguísticas não envolvem apenas as operações de explicitação da linguagem, mas todas as manifestações de reflexão sobre a linguagem, com os processos cognitivos nelas implicados. Segundo Gombert (1992: 4), esta distinção terminológica é determinante; e o que diferencia, na realidade, uma manifestação linguística de uma manifestação metalinguística é a natureza reflexiva da atividade cognitiva: a consciência<sup>13</sup>.

No âmbito do presente trabalho, em que pretendemos verificar em que medida a criança bilingue desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir o contexto de uso das duas línguas a que é exposta, adotaremos a perspectiva psicolinguística de consciência metalinguística. Deste modo, iremos considerar a consciência metalinguística como a manifestação de reflexão e controlo deliberado sobre a linguagem e a sua escolha e uso adequados de acordo com o(s) interlocutor(es) e o contexto linguístico.

### **2.2.2 Os vários domínios da consciência metalinguística**

Durante a infância, a consciência metalinguística pode manifestar-se nos vários domínios da linguagem. Assim, a capacidade de proceder a autocorreções na articulação e na produção de sons da fala, a de proceder a autocorreções a nível da estrutura da

---

<sup>13</sup> De acordo com Martins (2008: 377), é “ao conceito *prise de conscience*,” proposto por Piaget que se deve “o estabelecimento do critério da consciência usado por tantos autores a fim de distinguir entre manifestações ‘metalinguísticas’ e manifestações ‘linguísticas’.”

frase, ou a capacidade de detetar e de julgar sobre absurdos ou ambiguidades semânticas num enunciado constituem, respetivamente, exemplos da consciência metafonológica, da consciência metassintática e consciência metassemântica, evidenciadas por crianças em processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Em *Metalinguistic Awareness in Children*, Tunmer, Pratt e Herriman (1984) dividem a consciência metalinguística da criança em quatro tipos, em função das instâncias linguísticas tomadas como objeto de reflexão: a consciência fonológica (fonema), consciência da palavra (palavra), consciência sintática (frase) e consciência pragmática (contexto).

Gombert, na sua obra *Metalinguistic Development* (1992: 15-150), analisa o desenvolvimento da consciência metalinguística da criança, que inclui, conforme refere o autor, as seguintes componentes:

1. Metafonológico – refere-se à capacidade para identificar, e manipular deliberadamente, as componentes fonológicas das unidades linguísticas.
2. Metassintático – diz respeito à capacidade de raciocinar de forma consciente sobre os aspetos sintáticos da língua e de controlar de forma deliberada a aplicação das regras gramaticais.
3. Metalexical e metassemântico – devido à dificuldade em dissociar a componente lexical da componente semântica, Gombert procede a uma análise do desenvolvimento destas componentes em conjunto. O desenvolvimento metalexical, por um lado, corresponde à capacidade de isolar a palavra e de conseguir identificá-la como um elemento do léxico, bem como ao esforço para aceder, de forma intencional, ao léxico interno. Por outro lado, o desenvolvimento metassemântico refere-se tanto à capacidade para reconhecer o sistema linguístico como um código convencional e arbitrário, como à capacidade de manipular as palavras, ou de unidades linguísticas maiores, com vista à construção de significados.
4. Metapragmático – para definir a consciência metapragmática, que implica a atitude reflexiva em relação ao uso da linguagem, Gombert assume a posição de Hickman (1983), que, conforme refere, a define como uma habilidade metalinguística específica, nomeadamente a capacidade de reflexão e controlo deliberado sobre os aspetos pragmáticos da língua, ou seja, à capacidade de representar, de organizar e de regular o uso do próprio discurso de acordo com determinado contexto de uso.

5. Metatextual – diz respeito às operações que envolvam o controlo deliberado, tanto a nível da compreensão como da produção, da formulação de enunciados em unidades linguísticas maiores, isto é, textos.

De acordo com Barbeiro (1999: 31-34), a consciência metalinguística recai sobre os diversos aspetos da linguagem: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais. O autor indica duas dimensões na consciência metalinguística: a dimensão pragmática e a dimensão do sistema linguístico. A dimensão pragmática diz respeito ao “conhecimento consciente relativo à pragmática, ou consciência (meta)pragmática”, que estabelece “a relação entre o sistema linguístico e a situação em que esse sistema é utilizado”, ou seja, em situações concretas de comunicação. A consciência metapragmática possibilita o falante de perceber se o interlocutor compreendeu, ou não, a sua produção linguística, e se a mesma está, ou não, adaptada à situação de comunicação. Quando se revela necessário, a consciência metapragmática permite ao falante de proceder a ajustes da sua produção. Barbeiro (1999: 32, 33) refere que a dimensão do sistema linguístico diz respeito à consciência que “incide sobre os diversos domínios do sistema linguístico”, e enumera cinco vertentes em que esta consciência se manifesta:

1. a consciência das unidades (fonema, sílaba, morfema, palavra e frase);
2. a consciência dos requisitos de combinação das unidades;
3. a consciência da existência da linguagem e das suas unidades enquanto entidades distintas do estado de coisas que descrevem ou dos objetos que designam;
4. a consciência de termos metalinguísticos, que designam entidades do sistema linguístico;
5. a consciência de características específicas de certas formas de materialização da linguagem.

### **2.2.3 Desenvolvimento da Consciência Metalinguística**

Diversas questões em torno do desenvolvimento da consciência metalinguística da criança se têm levantado, como, por exemplo, como e quando se desenvolve, qual a sua relação com o desenvolvimento cognitivo, quais os seus diversos níveis e componentes,

como se manifesta e como se relaciona com o processo de aquisição da linguagem. São várias as posições teóricas que têm procurado responder a estas questões para explicar o desenvolvimento da consciência metalinguística.

A questão relacionada com a altura em que a criança desenvolve a consciência metalinguística é controversa e tem originado opiniões divergentes. Assim, os teóricos que advogam *The Interaction Hypothesis* defendem que o início do desenvolvimento da consciência metalinguística ocorre cedo, por volta dos dois anos de idade, acompanhando progressivamente o próprio processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (Clark, 1978; Marshall e Morton, 1978). Por outro lado, para os que defendem a denominada *Autonomy Hypothesis*, não existe nenhuma interação entre o desenvolvimento linguístico e metalinguístico, ocorrendo cada um de forma independente, entre os cinco e os oito anos de idade (Gombert, 1992; Tunmer e Herriman, 1984; Van Kleeck, 1982). Ainda outros autores consideram que o desenvolvimento da consciência metalinguística é essencialmente o resultado da instrução formal e sistemática, isto é, em contexto escolar, com a aprendizagem da escrita e da leitura (Donaldson, 1978; Titone, 1988; Valentin, 1984), (cf. Barbeiro, 1999: 49).

De acordo com Barbeiro (1999: 34), as divergências quanto à altura do aparecimento da consciência metalinguística advêm “em parte do que se considera constituir a consciência metalinguística”. O autor refere que enquanto alguns investigadores enquadram no domínio da consciência metalinguística certas manifestações, há outros que as consideram separadamente. A título de exemplo, Barbeiro refere as manifestações da regulação automática da fala, que para Gombert (1990) são integradas nas manifestações epilinguísticas, mas para Titone (1988) são consideradas no âmbito da consciência linguística, por oposição à consciência metalinguística (cf. Barbeiro, 1999: 34).

Para autores como Slobin (1978), o aparecimento das primeiras evidências da atividade metalinguística surge numa fase ainda muito precoce do desenvolvimento linguístico. Em *A Case study of Early Language Awareness*, um estudo longitudinal sobre a consciência linguística da sua filha, criança bilingue exposta a várias línguas, Slobin (1978:45) dá conta de um conjunto de evidências das atividades metalinguísticas reveladas por Heidi. O autor justifica a precocidade do aparecimento das atividades metalinguísticas pelo facto de Heidi viver, entre os 2.9 e os 5.7 anos de idade, na Turquia, mas viajar frequentemente para outros países. De acordo com Slobin, este

contacto com várias línguas diferentes, durante o período em questão, terá contribuído para o facto de a criança prestar particular atenção a fenómenos linguísticos. Slobin enumera um conjunto de aspetos de consciência linguística que surgem durante o processo de desenvolvimento da linguagem, durante a idade de 2-6 anos, como a autocorreção e a reformulação; os comentários sobre o discurso dos outros, em relação à pronúncia, à variante dialetal do interlocutor e à adequação daquilo que é dito; questões explícitas sobre a língua; comentários sobre a própria fala e linguagem e as respostas às perguntas diretas sobre a língua. Retiradas da observação diária do seu desenvolvimento linguístico, o autor apresenta um conjunto de exemplos ilustrativos dos fenómenos metalinguística da Heidi, que se registaram durante o período considerado, tais como, o uso de vocabulário / termos metalinguísticos; comentar de forma espontânea o discurso dos adultos e o próprio discurso, com autocorreções, heterocorreções, reformulações de fala, e atenção ao som e à própria palavra.

Também Clark (1978) defende que as crianças começam a objetivar a linguagem e a refletir sobre as suas propriedades numa fase ainda muito precoce do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Em “*Awareness of Language: Some Evidence from what Children Say and Do*”, um dos primeiros estudos sobre a temática, Clark admite ocorrências como a autocorreção e a replanificação de uma expressão, por exemplo, como sendo manifestações da consciência metalinguística. De acordo com a autora, os primeiros sinais da capacidade de refletir sobre a linguagem surgem por volta dos dois anos de idade, e podem ser observados sob a forma de autocorreções espontâneas, seja da pronúncia, ordem ou forma das palavras, seja em relação à escolha da língua no caso das crianças bilíngues; perguntas sobre a forma correta das palavras; comentários sobre a linguagem dos outros, nomeadamente sobre a sua pronúncia, o sotaque e sobre a língua que falam; comentários e jogos com as diferentes unidades linguísticas, juízos sobre a estrutura e função da linguagem, perguntas sobre outras línguas e a linguagem em geral. Clark defende que o desenvolvimento da consciência metalinguística é um processo contínuo, que se desenvolve de forma progressiva, ao longo de todo o processo de aquisição da linguagem. Segundo a autora (cf. Clark, 1978:34), seis tipos de fenómenos podem ser considerados manifestações da consciência metalinguística, conforme Quadro: 2.1.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> As traduções dos fenómenos metalinguísticos são da nossa autoria.

<b>1) Automonotorização durante a produção do enunciado</b>
Correções espontâneas
Exercícios de treino de sons, palavras e frases
Ajustamento da fala à idade e ao estatuto do interlocutor (bem como à língua falada por este)
<b>2) Verificação do resultado do enunciado</b>
Controlo da compreensão por parte do ouvinte e correção / adaptação do enunciado quando necessário
Observações sobre os próprios enunciados e dos outros
Heterocorreções
<b>3) Comprovação com a realidade</b>
Decisão em relação à adequação de uma palavra ou descrição (no caso de não se adequar, tentar alternativa)
<b>4) Esforço deliberado para aprender</b>
Prática de novos sons, palavras e frases
Desempenho de papéis e criar vozes para personagens diferentes
<b>5) Previsão de consequências do uso de flexões, palavras e frases</b>
Criação de novas palavras através da aplicação de morfemas flexionais
Avaliação da polidez e adequação de um enunciado ao interlocutor
Correção da ordem das palavras na frase, inicialmente tida como estranha
<b>6) Reflexão sobre o enunciado produzido</b>
Identificação de unidades linguísticas (frases, palavras, sílabas e sons)
Providenciar definições
Produção de trocadilhos e piadas

Quadro: 2.1 – Manifestações da Consciência Metalinguística segundo Clark (1978: 34)

De acordo com Clark e Andersen (1979: 11, 12), a consciência metalinguística desempenha um papel essencial no processo geral da aquisição da linguagem, na medida em que os processos de monotorização e de controlo dos próprios enunciados produzidos, mas também dos enunciados produzidos por outros, representam mecanismos essenciais para preparar o caminho para a aquisição de outros recursos necessários, numa tarefa tão complexa como a aquisição da linguagem.

Estes processos implicados no processo de aquisição da linguagem são perspectivados, conforme referem Figueira e Pinto (2018: 22), de forma evolutiva e dinâmica segundo algumas abordagens teóricas, tal como o modelo de Bialystok e Ryan 1985 e o modelo de Karmiloff-Smith (1992).

O modelo proposto por Bialystok e Ryan (1985), designado de *Metacognitive Model of Language Skills* (Modelo Metacognitivo de Habilidades Linguísticas), distingue duas dimensões cognitivas centrais implicadas no processamento da linguagem: a da análise e a do controlo. A primeira componente corresponde à análise

do conhecimento linguístico e a segunda diz respeito ao controlo cognitivo, esquematizadas por eixos que se intersectam, conforme figura 2.2.

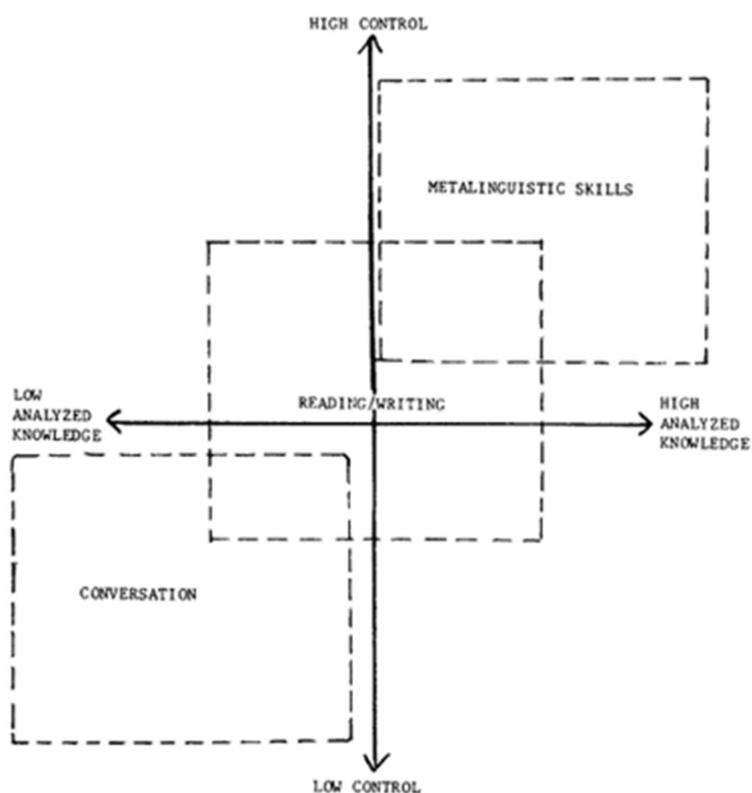


Figura: 2.2 – Modelo de Análise e de Controlo segundo Bialystok e Ryan (1985: 232)

Ao longo de cada um dos eixos, posicionam-se as várias atividades verbais e escritas, bem como as tarefas metalinguísticas. Através desta representação esquemática, Bialystok e Ryan indicam que as atividades linguísticas e metalinguísticas não são todas iguais, mobilizando o falante, para a execução das mesmas, diferentes dimensões de análise e de controlo, e em graus também diferenciados, conforme a complexidade e exigências que lhes estão associadas. Apesar de distintas, as duas componentes são complementares e estão interligadas, sendo que a interação entre estes dois processos não é estática, mas evolui consoante a idade, a experiência e a escolarização do falante.

Segundo este modelo, o desenvolvimento da consciência metalinguística implica, portanto, a interação entre estes dois processos cognitivos no processamento da linguagem, referindo Bialystok (1986: 498) que "the analysis of linguistic knowledge into structured categories and the control of attentional procedures to select and process

specific linguistic information”, e que para a resolução de tarefas metalinguísticas são necessários, por norma, níveis elevados de ambas as componentes. De forma geral, o desenvolvimento da componente de controlo está relacionado com a alfabetização. Porém, os resultados de várias investigações conduzidas por Bialystok (cf. Bialystok, 2001) têm evidenciado que as crianças bilingues desenvolvem maiores níveis de controlo executivo no processamento linguístico e mais cedo do que os seus pares monolingues, questão que parece estar relacionado com o facto de estas crianças “more easily focus on the forms or the meaning separately” (Bialystok, 1986: 499).

Karmiloff-Smith (1992) defendem uma perspetiva desenvolvimental para o desenvolvimento cognitivo e metacognitivo da criança, de acordo com um processo de modularização progressiva da mente. O modelo de desenvolvimento metalinguístico proposto por Karmiloff-Smith, conhecido como o Modelo de Redescrição Representacional (RR), descreve o processo de processamento, através do qual as representações mentais se tornam manipuláveis durante o desenvolvimento da criança, por forma a permitir o acesso consciente ao conhecimento implícito. De acordo com o modelo RR, a informação implícita na mente da criança torna-se progressivamente em conhecimento explícito, primeiro num domínio e, posteriormente, por vezes, entre vários domínios.

O modelo RR prevê quatro fases ou níveis através dos quais o conhecimento é redescrito ou representado. Na primeira fase (I), durante o qual as representações são implícitas, a criança foca-se essencialmente em informação do exterior (Karmiloff-Smith, 1999: 18). Nas três fases seguintes (E1, E2 e E3), as representações estão em formato explícito, mas em diferentes graus. Na primeira (E1), ainda não estão acessíveis ao consciente, nem para serem verbalizados. No segundo (E2), que marca o início do acesso à consciência, as representações ainda não podem ser formalizadas verbalmente. Por fim, no terceiro (E3), em que as representações já se encontram em formato explícito, as mesmas também estão acessíveis ao consciente e para explicitação verbal. De acordo com este modelo, é nas fases E2 e E3 que a criança tem acesso às representações metalinguísticas e que apresenta capacidade para explicitá-las verbalmente (Martins, 2008: 114). O modelo teórico proposto por Karmiloff-Smith representa um importante contributo no âmbito dos estudos sobre a consciência metalinguística.

No capítulo seguinte, centrar-nos-emos numa das principais questões relacionadas com a consciência metalinguística e que está na base deste trabalho, designadamente

a relação entre a aquisição simultânea de duas línguas e o desenvolvimento da consciência metalinguística.

### 2.3 Aquisição Bilingue e o Desenvolvimento da Consciência Metalinguística

*“Happier é como blijer, em neerlandês, mais feliz...  
estive a pensar.”  
(Tineke, 10 anos)*

Várias são as vantagens cognitivas que têm sido atribuídas à aquisição bilingue, sobretudo no que diz respeito “aos aspectos de metaprocessamento da informação cognitiva e linguística.”, (Sim-Sim, 1998: 221). O enunciado, acima transcrito, proferido por uma criança bilingue de português e neerlandês, de 10 anos, e que está a aprender o inglês em contexto escolar, é ilustrativa da consciência metalinguística nas crianças bilingues, nomeadamente da sua capacidade reflexiva sobre as línguas.

Nas últimas décadas, vários trabalhos científicos têm vindo a ser desenvolvidos para investigar a relação entre o bilinguismo e a consciência metalinguística e dos efeitos que esta condição linguística exerce sobre o desenvolvimento da consciência metalinguística. Os estudos têm demonstrado que a criança bilingue parece dispor de vantagens no desempenho metalinguístico, desenvolvendo uma maior consciência metalinguística e mais cedo comparativamente ao seu par monolíngue. Nesta perspetiva, Sim-Sim (1998: 221) refere que a criança bilingue apresenta “uma maior capacidade para atribuir diferentes rótulos à mesma realidade, possui maior facilidade em aprender e jogar com palavras sem sentido” e revela uma “maior acuidade em descobrir relações semânticas entre palavras e em detectar e corrigir erros sintáticos”. A autora acrescenta ainda que, tendo em conta que a criança bilingue é “confrontada precocemente com maneiras diferentes de transmitir exactamente a mesma mensagem”, a sua “consciência da arbitrariedade lexical e das representações estruturais de língua parece surgir mais cedo”. Perante a necessidade de automatizar “as estratégias de processamento para diferenciar as duas línguas”, a criança bilingue presta uma maior “atenção à forma linguística”, tratando precocemente “a língua como objeto de análise”.

Apesar de a citação acima transcrita ter sido proferida por uma criança bilingue de 10 anos, os resultados dos estudos desenvolvidos revelam que as primeiras evidências da consciência metalinguística surgem numa fase ainda muito precoce do

desenvolvimento da linguagem das crianças que estão expostas a mais do que um sistema linguístico, nomeadamente por volta dos dois anos de idade (Clark, 1978; Slobin, 1978; Vihman, 1985; Donke, 1992; Lanza, 1997; Moreno-Zazo, 1998; Mishina-Mori, 2004).

Neste capítulo, faremos, em primeiro lugar, no subcapítulo 2.3.1, uma breve introdução dos estudos que marcaram o início da reflexão sobre as vantagens cognitivas do bilinguismo e da sua relação com o desenvolvimento da consciência metalinguística. Em seguida, no subcapítulo 2.4.2, apresentaremos, por ordem cronológica, algumas investigações, que avaliaram diferentes mestrias metalinguísticas e cujos resultados vieram apontar para umnexo causal entre o bilinguismo e a consciência metalinguística, providenciando suporte para a perspectiva de que as crianças bilingues antecipam o seu desenvolvimento.

### **2.3.1 O Início da Reflexão**

No princípio dos anos 20, do século passado, Vygotsky foi um dos primeiros autores a refletir sobre a relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento da consciência metalinguística, na sua obra *Thought and Language*. Segundo o autor, a criança, quando aprende uma língua estrangeira, “learns to see his language as one particular system among many, to view its phenomena under more general categories, and this leads to awareness of his linguistic operations.” (1934 [1986: 96]). Apesar de a sua reflexão surgir no contexto de um estudo de âmbito mais alargado, sobre as relações entre a linguagem e a cognição, e de se referir à aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto escolar, consideramos que é estendível a outros tipos de bilinguismo, sendo considerada “como um dos mais emblemáticos marcos da reflexão empreendida sobre a relação entre bilinguismo e capacidades metalinguísticas.” (Martins, 2008: 106).

Na mesma linha, Leopold (1953), na sua investigação sobre a aquisição simultânea de alemão e inglês da sua filha, apoiado na teoria de Vygotsky, defende uma relação positiva entre o bilinguismo e as capacidades metalinguísticas, fornecendo a primeira evidência empírica que sugere que essa condição linguística promove o desenvolvimento da consciência metalinguística, em particular a consciência lexical. Com base nos resultados obtidos, Leopold, citado por Ricciardelli (1989: 13), considera que as crianças bilingues tendem a evidenciar uma maior capacidade para reconhecer a

arbitrariedade (“*looseness*”) entre som e palavra e que o bilinguismo contribui de forma determinante para verificar a relação arbitrária dos signos linguísticos. A criança bilingue, que, desde cedo, verifica que a um mesmo objeto ou entidade correspondem, em diferentes línguas, a diferentes designações, tem consciência de que a palavra é independente do objeto ou entidade que refere e que é uma convenção estabelecida pela comunidade linguística a que pertence.

Peal e Lambert, em 1962, para determinar a relação entre o bilinguismo e a inteligência, conduziram uma investigação em Montreal, Canadá, com crianças de 10 anos, monolíngues e bilingues equilibrados de francês e inglês, comparando o seu desempenho num conjunto de testes cognitivos, verbais e não verbais. Na maioria dos testes aplicados, as crianças bilingues apresentaram melhores resultados do que os seus pares monolíngues, sugerindo uma superioridade geral das crianças bilingues. Depois de vários trabalhos que apontavam para desvantagens do bilinguismo, uma vez que esta condição linguística contribuiria para um desenvolvimento linguístico e cognitivo deficitário, o estudo de Paul e Lambert marcou o início de uma perspetiva mais positiva sobre os efeitos do bilinguismo em geral e do bilinguismo infantil em particular. O trabalho dos autores destacou-se pelas questões metodológicas que suscitou e pelo maior rigor aplicado, em relação aos estudos anteriores, nomeadamente com os critérios de seleção dos sujeitos bilingues e o controlo de variáveis, como a classe socioeconómica dos falantes, o seu grau de bilinguismo, idade e sexo, bem como a variedade nos testes aplicados. De acordo com Peal e Lambert, os resultados dos estudos anteriores estariam relacionados com o facto de não diferenciarem bilingues equilibrados de pseudo-bilingues, isto é, bilingues proficientes nas duas línguas de bilingues proficientes em apenas uma das línguas, respetivamente, motivo pelo qual integraram no seu estudo apenas bilingues equilibrados (Hakuta e Diaz, 1985: 319). Com base nos resultados obtidos, os autores defendem que o bilinguismo propicia uma maior flexibilidade mental, uma superioridade na formação do conceito, uma capacidade para pensar de forma mais abstrata, e mais independente das palavras (Baker, 2001:141).

### **2.3.2 As Manifestações Metalinguísticas por Crianças Bilingues Recenseadas na Literatura e a Relação entre o Bilinguismo e o Desenvolvimento da Consciência Metalinguística**

Os trabalhos de investigação de Vygotsky (1934), Leopold (1949) e Peal e Lambert (1962) estão na gênese de um vasto conjunto de estudos naturalísticos e experimentais realizados nas últimas quatro décadas, que dão conta das manifestações da consciência metalinguística em crianças bilingues, nos vários domínios da linguagem. Neste subcapítulo, faremos uma breve revisão cronológica da literatura sobre a relação entre o bilinguismo e o desenvolvimento da consciência metalinguística, comparando o desempenho das crianças bilingues com o das monolingues.

De forma geral<sup>15</sup>, os resultados das investigações demonstram que o bilinguismo parece representar um fator vantajoso para o desenvolvimento da consciência metalinguística, sobretudo, para o bilinguismo precoce, sendo, nestes casos em particular, considerado um acelerador das várias etapas de desenvolvimento (Cummins e Swain, 2014: 20; Figueira e Pinto, 2018: 28 e 29).

Em 1972, Ianco-Warroll, com o objetivo de testar a hipótese avançada por Leopold da capacidade precoce de dissociação entre som e palavra, comparou, com base num estudo experimental, o desempenho de 30 crianças bilingues de africanos e inglês, educadas de acordo com a fórmula “uma língua, uma pessoa”, com idades entre os 4 e os 6 anos e entre os 7 e 9 anos de idade com o de crianças monolingues de inglês e monolingues de africanos. Os resultados da investigação constituem um suporte empírico das observações de Leopold, pois confirmam que as crianças bilingues tendem a separar a designação do som do referente, revelando uma consciência da relação de arbitrariedade, dois a três anos mais cedo do que os seus pares monolingues.

Feldman e Shen (1971, com o objetivo de averiguar o entendimento das crianças bilingues sobre a natureza dos signos, realizaram três experiências. As crianças tinham todas entre os 4 e os 6 anos de idade, sendo um grupo bilingues de inglês e espanhol e o outro grupo monolíngue de inglês. Numa das experiências, as crianças eram incentivadas a atribuir novos nomes aos objetos presentes, primeiro, nomes comuns e, em seguida, nomes inventados e, por fim, nomes de outros objetos. Depois, numa outra

---

<sup>15</sup> Cf. Martins, 2008: 114, 115, para uma discussão de trabalhos de investigação que não comprovam a alegada superioridade quanto ao desenvolvimento da consciência metalinguística das crianças bilingues em relação às monolingues.

experiência, pediam às crianças para formar frases com os nomes da primeira experiência. Apesar de os dois grupos de crianças terem aprendido com facilidade as palavras novas para nomear os objetos, apenas os bilingues é que se revelaram capazes de os utilizar para formar frases, ou seja, apenas este grupo aceitou a possibilidade de atribuir novos nomes de forma arbitrária, num contexto linguístico real.

Também os estudos de Ben-Zeev (1977) trouxeram evidência da flexibilidade mental das crianças bilingues e da sua capacidade de apreensão da relação convencional entre as palavras e os seus referentes. A autora avaliou 96 crianças monolingues e bilingues de hebraico e inglês, com idades entre os 5 e os 8 anos, relativamente à sua flexibilidade em relação às regras sintáticas e à consciência sobre as propriedades formais das palavras. As crianças participaram individualmente em várias tarefas verbais e não verbais. Uma das tarefas, de substituição de símbolo, consistia num jogo faz de conta em que um avião de brinquedo era designado de tartaruga. Perguntava-se à criança se a tartaruga sabia voar e de que forma o fazia. A resposta seria “*With its wings*”. Numa outra tarefa, era solicitado às crianças para substituírem o pronome *we* pelo nome *spaghetti* no enunciado “*We are good children?*”. A substituição do vocábulo levava à construção de uma frase agramatical uma vez que não correspondia à mesma categoria gramatical. Os resultados demonstraram superioridade das crianças bilingues em relação aos dois grupos de controlo na capacidade de tratar de forma analítica os enunciados e de manipular as palavras como unidades separadas e independentes do seu referente. Ben-Zeev conclui que a criança bilingue, exposta, desde tenra idade, a dois sistemas linguísticos diferentes, desenvolve uma facilidade “for seeking out the rules and for determining which are required by the circumstances”. (1977: 1017 e 1018), e que existe arbitrariedade na relação signo-referente.

Cummins (1978) levou a cabo uma investigação em que aplicou quatro testes a crianças monolingues e bilingues de irlandês-inglês, com 8 anos, para avaliar a capacidade de objetivar a linguagem. Apenas uma das tarefas conduziu a diferenças no desempenho entre os dois grupos de crianças. Perante o teste significado/referente, que avaliava a crença da criança na estabilidade de uma palavra perante a possibilidade de o referente deixar de existir por completo, as crianças bilingues demonstraram vantagem, sobretudo as mais velhas, em relação às monolingues. Na outra tarefa, relacionado com a natureza não física da palavra, em que se perguntava às crianças se a palavra “livro” é feita de papel, não se registaram diferenças de desempenho entre as crianças bilingues e

monolíngues. O autor conclui que as crianças bilíngues possuem uma maior flexibilidade em termos linguísticos comparativamente aos monolíngues.

Em Galambos e Goldin-Meadow (1990), conduziram um estudo para averiguar em que medida a aquisição simultânea aumenta a consciência das línguas faladas. Para o efeito, os autores compararam a capacidade metalinguística de 32 crianças bilíngues de espanhol e inglês com 64 crianças monolíngues, respetivamente 32 para cada par de línguas, entre os 4,5 e os 8 anos de idade. A comparação foi realizada com base num teste, composto por 15 construções gramaticais e 15 agramaticais. Foi solicitado às crianças para detetarem os erros, corrigi-los, e em seguida, explicar o motivo pelo qual as frases estariam erradas. Os resultados dos testes demonstraram que as crianças bilíngues apresentavam vantagem sobre as monolíngues nas tarefas de perceber e de corrigir o erro. Na tarefa de justificar o erro não revelaram, porém, melhores resultados, o que, de acordo com os autores, estaria relacionado com o nível maior de consciência metalinguística que o mesmo implicava. Com base nos resultados obtidos, Galambos e Goldin-Meadow sugerem que o bilinguismo acelera o desenvolvimento de certas mestrias metalinguísticas, mas que não altera a ordem do seu desenvolvimento.

Também a investigação de Campell e Sais (1995) confirma uma maior consciência metalinguística de crianças bilíngues em comparação com as monolíngues. As autoras aplicaram um conjunto de quatro testes, lexicais e sublexicais (sons), a crianças bilíngues de italiano e inglês, e aos respetivos pares monolíngues, com uma média de 4,8 anos de idade, tendo sido controlados, tanto quanto possível, variáveis como a proveniência socioeconómica, étnica e o tipo de jardim de infância das crianças. Em dois dos testes, as crianças tinham de indicar uma das três palavras que, por motivos semânticos (ex.: *cake, bread carrot*) ou fonológicos (ex.: *cake, carrot, clock*), não tinha enquadramento no conjunto de imagens. Apesar de a parte da tarefa semântica não avaliar diretamente a consciência fonológica, os dois em conjunto, que obrigavam a criança a fazer uma escolha com base na pertença, traduzia o acesso da criança a esta propriedade estrutural da palavra. As crianças bilíngues revelaram melhor desempenho do que as monolíngues. Da mesma forma, também no teste de eliminar morfemas (ex.: *rainbow > bow; icecream > cream*) as crianças bilíngues demonstraram melhores resultados.

Bialystok (1986, 1991, 2001, 2012), nos seus vários trabalhos de investigação sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças, adultos e idosos, tem-se dedicado à investigação da relação entre o bilinguismo e cognição, demonstrando as vantagens que

decorrem desta condição de aquisição em termos de desenvolvimento e desempenho cognitivo. Os resultados das suas investigações têm revelado que uma das maiores vantagens está relacionada com o facto de as crianças bilingues terem um desenvolvimento da consciência metalinguística mais avançado do que os seus pares monolingues. De acordo com a autora, as crianças bilingues, devido ao conhecimento que possuem acerca de duas línguas, percecionam melhor a estrutura e propriedades da língua e da linguagem, aumentando as suas capacidades de análise acerca da mesma.

Martins (2008) encontra igualmente uma interação positiva entre o bilinguismo e a consciência metalinguística, em crianças bilingues de português e mirandês. No seu trabalho *Línguas em Contacto – “Saber Sobre” o que as Distingue*, a autora procurou avaliar em que medida a consciência metalinguística intervém na perceção da identidade das línguas às quais estas crianças falantes de português e de mirandês estão expostas, durante o processo de aquisição da linguagem, bem como averiguar quais os mecanismos envolvidos na construção de uma perceção e representação diferenciadas dos dois sistemas linguísticos. Através de um trabalho experimental, baseado nos princípios teóricos do modelo RR de Karmiloff-Smith (1992), conjugado com o Metacognitive Model of Language Skills de Bialystok e Rian (1985), foram realizadas 4 tarefas diferentes, com 109 crianças, com idades compreendidas entre os 5 e os 12 anos de idade, subdivididas em três grupos, em função do grau de contacto com a língua mirandesa. Assim, a amostra principal, era composta por 62 crianças, todas elas com elevado contacto com o mirandês. Os grupos de controlo continham cada um 30 e 17 crianças, o primeiro com contacto intermédio com o mirandês e o segundo, sem nenhum contacto. As tarefas compreendiam 1) repetição de palavra-estímulo, 2) filiação idiomática de cada palavra-estímulo, 3) tradução de cada palavra estímulo, e 4) explicitação da diferença detetada entre palavra-estímulo e tradução. Os resultados obtidos permitem confirmar que as crianças bilingues sabem distinguir as duas línguas em aquisição, revelando capacidades para refletir sobre o funcionamento de cada língua com que estão em contacto.

Num estudo ainda mais recente, Pinto e El Euch (2015) compararam a consciência metalinguística de 101 crianças do pré-escolar, 47 bilingues de italiano e francês e 54 monolingues de ambas as línguas. Apesar de, na maioria dos casos, as investigações apontarem para um fator causal benéfico entre o bilinguismo e o desenvolvimento da consciência metalinguística, as autoras referem que existem também pesquisas que nem sempre confirmam essa superioridade dos bilingues sobre

os monolíngues, sobretudo em certos domínios da consciência metalinguística como a consciência fonológica e a “*print awareness*”, em especial nas idades do ensino primário. Pinto e El Euch indicam que, de acordo com alguns estudos mais recentes, existem outros fatores que podem determinar o papel do bilinguismo, tais como a proficiência em cada uma das línguas e o seu respetivo equilíbrio, com reconhecida vantagem para os bilingues equilibrados; o ambiente familiar que influencia o crescimento das crianças; a língua do ensino; e o par de línguas implicado no tipo de bilinguismo em questão. Posto isso, as autoras procederam à comparação de crianças bilingues com monolíngues, em fase de transição do jardim de infância para o ensino primário, tendo definido quatro hipóteses a verificar. Em primeiro lugar, partindo da hipótese de que as crianças bilingues apresentem, de forma significativa, um nível de desenvolvimento da consciência metalinguística mais avançado em relação aos seus pares monolíngues, ambos os grupos foram comparados em termos cognitivos e metalinguísticos. De seguida, na expectativa da existência de diferenças de consciência metalinguística entre os próprios bilingues, isto é, os simultâneos e os consecutivos, as autoras procederam a uma comparação entre os dois tipos de bilingues. Seguidamente, partindo da expectativa de se registar diferenças na consciência metalinguística entre as próprias línguas faladas pelas crianças bilingues, em função da idade de aquisição de ambas, foi explorada o nível de consciência metalinguística para cada uma das línguas. Por fim, esperando não haver diferenças na consciência metalinguística das crianças monolíngues de cada língua, estes dois grupos de crianças também foram comparados. Para confirmar as hipóteses, foram aplicados, no total, sete testes metalinguísticos (ordem das palavras, avaliação comprimento das palavras, segmentação lexical, rimas, substituição de símbolos, identificação de letras, palavras e números e avaliação da morfologia e função dos sinais escritos). Com base nos resultados obtidos, as autoras concluem que a experiência bilingue desempenha um papel importante no desenvolvimento da consciência metalinguística, representado um acelerador para o seu desenvolvimento.

É neste contexto de debate em torno da relação entre a experiência bilingue e o desenvolvimento da consciência metalinguística que o nosso estudo se posiciona. Pretendemos, a partir do nosso estudo de caso, que será apresentado no capítulo 4, apresentar evidências da relação entre essa condição linguística e o desenvolvimento da consciência metalinguística, que capacita a criança para a distinção dos diferentes contextos de uso das duas línguas em aquisição.

## **Capítulo 3**

### **Metodologia**

No presente capítulo, será apresentada a metodologia seguida para a concretização do trabalho, no que diz respeito aos instrumentos e meios de recolha de dados e à análise realizada. É também objetivo deste capítulo fazer uma caracterização sociolinguística da informante.

### 3.1 Estudo de Caso

O estudo de caso tem sido um dos métodos mais utilizados nos trabalhos que se têm dedicado ao estudo da aquisição simultânea de duas línguas (Flores e Almeida, 2017: 278). Conforme refere Batoréo (2013: 21), o principal objetivo dos estudos de caso em aquisição bilingue é “explorar as implicações para a teoria linguística”, alguns para a teorização da aquisição da linguagem em geral, e outros para a teorização da aquisição bilingue em particular.

Da primeira metade do século 20, as investigações de Ronjat (1913) e de Leopold (1949) são dois estudos de caso de pais que acompanharam, através de diários, a aquisição bilingue dos seus próprios filhos. A partir da segunda metade do século XX, sobretudo a partir da década de oitenta, vários estudos de caso em aquisição bilingue foram realizados, tais como os trabalhos de Batoréo (1989); De Houwer (1990); Lanza (1997); e de Deucher e Quay (2000), entre outros.

Por forma a poder responder à questão de partida que consiste em saber em que medida as crianças bilingues precoces desenvolvem uma consciência metalinguística que lhes permite distinguir o contexto de uso das duas línguas a que são expostas, e a comprovar os pressupostos, também o presente trabalho será suportado por um estudo de caso, que será desenvolvido com base sobretudo na análise qualitativa de um *corpus* de produções espontâneas. Em complemento, também alguns dados serão analisados quantitativamente (cf. Yin, 2003).

Para Bogdan e Biklin (1994: 89), com base em Merriam (1988), o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Enquanto estratégia de investigação, o estudo de caso tem, assim, como objeto de estudo uma única entidade sobre a qual procura conhecer de forma detalhada e profunda os “como” e “porquê” que a caracterizam. São várias as modalidades de estudo de caso pelos quais o investigador pode optar, distinguindo-se em função da tipologia de fonte de dados e dos instrumentos e estratégias adotados para a sua recolha. A técnica de recolha de dados pela qual o investigador opta pode ser direta ou indireta (Aires, 2015: 24). Nas técnicas diretas,

destaca-se a observação participante, que corresponde ao procedimento escolhido para o desenvolvimento do presente estudo de caso. A observação participante consiste na recolha sistemática de dados, através do contacto direto, o que permite a obtenção de uma visão completa e holística da realidade. Este tipo de observação caracteriza-se pelo não-intervencionismo por parte do investigador, não havendo qualquer manipulação ou estímulo. Por ser praticado em contexto real da situação, a observação direta é considerada naturalista.

O estudo de caso é uma estratégia de investigação que apresenta várias vantagens, entre as quais a possibilidade de utilizar múltiplas fontes de dados e de técnicas de recolha. Contudo, apesar do conhecimento que origina poder ser aplicado a outros casos semelhantes, os resultados obtidos não são generalizáveis.

Neste sentido, a opção por um estudo de caso implica um desenho metodológico rigoroso, com a definição clara dos objetivos a atingir, a caracterização do caso em estudo, a identificação dos instrumentos de recolha de dados e a delimitação das unidades de análise; questões a que nos dedicaremos nas secções seguintes.

### **3.2 A Criança em Estudo – Caracterização Sociolinguística**

Com o objetivo de traçar o perfil sociolinguístico da criança em estudo, foi elaborada uma Ficha Sociolinguística, tendo como referência as recomendações fornecidas pela equipa de investigação do *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*, Mateus *et al.* (org.), (2008: 333-334), mas adaptada ao presente estudo. A ficha é composta por duas partes, uma de identificação propriamente dita e outra com a identificação linguística. Na primeira parte, foram recolhidos dados referentes ao nome, à data de nascimento, ao país em que nasceu e ao ano de chegada a Portugal. Na segunda parte da ficha, na identificação linguística, foi solicitado aos pais da criança para indicarem quais são as línguas faladas em casa, em família e na creche.

A criança em estudo, aqui referida como P, é do sexo feminino e nasceu em Herentals, na Bélgica, em 20 de novembro de 2015, numa família constituída por pai, mãe e uma irmã quatro anos mais velha. No final de fevereiro 2016, a família de P emigrou para Portugal, com o objetivo de residir de forma permanente nesse país. P tinha, na altura, três meses e alguns dias de vida.

O pai de P nasceu na Bélgica em 1985 e imigrou, com a família, para Portugal em 1993. Em Portugal, frequentou o ensino primário, básico e secundário. Em 2003, aos 18 anos, voltou para a Bélgica. É falante bilingue de neerlandês e português.

A mãe de P nasceu na Bélgica, em 1980, e residiu aí até aos 36 anos. No âmbito da sua formação superior, fez, em 2001, Erasmus em Portugal, durante sete meses. Em 2003, realizou um estágio curricular de oito meses, em São Paulo, Brasil. É falante bilingue de neerlandês e português, sendo que a sua passagem pelo Brasil deixou algumas marcas na pronúncia e na construção frásica. Desde março 2017, trabalha a tempo inteiro como Agente Imobiliária, no Alentejo.

A irmã de P nasceu na Bélgica, em 2012. É falante nativa de neerlandês e, na altura das recolhas das produções linguísticas de P, estava em processo de aprendizagem da língua portuguesa, frequentando a tempo inteiro o jardim de infância.

P permaneceu em casa com os pais até agosto de 2016. Contudo, o contacto com a língua portuguesa começou logo nas primeiras semanas após terem chegado a Portugal. A irmã conseguiu entrar para o jardim de infância no final de março de 2016. P acompanhava diariamente os pais nas deslocações ao jardim de infância para ir levar e ir buscar a irmã. Esta circunstância e a convivência com membros portugueses da família paterna permitiram que P estivesse exposta às duas línguas desde os três meses e alguns dias. Em setembro de 2016, P entrou para a creche, local onde começa a passar os seus dias das 9h00 às 17h00. Na creche, o português é a única língua de comunicação.

Importa referir que o contacto que P tem com ambas as línguas é diário. No seio da família, P é exposta ao neerlandês, sendo essa a língua falada entre os quatro membros da família<sup>16</sup>, em casa, assim como nos momentos de convívio com outros familiares e amigos de origem belga. Fora de casa, na creche, nas compras e em momentos de convívio com e na presença de elementos portugueses da família e com os vizinhos, P é exposta ao português. Na interação com falantes de português, P ouve os pais, a irmã e os elementos da família residentes em Portugal falarem o português.

---

<sup>16</sup> De acordo com a tipologia de aquisição bilingue apresentada por Romaine (1995: 184), a situação da criança em estudo corresponde ao terceiro tipo, isto é, a língua falada em casa não é língua dominante na comunidade. A língua materna dos pais é o neerlandês, sendo essa a língua que falam com a criança. A língua da comunidade é o português.

### 3.3 *Corpus Linguístico*

#### 3.3.1 Instrumentos de Recolha de Dados – A Observação Direta

Para a recolha de dados das produções linguísticas da criança em estudo, foram considerados os vários espaços / contextos de interação do seu quotidiano: casa, creche, convívio familiar em Portugal, convívio familiar na Bélgica. Para tal, recorreu-se à observação direta intensiva sob a forma de gravação, tendo sido realizado também algumas gravações áudio. Através da observação direta, sem recorrer à elicitación da produção, pretendemos recolher dados de fala espontânea, em ambiente naturalístico.

Todas as gravações áudio / vídeo para este estudo foram realizadas com recurso ao gravador de voz disponível no telemóvel. A escolha pela utilização deste equipamento decorreu do facto de, logo numa fase inicial das sessões de gravação, termos constatado que o minigravador de voz digital (KUNFT KDRV3204 MP3), se revelava um objeto obstruso e inibidor para a criança em estudo. Deste modo, com recurso ao gravador de voz / vídeo disponível no próprio telemóvel, cuja presença é encarada como algo natural, nos dias de hoje, e sobretudo pelos mais novos, foi possível garantir a recolha de dados de fala espontânea necessários, sem constrangimentos à produção linguística, com uma qualidade que permitiu posteriormente efetuar a transcrição dos mesmos.

No total, foram recolhidas 75 gravações, durante oito meses, de abril a novembro de 2018, que correspondem a 11 horas e 37 minutos de gravação. Durante este período, e de modo a podermos acompanhar o desenvolvimento linguístico da criança dos 2;4 até aos 3 anos, a gravação das produções linguísticas foi efetuada de forma regular e com um intervalo nunca superior a quinze dias.

A recolha das produções linguísticas foi realizada por três pessoas diferentes, respetivamente a mãe, a educadora e a tia – a autora do presente trabalho<sup>17</sup>, assegurando, assim, o registo dos vários espaços / contextos de interação sociolinguística da criança e a observação do seu uso diferenciado ou não das duas línguas de acordo com o contexto / interlocutor. Foram tidas previamente algumas conversas informais com a mãe e com a educadora para explicar o objetivo da investigação / estudo e a importância da sua colaboração na recolha das produções linguísticas. Tratando-se de um estudo naturalístico, não foi fornecido qualquer tipo de

---

<sup>17</sup> Procurou-se, tanto quanto possível, que a recolha das produções fosse efetuada não apenas na presença da mãe (De Houwer, 2009: 60).

instruções sobre as atividades a desenvolver nem sobre o tipo de atitude a adotar nas interações comunicativas com a criança durante o registo das suas produções linguísticas, tendo sido apenas informado que se pretendia obter dados de fala espontânea, nos vários espaços / contextos de interação do seu dia a dia, através da gravação áudio (De Houwer, 2009:55). Ficou acordado que a entrega das gravações seria através de mensagem da aplicação *Whatsapp*, à medida que eram realizadas.

As gravações conduzidas pela educadora tiveram início quando P tinha 2;5.23 e terminaram quando tinha 2;11.1, tendo sido recolhidos, ao todo, 19 registos, que permitem averiguar qual é a língua que P usa em contexto monolíngue de português. As gravações englobam atividades variadas do quotidiano na creche, tais como lanchar, higiene pessoal, ir dormir a sesta, ler um livro, fazer puzzles, brincar com os amigos, etc. Os registos recolhidos pela mãe, num total de 33, dos quais dois vídeos, começaram quando P tinha 2;4.17, até completar os 3 anos, e compreendem as gravações realizadas em contexto familiar, em que a língua de comunicação é o neerlandês, em situações de convivência com os pais e a irmã e com os avós maternos belgas, em Portugal, e, em ocasiões de férias, na Bélgica. De notar que, aquando do envio dos registos através de mensagens *Whatsapp*, a mãe incluía nas mesmas também algumas anotações referentes ao contexto em que as interações tinham ocorrido. Por último, a tia efetuou 24 gravações, tendo começado quando P tinha 2;5.9 e terminado quando tinha 2;11.27. As recolhas feitas pela tia compreendem interações em contexto de neerlandês, mas também algumas interações em contexto em que ambas as línguas são faladas, isto é, situações comunicativas com a presença de interlocutores monolíngues de português e bilingues de português e neerlandês. De forma geral, as gravações efetuadas pela tia são mais longas em termos de duração e compreendem atividades livres entre P, a irmã e a prima T, tais como brincar ao faz de conta, fazer teatrinhos, ler um livro, desenhar, e brincar com *Playmobil*; fazer refeições juntos; e idas semanais à piscina. A descrição e análise das gravações será feita no Capítulo 4.

### **3.3.2 Seleção das interações para análise: a constituição do *corpus***

Após a audição das 75 gravações recolhidas, procedeu-se a um trabalho preparatório com vista à posterior transcrição das produções linguísticas da criança (Clemente, 2008: 189). Este trabalho envolveu a seleção de uma parte dos dados de fala para transcrição e posterior análise, num total de 35 fragmentos de diálogo, distribuídos

de forma uniforme ao longo dos oito meses em que as recolhas foram realizadas. Esta seleção foi feita por forma a garantir um número suficientemente representativo de produções linguísticas da criança em estudo (Viana *et al*, 2017: 339, 340), levando em consideração as orientações de Batoréo (2000:575), que refere que, “para o texto oral ser representativo”, “é preciso juntar uma série de textos, reunidos segundo critérios previamente estabelecidos e diferenciados em função do objetivo que se pretende alcançar num dado estudo particular”. Deste modo, procurou-se selecionar produções linguísticas para cada contexto linguístico, sendo que o mesmo é aqui determinado pela(s) língua (s) faladas pelo(s) interlocutor(es) com a criança (Deucher e Quay, 2000:18), para constituir o *corpus* para desenvolver o presente estudo.

Procurou-se, no universo das gravações realizadas, reunir, tanto quanto possível, uma maior variação em termos de interlocutores, mas também em termos de contextos situacionais (cf. Anexo III).

Deste modo, consideraram-se, para o contexto monolíngue de português, 12 fragmentos de diálogo, todos recolhidos pela educadora na creche. Para o contexto de neerlandês, foram selecionados 20 episódios dialógicos, alguns recolhidos pela mãe e outros pela tia. Estas interações foram gravadas em casa, em convívio familiar quando os avós maternos estavam de visita em Portugal, em convívio com elementos da família paterna, e, também, em ocasiões em que a criança estava de férias na Bélgica. Por fim, integram ainda o *corpus* 3 interações referentes ao contexto em que ambas as línguas são faladas, sendo que, aqui, parte dos adultos se dirige à criança em neerlandês e parte em português. As produções de fala deste contexto foram gravadas pela tia e incluem duas interações da criança com o tio, falante monolíngue de português, com a presença e intervenção da irmã e da mãe, e uma com duas tias, uma falante monolíngue de português e outra bilingue. Importa referir que, mesmo quando não há intervenção direta da mãe ou da tia nas interações, pelo menos uma delas está sempre presente no momento das gravações, pois, conforme já referido anteriormente, as gravações em contexto familiar foram todas da sua responsabilidade.

Para as interações selecionadas, que se encontram listadas no Anexo III, foi criado um código de referência. Esse código integra o número da interação, a língua falada, a data e o tipo de recolha (vídeo ou áudio). Damos também conta de um conjunto de dados relevantes, como a data da gravação, o tempo total da interação, o tempo total da transcrição, a idade de P, o contexto linguístico, bem como o sumário do contexto situacional. No Anexo IV, é fornecida informação sobre o responsável pela

gravação e línguas que fala e entende, o(s) interlocutor(es) e língua(s) que fala(m) e entende(m), assim como acerca da presença de outras pessoas durante a interação e da(s) língua(s) que fala(m) e entende(m). Importa ressaltar que, tendo em conta o ambiente naturalístico em que a recolha das produções ocorreu, parte das gravações recolhidas, tanto na creche, como em contexto familiar, não puderam ser consideradas, por comprometerem a qualidade acústica e a perceptibilidade das produções<sup>18</sup>.

### 3.3.3 Transcrição das interações seleccionadas

Após a recolha e compilação das produções linguísticas, procedeu-se à preparação dos dados para análise. Tendo em conta que trabalhamos com produções orais espontâneas, as mesmas tiveram de ser transcritas para a constituição do nosso *corpus*. A transcrição de dados provenientes da oralidade é um processo que consiste na transposição do discurso oral para um texto escrito, que deve ocorrer da forma mais fiel possível por forma a salvaguardar a autenticidade, para que os mesmos possam ser analisados e interpretados. Esta atividade é complexa e morosa, e requer muitas horas de audição e reaudição (Ramilo e Freitas, 2001). Para garantir a validade dos resultados da pesquisa, deve o transcritor reger-se por duas regras básicas, segundo French (1991), citado por Ramilo e Freitas (2001: 55): “i) Don’t type anything that isn’t there. ii) Do include everything that is there.”.

A transcrição dos dados gravados foi efetuada por nós, sendo que cada uma foi alvo de várias revisões. Cientes da necessidade de esclarecimento de eventuais dúvidas em relação ao conteúdo que pudessem surgir durante a audição das gravações, optamos por transcrever as produções logo à medida que eram enviadas pela mãe e pela educadora, uma vez que as situações de interação registadas por cada uma ainda eram recentes. Também as produções recolhidas por nós foram logo transcritas. Deste modo, após a receção das gravações, os ficheiros de som eram gravados no computador, para depois serem reproduzidos e transcritos. Numa primeira fase, a transcrição foi feita em papel, sendo posteriormente passada para ficheiro de texto em *Word*.

Um dos maiores obstáculos ou entraves com que nos deparamos durante a transcrição foi a legibilidade de algumas gravações. Tendo em conta que as interações

---

<sup>18</sup> O ruído de fundo, choro, falas de P com a chucha na boca, entre outras circunstâncias, limitaram a seleção das interações para análise.

foram gravadas todas em ambiente naturalístico, o ruído estava presente em quase todas as interações, o que dificultava, por vezes a percepção das falas dos interlocutores. Por esse motivo, conforme já referido, algumas gravações deixaram de ser viáveis para a investigação.

Para assegurar uma percepção holística de cada interação e do respetivo contexto de comunicação, na transcrição ortográfica, foram também sempre transcritas as produções dos interlocutores com a criança. No caso das transcrições das produções em neerlandês, é providenciado sempre a correspondente tradução em português, no próprio corpo da transcrição.

Considerando a vantagem da transcrição ortográfica em termos de legibilidade, e tendo em conta que a criança em estudo tinha quase dois anos e cinco meses à data da primeira gravação, optou-se por transcrever os dados ortograficamente (cf. De Houwer, 1990: 14; 2009: 62).

A transcrição das produções foi feita de acordo com as orientações de Ramilo e Freitas (2001). Segundo os autores, durante a transcrição ortográfica de textos orais, o transcritor depara-se com alguns problemas relacionados com as pausas, a pontuação, a representação dos enunciados simultâneos, os ideofones e as interjeições. Com base numa comparação de vários métodos, dos mais conservadores em relação à ortografia aos que se distanciam completamente da grafia convencional, Ramilo e Freitas (2001) apresentam diferentes formas para os ultrapassar.

Relativamente à questão das pausas e da pontuação, o REDIP<sup>19</sup>, projeto em que Ramilo e Freitas se encontravam a fazer investigação, mantém uma pontuação muito próxima daquela que é usada na escrita, apresentando, por isso, vantagens ao nível da inteligibilidade.

Deste modo, optamos por seguir os símbolos usados pelo REDIP para a marcação das pausas, uma vez que se adequa aos objetivos do nosso estudo:

---

<sup>19</sup> REDIP - Rede de Difusão Internacional do Português: rádio, televisão e imprensa, projeto que teve como objetivo a criação de um *corpus* de registos discursivos dos meios de comunicação social portugueses (rádio, televisão e imprensa)

Pausa (sintática) longa		Pausa (sintática) breve	Outras pausas
Contexto declarativo	.	,	...
Contexto interrogativo	?		
Contexto exclamativo	!		

Quadro: 3.1 - Símbolos usados para marcar pausas pelo REDIP *in* Ramilo e Freitas (2010)

Importa, contudo, referir que, para contornar a questão das fronteiras sintáticas, que na oralidade não são marcadas por nenhuma pausa, e ao qual o sistema REDIP não dá resposta, optamos no nosso trabalho pelo uso da vírgula, em negrito, e tamanho 14, mantendo assim um padrão ortográfico na transcrição.

Fronteira sintática sem marcação na oralidade
,

Quadro: 3.2 - Símbolos usados para marcar pausas pelo REDIP *in* Ramilo e Freitas (2010) (adaptação)

Esta situação verifica-se, sobretudo, nos enunciados dos interlocutores com P:

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
		14.	E eles são de que cor os teus ténis? Olha para eles. Olha lá para os teus ténis. De que cor são? São de que cor?
15.	Amarelo.		
		16.	Não, são azuis.
		17.	Diz, são azuis.
18.	Azuis.		

(INT20\_PT\_17AGO2018\_AUD\_IDADE: 2;8.28)

Quanto à sobreposição de falas, isto é, aos momentos em que os intervenientes na interação falam ao mesmo tempo, decidimos igualmente adotar a representação dos enunciados simultâneos usado pelo REDIP. Também nesta questão este sistema

caracteriza-se pela simplicidade. Uma vez que, nas interações recolhidas por nós, o número máximo de intervenientes é três, consideramos que sublinhar as falas se tornaria a forma mais clara de representar as falas sobrepostas, como se exemplifica em seguida:

	<b>P</b>		<b>Avô</b>
		9.	Wat zegt de poes? <i>(O que diz o gato?)</i>
10.	<u>Míau.</u>		<u>Míau.</u>

(INT14\_NL\_09JUN2018\_AUD\_IDADE:2;6.18)

As interjeições e as onomatopeias representam outra área que oferece alguns problemas na transcrição do discurso oral. Para a transcrição do *corpus* em análise, foram adotadas as seguintes representações para esses fenómenos, em cada uma das duas línguas, com base nos sistemas NERC e CHAT<sup>20</sup>:

Interjeições:

Interjeição	Descrição
hè	confirmação
oh!, ooh!	espanto
ah!, aah!	espanto
au	dor
wauw	espanto, admiração
eh	pedido de confirmação, explicação, hesitação

Quadro: 3.3 – Representações usadas para interjeições, adaptado de Ramilo e Freitas (2010)

<sup>20</sup> NERC – Network of European Reference Corpora; CHAT – Codes for the Human Analysis of Transcripts.

Onomatopeias (com o objetivo de imitar um som de um animal):

Onomatopeia neerlandês	animal	Onomatopeia português	animal
miau	gato	miau	gato
waf	cão	ão	cão
kukeleku, kuuk	galo	piu piu	pássaro
piep	rato		

Quadro: 3.4 - Onomatopeias presentes no *corpus*

Relativamente aos comportamentos não verbais, como o choro, o riso, ou até outro tipo de informação pertinente sobre a circunstância da enunciação, estes são também sempre assinalados no corpo da transcrição, no momento que ocorreram, mas entre parênteses curvos: “(riso)”, à margem dos enunciados.

Importa ainda referir que, apesar de termos optado por fragmentos de interação com um elevado grau de percetibilidade das falas, existem alguns casos pontuais em que as mesmas são impercetíveis. Neste caso, são assinaladas por reticências entre parêntesis curvos, como no seguinte exemplo:

	P		Mãe		Irmã
		34.	Tutje, zeg eens tutje. <i>(“Tutje, diz lá “tutje”)</i>		
	(...)				
				35.	Ik heb al honger. <i>(Já tenho fome.)</i>
		36.	Heb je honger? <i>(Tens fome?)</i>		

(INT2\_NL\_12ABR2018\_AUD\_IDADE: 2;4.23)

Por fim, tendo em conta a importância de um conjunto de elementos para a interpretação da interação, cada transcrição é encimada por um cabeçalho, que contém informação sobre a data da gravação; sumário do contexto situacional e linguístico; o tipo de gravação (vídeo / áudio); idade de P; e o(s) interlocutor(es) interveniente(s) na

interação. A identificação dos interlocutores em cada interação transcrita é feita através da designação referente ao papel / relação que cada um desempenha para com a criança: “mãe”, “pai”, “irmã”, “prima T”, etc. (cf. Anexo II). Para dar conta da alternância dos interlocutores nas interações, optamos no nosso trabalho pela disposição das falas em colunas paralelas, com uma coluna para cada interlocutor. Cada fala é antecedida por um número, que indica a respectiva linha correspondente na interação. As falas da criança em estudo constam sempre na coluna mais à esquerda e as falas dos outros interlocutores nas colunas da direita (Ochs, 1979: 49-53), como exemplifica a seguinte imagem, referente à ficha de transcrição da interação 29 (INT29\_NL&PT\_13OUT2018\_AUD):

**Transcrição da interação:** INT29\_NL&PT\_13OUT2018\_AUD

**Data:** 13 de outubro 2018

**Obs.:** Brincar em casa da prima, momento de despedida com o tio, que apenas fala português e a prima que é bilingue. Gravação áudio.

**Participantes:**

**Loc. 1** – P (2;10.23)

**Loc. 2** – Tio

	<b>P</b>		<b>Tio</b>
2.	(“dá 5”)	1.	Não me dás 5?
	...		...
3.	Tchau, Tchau! (virando-se para o tio)		
4.	Daag. Daag. T. <i>(Adeus. Adeus, T)</i> (virando-se para a prima bilingue português-neerlandês)		

Figura: 3.1 – Exemplo de uma ficha de transcrição

### 3.3.4 Unidade de Análise

Tendo este trabalho como objetivo averiguar (medir) até que ponto uma criança bilingue desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir o contexto de uso das duas línguas a que é exposta; isto é, que lhe permite usar apropriadamente as línguas de acordo com os diferentes interlocutores, foi necessário

demarcar uma unidade dentro das produções linguísticas da criança que nos possibilitasse proceder à sua medição, isto é, à sua análise. Neste sentido, o enunciado foi a unidade de análise escolhida para desenvolver o presente trabalho.

Tradicionalmente considerada a unidade básica de análise em estudos de aquisição da linguagem (De Houwer, 1998), o enunciado corresponde, segundo Oliveira (1996:336), *apud* Batoréo (2000; 595), “[a]o uso por um determinado falante, num momento determinado, de uma porção de linguagem que tanto pode ser uma sequência de frases, como uma frase, um sintagma ou até uma palavra. Desta forma, aquilo que caracteriza um enunciado é fundamentalmente a relação de um qualquer tipo de sequência linguística com o falante que a enuncia, o local e o tempo em que tem lugar.” A autora refere que os enunciados, por serem unidades efêmeras, ficam “fora do centro da teorização semântica”, área da linguística que explica “aspetos da interpretação que dependem só do sistema linguístico” e que “trata do que é constante na interpretação das expressões linguísticas”. Ainda de acordo com Oliveira (1996: 333, 336), os enunciados enquadram-se no campo da Pragmática, disciplina linguística que estuda o uso da língua em contexto social. Na perspetiva pragmática, o enunciado é a unidade-chave de análise. Contudo, neste contexto, convém não assumir que um enunciado é uma frase, porque, conforme refere Gouveia (1996: 385), estes dois termos não referem a mesma noção, tornando-se essencial descortinar a diferença entre ambos. Também Levinson (1983: 18) argumenta que a distinção entre os dois termos é fundamental, e defende que uma frase corresponde a “*an abstract theoretical entity defined by a theory of grammar*” e um enunciado ao “*the issuance of a sentence, a sentence-analogue, or sentence-fragment, in an actual context*”. A frase é uma entidade estrutural e abstrata da língua, que existe, independentemente de ser enunciada, ou não, por um falante (Lima, 2006:23). O enunciado, por outro lado, pertence ao domínio da produção, ou seja, é uma unidade discursiva da oralidade, “portadora de sentido em situação ou contexto” (Marçalo, 2009: 82), sendo, por conseguinte, difícil de traçar uma definição única e absoluta. Isto significa que uma mesma frase pode corresponder a enunciados diferentes, conforme é produzida por falantes diferentes, ou até pelo mesmo falante, mas em situações diferentes. Um único enunciado terá, assim, múltiplos significados, tantos quantos os contextos de uso em que é produzido.

Em termos estruturais, a frase e o enunciado nem sempre coincidem. Enquanto, na escrita, a pontuação, juntamente com uso de maiúsculas, marca as fronteiras da unidade frásica, na oralidade a determinação dos limites não é tão clara porque os

falantes não terminam sempre o que estão a dizer, hesitam, repetem-se, interrompem-se ou procedem à reformulação das palavras iniciais, entre outros. Deste modo, a delimitação do enunciado é difícil, dificuldade essa atribuída ao facto de não existir um critério fixo. Deste modo, não existe apenas uma única forma para determinar onde começa e onde termina um enunciado. De acordo com os interesses e objetivos estabelecidos em cada investigação, a noção de enunciado pode variar. Conforme refere Batoréo (2000: 596), tendo em conta que os “critérios sintático-semânticos já não são suficientes”, “torna-se indispensável utilizar critérios inerentes à prosódia, tais como, por exemplo, o tipo de entoação utilizado”. Outros critérios para determinar o fim de um enunciado e o princípio de outro existem, tais como pausas ou fatores paralinguísticos, sendo que cabe a cada investigador estabelecer os critérios para definir e delimitar o enunciado enquanto unidade de análise (Turrel e Moyer, 2008: 195, 201).

Nas investigações em aquisição bilingue, uma das formas mais comuns para definir o enunciado tem sido com base na entoação. Neste sentido, Lanza (1992: 638), citada por Genesee *et al.* (1995: 619) define enunciado como “*a word or a group of words with a single intonation contour*”.

Na definição de Petitto *et al.* (2001: 466), por outro lado, um enunciado consiste na “*expression of a thought (or thoughts) marked of by pauses (including intonation stress) or conversational turns, which the child produced with some aparent intent to communicate (even if only to one’s self)*”. De acordo com esta definição, é a pausa, mas também o turno que são determinantes na delimitação dos enunciados. Neste sentido, os enunciados podem variar em comprimento, sendo que pode ser composto por uma simples palavra (ou unidade), como, por exemplo, “Não!”, ou por várias palavras, como “Eu não quero!”. Os autores acrescentam que os enunciados são produzidos com a intenção de comunicar.

Para De Houwer (2009: 369), os enunciados correspondem “a sons da fala produzidos, de forma geral, num fluxo respiratório, como parte de uma conversa ou monólogo, embora curtos. O enunciado pode corresponder a uma frase, mas não necessariamente (por exemplo, balbuciar 'baba' ou dizer 'Sim' correspondem a enunciados, mas não a frases; dizer 'eu farei' é um enunciado e também uma frase”<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> “speech sounds usually produced in one breath as part of a conversation or monologue, however short. Utterance can be sentences but they need not be (for instance, babbling ‘baba’ or saying ‘Yes’ constitute utterance but not sentences; saying ‘I’ll do it’ is an utterance that is also a sentence)”, De Houwer, 2009: 369.

No nosso trabalho, definimos o enunciado como sendo uma unidade discursiva realizada oralmente, numa interação dialógica. Para a análise destas unidades, teremos sempre em conta o contexto em que as mesmas são realizadas. Estando a criança em estudo em aquisição bilingue de neerlandês e de português, desde cedo começou a realizar enunciados específicos para as duas línguas, numa primeira fase, formados por uma simples palavra, mas com equivalência a uma frase completa – enunciados holofráscicos, e, seguidamente, enunciados compostos por duas, e mais tarde, por mais palavras.

Para categorizar os enunciados, de acordo com a sua realização para cada uma das duas línguas, seguimos o critério lexical, que consiste numa avaliação das produções da criança com base na semelhança que as mesmas apresentam às produções lexicais correspondentes do falante adulto (De Houwer, 2009). De acordo com De Houwer, o reportório de produções da criança bilingue consiste em: 1) enunciados em Língua Alfa; 2) enunciados em Língua A; 3) enunciados mistos; 4) enunciados “indeterminados”, que não podem ser considerados inteiramente como pertencentes nem à Língua Alpha, nem à Língua A; e 5) enunciados “flutuantes” ou não específicos, cuja origem ou pertença a uma língua ou outra não é clara.<sup>22</sup>

No nosso trabalho, seguindo a categorização proposta por De Houwer (1998; 2009), os enunciados em Língua A correspondem aos enunciados realizados em neerlandês e os enunciados em Língua Alpha, aos enunciados produzidos em português. Os enunciados em Língua A contêm apenas unidades lexicais em neerlandês e os enunciados em Língua Alpha, apenas em português, o que significa que são ambos considerados enunciados unilingues, como se pode ver nos seguintes exemplos:

1) Enunciado unilingue em Língua A

Ex.: Is het koud mama? (*Está frio, mamã?*)

(Enunciado em neerlandês aos 2;7.19, INT18\_NL\_11JUL2018\_AUD\_21)

2) Enunciado unilingue em Língua Alpha

Ex.: Quero mais pão.

(Enunciado em português aos 2;11.10, INT32\_PT\_30OUT2018\_AUD\_26)

---

<sup>22</sup> Em vez da designação de L1 e L2, que indica uma ordem cronológica em termos de aquisição entre as duas línguas, De Houwer (2009) propõe designar as duas primeiras línguas que a criança adquire em simultâneo de “Língua A” (LA) e “Língua Alpha” (L $\alpha$ ).

Quando P realiza enunciados unilingues de acordo com o contexto de interação, isto é, quando a língua usada corresponde à língua falada pelo(s) interlocutor(es), respetivamente neerlandês ou português, consideramos que ela respeita a língua de comunicação e que a sua escolha da língua é apropriada. Por outro lado, nos casos em que P produz enunciados unilingues, mas em que a língua usada não coincide com a língua falada pelo(s) interlocutor(es), consideramos que não respeita a língua de comunicação e que a escolha da língua é inapropriada.

Os enunciados mistos referem-se aos casos em que P realiza enunciados contendo elementos morfológicos de ambas as línguas. Nestas situações, consideramos que P poderá não estar a respeitar a língua de comunicação. Veja-se o seguinte exemplo:

### 3) Enunciado misto

Ex.: De meninos staan. (*Os meninos estão em pé.*)

(Enunciado misto aos 2;6.07, INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_8)

O quarto grupo de enunciados proposto pelo modelo de categorização de De Houwer compreende os enunciados “indeterminados, nos quais não é possível determinar, com toda a certeza, qual das duas línguas está a ser usada pela criança, conforme se observa no seguinte exemplo:

### 4) Enunciado “indeterminado”

Ex.: Au au.

A interjeição onomatopeica para expressar dor é igual nas duas línguas.

(Enunciado indeterminado aos 2;6.07, INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_22)

Por fim, relativamente ao quinto grupo, os enunciados não específicos, os mesmos não foram registados no *corpus* recolhido por nós.

O *corpus* que serve de base empírica para o desenvolvimento do presente estudo compreende, ao todo, 426 enunciados linguísticos produzidos pela criança. De acordo com o modelo de categorização proposto por De Houwer, os enunciados de fala apresentam a seguinte distribuição:

<b>Enunciados produzidos pela criança em estudo</b>	<b>Número</b>
Neerlandês - (LA)	220
Português - (L $\alpha$ )	188
Mistos - (LA + L $\alpha$ )	14
Indeterminados	4
<b>Total</b>	<b>426</b>

Quadro: 3.5: - Distribuição dos enunciados produzidos conforme categorização proposta por De Houwer (1998; 2009)

Em função dos objetivos delineados, serão identificados os enunciados que revelam o desenvolvimento da consciência metalinguística por parte da criança em estudo. A apresentação e análise dos enunciados segue-se no Capítulo 4.

## **Capítulo 4**

### **Descrição e Análise dos Dados**

Após termos feito o enquadramento teórico do estudo e de ter justificado as nossas opções metodológicas, nos capítulos 2 e 3, respetivamente, debruçar-nos-emos, neste capítulo sobre a descrição e a análise dos dados linguísticos recolhidos, em função das hipóteses formuladas no presente estudo. Conforme anteriormente referido, a análise será efetuada tomando como unidades de análise os enunciados linguísticos produzidos pela criança.

O objetivo central deste estudo de caso consiste em averiguar se, e até que ponto, a criança bilingue sob observação é capaz de distinguir os contextos de uso das duas línguas a que é exposta, assim dando evidência do desenvolvimento da sua consciência metalinguística. Visa-se, também, verificar se esta mesma consciência se manifesta por outras vias. Uma vez que as manifestações da consciência metalinguística podem ser exibidas em “graus bastante variáveis de explicitude”, conforme refere Martins (2008: 54), consideraremos de “natureza metalinguística todas as manifestações que denunciem actividade reflexiva sobre aspectos da estrutura e do uso das línguas”, subscrevendo, assim, a posição da autora.

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro subcapítulos, sendo que, no primeiro (4.1.), faremos a descrição e a análise dos dados linguísticos referentes à escolha do uso das línguas pela criança. Seguidamente, no segundo subcapítulo (4.2.), será feita a descrição e a análise de outras manifestações do desenvolvimento da consciência metalinguística identificadas no *corpus* e que evidenciam a capacidade para distinguir os contextos de uso das duas línguas em aquisição. No terceiro subcapítulo (4.3), abordaremos o papel do adulto em ajudar a criança a distinguir os contextos de uso, com a respetiva descrição e análise dos dados referentes às estratégias de discurso a que recorre. Para fechar o capítulo (4.4), apresentaremos uma breve síntese dos principais resultados obtidos.

#### **4.1. A escolha da língua pela criança**

Saber escolher a língua em função do interlocutor é, como defende Martins (2008: 117), um “mecanismo da fala bilingue que decorre da especialização funcional das línguas em contacto”. A escolha do idioma, atividade especificamente revelada por bilingues, tem sido apontada como uma das primeiras evidências da capacidade de refletir sobre a língua (Clark, 1978: 17), e está associada à perceção que a criança tem da identidade do seu interlocutor. As crianças bilingues apresentam manifestações da

capacidade da escolha de línguas numa fase ainda muito precoce do processo de aquisição da linguagem. Na literatura sobre a temática, encontramos os primeiros indícios desta competência por volta dos dois anos de idade (Clark, 1978; De Houwer, 1990; Vihman, 1985; Lanza, 1997).

Deste modo, tendo em conta que a escolha da língua de comunicação feita por parte da criança poderá representar um indicador direto do domínio do contexto de uso das duas línguas em aquisição, identificámos e contabilizámos as escolhas para comunicar com o seu interlocutor em todos os enunciados produzidos pela criança. Conforme referimos no capítulo anterior, considera-se, para efeito deste estudo, que a língua de comunicação é determinada pela língua falada pelo(s) interlocutor(es) ao interagirem com a criança e à luz dos dados áudio recolhidos, podendo ser o neerlandês e o português. Isto significa que cada excerto de gravação constitui uma situação de comunicação a que se associa uma dada língua de comunicação, caracterizada em função da escolha do interlocutor.

Os resultados gerais quanto à escolha da língua por parte da criança, independentemente de se tratar de interações comunicativas em português ou em neerlandês, encontram-se reproduzidos no Quadro 4.1. Sobressai desta tabela o facto de as escolhas da criança corresponderem, na grande maioria dos casos (82%) à língua utilizada pelos interlocutores.

ENUNCIADOS PRODUZIDOS	total	%
Corresponde à língua falada pelo interlocutor	350	82
Não corresponde à língua falada pelo interlocutor	76	18
<b>Total</b>	426	100

Quadro: 4.1 – Dados gerais da língua escolhida pela criança

Este deve ser considerado o primeiro dado fundamental do presente estudo, na medida em que a escolha apropriada da língua para interagir com os interlocutores traduz a capacidade de distinção entre os contextos de uso do neerlandês e do português, por parte da criança. Estes contextos de uso podem ser vistos como contextos físicos, como a língua usada em casa por oposição à língua usada na creche, mas também – e sobretudo – como contextos sociais, de convivência com outros falantes, reagindo e adaptando-se a criança à língua falada pelos interlocutores.

Estes dados empíricos, recolhidos no período entre os 2;4.17 e os 3 anos de idade da criança, são consistentes com as investigações em bilinguismo simultâneo desenvolvidas a partir dos anos 90, que têm demonstrado que a criança apresenta evidências de saber escolher apropriadamente entre o uso de uma língua ou de outra em função da língua falada pelo seu interlocutor por volta dos dois anos de idade (De Houwer, 1990; Genesee, Nicoladis and Paradis, 1995; Nicoladis and Genesee, 1996; Lanza, 1997; Deuchar e Quay, 2000; Meisel, 2001). Na maioria dos casos, os resultados demonstram que a criança em estudo escolhe adequadamente a língua para comunicar com os outros.

Veja-se a escolha linguística da criança, mas agora perante as duas línguas que integram o seu repertório. O Quadro 4.2 distingue entre as escolhas linguísticas de P nos contextos em que o português constitui a língua de comunicação, por oposição aos contextos que tomam o neerlandês como referente. Como mostra o referido Quadro, a língua escolhida pela criança coincide na maioria dos casos à língua utilizada pelo interlocutor, 97% das vezes nos contextos de português e 74% nos contextos de neerlandês.

	Língua A (NL)		Língua Alpha (PT)		Língua A + Língua Alpha		Língua indeterminada	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Contexto de PT	1	1%	117	97%	3	2%	0	0%
Contexto de NL	217	74%	63	22%	10	3%	4	1%
Contexto onde se fala PT e NL	2	14%	8	72%	1	14%	0	0%
Total enunciados	220		188		14		4	

Quadro: 4.2 - Língua escolhida pela criança, em função do contexto

As escolhas plasmadas no Quadro 4.2, além de demonstrar o respeito pela língua de comunicação do interlocutor, mostra também que a criança apresenta capacidade para identificar contextos de uso distintos para as duas línguas. Uma primeira análise das informações coligidas nos Quadros 4.1 e 4.2 permite que se constate que a criança em estudo dispõe de uma consciência metalinguística quanto ao uso distinto das duas línguas. Os valores percentuais indicam que se trata de uma consciência já bastante desenvolvida, mas, ainda assim, em desenvolvimento, para algumas situações.

Verifica-se, porém, que existe uma diferença entre a implicação das escolhas da criança nos contextos de português e de neerlandês. P revela-se visivelmente mais respeitadora quando a língua de comunicação é o português. Neste contexto linguístico,

observa-se que a escolha da língua corresponde em 97% dos casos à língua usada pelo interlocutor, ao passo que, quando o neerlandês é a língua do contexto de comunicação, se verifica que a escolha feita por P vai ao encontro da língua utilizada pelo interlocutor em 74% dos enunciados produzidos.

São diversos os fatores que podem influenciar a escolha da língua da criança (Deuchar e Quay, 2001: 104-106; De Houwer, 2009: 145). Examinaremos, em seguida, quais os fatores que poderão estar implicados na diferença percentual entre a observação do uso da língua de comunicação pela criança nos dois contextos linguísticos, pelo que, procuraremos avançar com algumas explicações possíveis.

#### **4.1.1 Contexto de português**

Consideramos que a maior segurança e respeito na observação do português poderá, em primeiro lugar, dever-se ao facto de a creche ser um espaço físico monolíngue. A escolha praticamente inequívoca pelo português por parte da criança, neste local, sugere, assim, que P compreenda que a língua portuguesa funciona em regime de exclusividade, sendo esta a única língua utilizada pelas educadoras, pelas auxiliares e pelas outras crianças. Por conseguinte, a língua portuguesa constitui aqui a única língua viável à sua disposição para comunicar com os outros, não havendo, aqui, lugar para escolha ou para uma eventual negociação.

Mesmo que a criança quisesse usar o neerlandês para comunicar – situação que terá, possivelmente, acontecido nos primeiros dias quando entrou para a creche, mas dos quais não dispomos de gravações – não encontraria ninguém capaz de a compreender. A não compreensão do neerlandês na creche, pode ser observada, e confirmada, por dois registos recolhidos para o presente estudo, ambos aos 2;5.23 de idade, em que P utiliza o neerlandês numa interação com a educadora, (Vide anexo VI – A e B, p. 119). Na primeira interação, usa a palavra “boot” (*barco*), e na outra, a palavra “appel” (*maça*), sendo, nas duas ocorrências, corrigida pela educadora, de forma implícita. Não dominando a educadora o neerlandês, nunca poderia ela proceder a uma correção, pronunciando primeiro a palavra em neerlandês, seguida da repetição em português.

O respeito pelo português enquanto língua de comunicação poderá também dever-se ao facto de a creche representar um contexto social mais formal, em que as relações sociais são mais distantes, inspirando uma maior pressão pela observação das regras, e

neste caso, pela observação adequada do uso da língua. É exatamente este uso exclusivo da língua portuguesa que pode ser sentido como uma regra importante a ser observada pela criança.

Note-se, ainda, que a creche não constitui um contexto comunicativo isolado, antes integrando um tecido social e geográfico mais abrangente. O português constitui a língua da sociedade de acolhimento e é possível que a criança tenha consciência desse facto. Embora os nossos dados áudio em português se restrinjam à creche, na entrevista sociolinguística que foi feita com a mãe de P no início do estudo, ficou evidente que, desde a sua vinda para Portugal, no final de fevereiro de 2016, a criança ouve diariamente o português – e apenas o português – na rua, no supermercado, no jardim de infância da irmã, nas atividades desportivas e culturais em que a irmã e a prima participam, etc.

#### 4.1.2 Contexto de neerlandês

Ao contexto público, em que o português é a língua de comunicação, poderão opor-se as várias situações de interação em neerlandês. Os dados empíricos mostram que existe uma diferença clara entre a implicação das escolhas do uso da língua nos dois contextos linguísticos.

No contexto de neerlandês, a criança opta por fazer uso do português em 25% dos seus enunciados, verificando-se, que nestas situações, P recorre, na verdade, ao uso alternado das duas línguas, na mesma interação de comunicação. Este fenómeno, conhecido como a alternância de códigos ou *code-switching*<sup>23</sup>, corresponde, de acordo com Grosejan (1982: 145) ao “*alternate use of two or more languages in the same utterance or conversation*”, e é considerado um processo típico da fala bilingue. A alternância ou a combinação de elementos das duas línguas, dentro do mesmo enunciado, é feita sem violar as regras morfossintáticas de nenhuma delas (Mota, 1996: 521); o que revela, não uma confusão ou uma não diferenciação entre as duas línguas em aquisição, mas antes uma elevada competência em ambas (Pereira, 2006: 81; Flores e Almeida, 2017: 287). Através desta estratégia, a criança faz uso de todos os recursos

---

23 A sociolinguista Poplack (1980: 584) propõe uma classificação de 4 tipos de alternância de códigos ou *code-switching* de acordo com o nível de integração na língua de base: fonológica, morfológica e sintática

que integram o seu repertório linguístico geral para se exprimir (Genesee *et al.* 1995: 629).

Considerando que estes 25% constituem uma percentagem significativa, propomo-nos, nos pontos seguintes, olhar com mais atenção para os enunciados produzidos em português por P em contextos de neerlandês, procurando evidências empíricas nos dados que permitam explicar este fenómeno. Vários fatores poderão ser convocados para explicar ou justificar esta diferença percentual na escolha da língua entre os dois contextos, dos quais procuraremos explicitar alguns, designadamente: i) perfil linguístico dos interlocutores e a heterogeneidade das interações; ii) transferência interlinguística ou alternância de códigos iii) função dos enunciados produzidos pela criança na interação (iniciativas *vs.* respostas).

#### **i) Perfil linguístico dos interlocutores e a heterogeneidade das interações**

Um primeiro fator que poderá ser apontado como influenciador no uso do português em contextos onde o neerlandês constitui a língua de comunicação é o perfil linguístico dos interlocutores. O facto de, em todas as interações recolhidas, a criança interagir sempre com ou na presença de pelo menos um falante bilingue<sup>24</sup> poderá implicar que a criança saiba, de forma mais ou menos explícita, que será sempre compreendida, mesmo se usar o português.

Da mesma forma, também a própria diversidade, assim como a complexidade das situações e interações em que o neerlandês é a língua de comunicação, merecem ser tidas em consideração no estudo das escolhas linguísticas da criança. Ao contrário do que se verificou para o contexto de interação em português, em que a criança interage exclusivamente com falantes monolingues, os contextos de interação que assumem o neerlandês como língua de comunicação podem envolver a participação de falantes com diferentes perfis.

No *corpus* recolhido para a realização da presente dissertação, identificou-se a seguinte tipologia de situações de interação, em contexto de neerlandês:

- Interação com um ou mais falantes bilingues;

---

24 Tal como referido na secção 3.2.2, nas interações em contexto de neerlandês, está sempre presente um falante bilingue de neerlandês e de português, mesmo que este não intervenha na interação, uma vez que a recolha das mesmas foi sempre da responsabilidade da mãe ou da tia.

- Interação com falantes bilíngues e com falantes monolíngues de neerlandês;
- Interação com falantes monolíngues de neerlandês.

Para cada situação de interação referida, procedeu-se ao cômputo das escolhas linguísticas da criança, tendo se verificado que, nas interações de comunicação com falantes bilíngues, P opta, em 80% dos casos, pelo uso do neerlandês e, em 20% dos casos, pelo português. Nesta tipologia de interação, circunstância que se verifica, entre outras, em casa, P saberá que a língua “preferida” é o neerlandês, mas sente um maior à-vontade para trazer outra língua para dentro deste contexto. Há, aqui, registo de que a criança faz real uso das duas línguas que integram o seu repertório linguístico, não se preocupando tanto com a aprovação/desaprovação das pessoas que a rodeiam, até porque ouvir os membros da sua família direta falar e interagir em português é uma realidade diária para ela. Neste sentido, poder-se-á assumir a hipótese de que P tem consciência de que os pais e a irmã, bem como outros membros da sua família paterna, são – tal como ela – bilíngues, não sendo, por isso, o uso do português impeditivo para comunicar em contexto de interação com eles.

As interações com falantes bilíngues e com falantes monolíngues de neerlandês ocorrem, por seu lado, todas elas em situações de convivência com elementos da sua família direta e com elementos da sua família materna, residentes na Bélgica. Nestas interações, observa-se que P opta pelo uso do neerlandês em 58% dos enunciados produzidos e que escolhe o português em 42% dos casos. Tal como na tipologia anterior, também nestas interações, a criança poderá considerar que é aceitável convocar certas palavras / expressões em português; por pensar que, tal como ela, os seus interlocutores são falantes das duas línguas.

Do contexto exclusivo de neerlandês, constam ainda algumas interações com apenas falantes monolíngues de neerlandês. À semelhança das anteriores, também estas decorreram sempre em interações de comunicação com familiares maternos da Bélgica. Nestes casos, apesar de a mãe estar sempre presente, pois, conforme referido, é a única pessoa responsável pela recolha das produções linguísticas nestes contextos, ela não intervém na conversa. Ainda que com menos representatividade nos dados empíricos, importa referir que, nesta tipologia de interação, a criança escolhe usar o neerlandês em 83% dos enunciados produzidos e o português em 17% dos casos.

A grande heterogeneidade de interações que integram os contextos de uso exclusivo de neerlandês exige, por parte da criança, uma gestão de cada situação /

contexto em função do perfil de cada falante com quem interage. Por conseguinte, a criança terá de aprender a ajustar a escolha da língua de acordo com a interação de comunicação em que se encontra, adequando, ao mesmo tempo, a sua escolha linguística à língua falada por cada interlocutor. Terá de aprender também que existe uma diferença significativa entre falantes monolíngues e falantes bilingues, e que mesmo entre estes existem diferenças na proficiência das línguas (De Houwer, 2009: 145). Os dados empíricos demonstram que P parece já ter interiorizado este conhecimento para o português; língua usada, maioritariamente, com falantes monolíngues. No caso do neerlandês, porém, a criança terá de interiorizar, ainda, que existem, por um lado, falantes monolíngues de neerlandês, com quem apenas poderá interagir nessa língua, e, por outro lado, falantes bilingues de neerlandês e de português; sendo que com estes últimos o uso do português não é impeditivo nas interações de comunicação.

## ii) **Transferência interlinguística ou alternância de códigos**

A transferência interlinguística, também conhecida pela alternância de códigos, é outra das razões que poderá explicar o uso do português nas várias interações em contexto exclusivo de neerlandês. O recurso a este processo tipicamente bilingue, através do qual o falante alterna entre as duas línguas, combinando elementos (fonológicos, lexicais e morfossintáticos) de ambas, no mesmo enunciado ou na mesma interação comunicativa, poderá ser motivado diversos factores (Radford, Kupisch, Koppe e Azzaro 2007: 254). Partindo do pressuposto que o uso “desviante” de língua pela criança em estudo pode estar relacionado com o desconhecimento de estruturas gramaticais ou lexicais da língua-alvo (Lanvers, 2001; Flores e Almeida, 2017; Flores, 2017), procedeu-se à identificação das palavras e expressões proferidas em português por P, nos vários contextos de neerlandês. O Quadro 4.3 (Vide anexo VI – C, p. 120) oferece um levantamento. Apresentam-se, em seguida, alguns exemplos do fenómeno de transferência interlinguística ou alternância de códigos encontrados no nosso *corpus*:

### **a) Falha ou desconhecimento lexical**

Um dos motivos pelos quais a criança recorre a uma palavra da outra língua é por não saber ou por não se lembrar da palavra na língua-alvo (De Houwer, 2009: 240; Flores, 2017: 246). Neste sentido, alguns autores têm sugerido que a criança bilingue poderá dispor da palavra para um determinado conceito numa língua, mas não da equivalente tradução na outra, (Huerta, 1977; Volterra and Taeschner, 1978; Genesee, 1989; Lanza, 1997; Genesee *et al.*, 1995; Deuchar and Quay, 2000; Nicoladis e Secco, 2000). De acordo com esta hipótese, designada de *Lexical Gap Hypothesis*, inicialmente formulada por Lindholm e Padilla (1978: 332), a criança “*mix when they do not know the corresponding word in the other language*”.

Neste âmbito, podemos considerar, por exemplo, as produções de certas sobregeneralizações, como o vocábulo “piu-piu”. O facto de a criança utilizar um rótulo deste tipo deve-se à partilha de propriedades, neste caso de natureza percetiva, entre o referente e a entidade, ou seja, entre a designação do animal e o som emitido por este. A ocorrência de generalizações abusivas nas produções infantis é explicada na literatura pela incapacidade para evocar a palavra correta ou pelo desconhecimento lexical por parte da criança nesta fase do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem (Sim-Sim, 1998: 132), pelo que, a partir do momento em que é adquirido o rótulo, a criança deixa de usar o vocábulo com tanta frequência. Esta situação aplica-se também à aquisição bilingue e os dados do presente estudo demonstram que, a partir do momento em que o vocábulo entra no léxico ativo, P apresenta capacidade de evocação da palavra “vogel” em neerlandês, surgindo a mesma nas interações produzida por ela. (Vide anexo VI – D, p. 120).

### **b) “Preferência” lexical**

A preferência de certas palavras de uma língua em relação ao correspondente da outra língua poderá constituir outra razão pela qual a criança usa o português, nos contextos de interação em neerlandês. Na literatura, a preferência lexical é apontada como uma das motivações para a alternância de códigos, mesmo quando o equivalente existe (Huerta, 1977: 37).

De acordo com De Houwer (1990: 97), o conceito “língua preferencial” foi usado por Dodson (1981) para referir o facto de que os falantes bilingues se sentem

mais à vontade em usar / falar uma das suas línguas para determinadas atividades. Uma vez que esse “à-vontade”, por si, se torna difícil de mesurar, consideramos, à semelhança de De Houwer, o indicador de frequência de ocorrência do vocábulo, nas produções linguísticas da criança.

Neste contexto, consideramos a “inserção” de alguns vocábulos / expressões associados às rotinas vividas na creche, para dar conta de vivências / aprendizagens aí ocorridas; processadas precisamente nessa língua, como, por exemplo, os vocábulos associados à rotina de dormir a sesta, como “oó” e “chucha”. O uso da palavra “chucha” pela criança, em contexto exclusivo de neerlandês, surge logo no início das recolhas das produções linguísticas, numa interação com a mãe e irmã, no dia em que vão viajar de avião para a Bélgica. Quando a mãe explica que vão ver a avó materna, mas que P terá de dormir primeiro, ela responde afirmativamente “Ja” (*Sim*) e acrescenta “Eerst chucha” (*Primeiro a chucha*), apesar de momentos antes ter proferido o equivalente em neerlandês “tutje” (*chuchinha*). Esta mesma associação da palavra “chucha” ao ato dormir é confirmada numa interação ocorrida na creche, em português, em que, em resposta à pergunta da educadora quando a chucha é usada, P diz “É para oó”. A expressão “oó”, por sua vez, é usada quatro vezes por P, nas interações em neerlandês. (Vide anexo E, p. 121)

Por fim, referimos, aqui, ainda, as palavras / expressões “aqui”, “esta”, “Já está”, “olha” e “assim”. Apesar de não constituírem vocábulos específicos das vivências ocorridas na creche, consideramos que os mesmos poderão igualmente ser “importados” desse contexto de interação. É provável que estes vocábulos, associados a ações marcadas pelo “aqui e agora” e à orientação física, e que partilham entre si o ato de identificar, apontar, ou chamar fisicamente a atenção para algo, se registem aí com frequência, nomeadamente nas interações da educadora com a criança, e durante as várias atividades desenvolvidas, como a leitura acompanhada em voz alta e as brincadeiras e jogos.

A ocorrência frequente destes últimos vocábulos, bem como dos associados às rotinas da creche, nos contextos em que o neerlandês é a língua de comunicação, poderá indicar que os mesmos são preferenciais comparativamente aos equivalentes em neerlandês. À execução de “slapen”, correspondente para “oó”, que não se regista de todo nos enunciados produzidos pela própria criança, os equivalentes em neerlandês, respetivamente “tutje” (*chucha*), “hier” (*aqui*), “dit” (*esta*), “klaar” (*já está*), “oh kijk” (*olha*), e “zo” (*assim*) coocorrem no nosso *corpus*, mas com menos frequência.

Dos 25% dos enunciados proferidos em que a criança escolhe usar o português em contexto de neerlandês, verificou-se que 15% são parcialmente produzidos em português e 85% na totalidade. Destas produções totalmente proferidas em português, 68% correspondem a produções de palavras isoladas, o que sugere que a criança ainda se encontrava na fase holofrásica durante uma parte do tempo em que se procedeu à recolha dos dados. Neste período, a produção de uma só palavra em português corresponde a produzir todo o enunciado em português, o que significa que uma única palavra engloba o conteúdo de toda uma frase, dependendo o significado da mesma ainda totalmente do contexto em que é proferida (Sim-Sim, 1998: 155).

Com o aumento do conhecimento lexical, emergem, gradualmente, nas produções da criança, enunciados com a combinação de duas a cinco palavras, que, no universo dos enunciados em que a criança escolhe usar o português em contexto exclusivo de neerlandês, correspondem a 32% do total. Destes enunciados, 57% são totalmente produzidos em português e 43% contêm vocábulos de ambas as línguas, correspondendo aos chamados enunciados mistos, como, por exemplo em “De meninos staan” (*Os meninos estão em pé*) e “Twee starten, aqui.” (*Dois totós, aqui*). (Vide anexo VI – F e G, p. 121)

### **iii) Função dos enunciados produzidos pela criança na interação (iniciativas vs. respostas)**

Argumentámos, nas secções anteriores, que a escolha do português em contextos de neerlandês pode estar correlacionada, por um lado, com o perfil bilingue dos interlocutores, e com opções lexicais da criança, fruto do desconhecimento de determinados vocábulos, ou da preferência lexical, resultando em transferência interlinguística, por outro; ou seja, com quem a criança interage e sobre que assuntos interage. Nesta secção, complementamos esta análise, olhando mais de perto para o papel da criança nas interações, distinguindo entre as escolhas de língua nas iniciativas e nas respostas.

Verificou-se, de uma forma geral, que a criança em estudo observa melhor a língua de comunicação quando responde do que quando toma a iniciativa. Por outras palavras, a criança evidencia uma melhor observância da língua da comunicação nas situações em que decide em função de um estímulo linguístico por oposição às situações em que

toma ela própria a iniciativa, envolvendo a produção deste tipo de enunciados linguísticos um maior grau de decisão por parte dela.

Conforme se pode observar no Quadro 4.3, nas iniciativas, P escolhe usar o neerlandês em 64% dos enunciados produzidos e o português em 36%. Nas respostas, constata-se que o neerlandês é usado pela criança em 82% dos casos e o português, em 18%.

	Iniciativas		Respostas		
	Total	%	Total	%	
Neerlandês	60	<b>64%</b>	164	82%	
Português	34	<b>36%</b>	36	18%	
<b>Total enunciados</b>	94		200		<b>294</b>

Quadro 4. 3 - Língua escolhida pela criança, em função do enunciado produzido na interação, em contexto NL

Assim, em contexto familiar, por exemplo, quando os familiares se dirigem a P em neerlandês, ela terá maior tendência a responder nessa língua. Por outro lado, se a iniciativa comunicativa for tomada por ela, verifica-se que há uma maior “infiltração” do uso do português, conforme se pode constatar no seguinte fragmento de interação:

(1)

P		Avó	Mãe
1. Olhaaaa!!!			
	2.	P, P, gaan we naar huis? <i>(P, P, vamos para casa?)</i>	
	3.	Wat ben je aan het doen? Wat ben je aan het doen? <i>(O que estás a fazer?2x)</i>	
		4.	Laat eens aan oma zien wat er in die boek staat. <i>(Mostra à avó o que estás a ver no livro.)</i>
	5.	Vertel eens, wat staat er in? Wat zie je? <i>(Conta lá, o que vês [no livro]? O que vês?)</i>	
6. Die is boos. <i>(Aquele está zangada.)</i>			
		7.	Is die boos? <i>(Aquele está zangada?)</i>
		8.	Het is een boze heks. <i>(É uma bruxa má)</i>
	9.	Het is een boze heks. <i>(É uma bruxa má.)</i>	
	10.	En wat staat er nog? <i>(E o que vês mais?)</i>	
	11.	Een prinses? <i>(Uma princesa?)</i>	
12. Nee, die is een baby. <i>(Não, aquele é um bebê.)</i>			

(INT21\_NL\_18AGO2018\_AUD\_IDADE: 2;08. 29)

Este exemplo mostra que, ao tomar a iniciativa, P tende a expressar-se em português, neste caso, ao observar alguma coisa no livro que lhe desperta a atenção “Olhaaaa!!!”. Contudo, depois de interrogada pela avó e pela mãe sobre o que está a ver, P responde, em neerlandês, “Die is boos” (*Aquele está zangada*). Quando a mãe e a avó lhe perguntam se a imagem é de uma bruxa má, P volta a responder em neerlandês “Nee, die is een baby” (*Não, aquele é uma bebê*). No contexto de uso exclusivo de

neerlandês, verifica-se que há um ajuste na escolha da língua neerlandesa, em função da língua falada pelo interlocutor.

Por fim, e uma vez que a escolha das línguas não engloba apenas a escolha espontânea, mas também a escolha em função da atitude do interlocutor, observamos as escolhas linguísticas da criança, após a reação do interlocutor, quando as mesmas não correspondem ao uso da língua de comunicação pelo interlocutor. Conforme veremos no subcapítulo 4.3, utilizando várias estratégias de discurso, o interlocutor manifesta-se perante o uso “inapropriado” da língua pela criança.

Os dados globais deste estudo demonstram que P apenas procede à correção do uso da língua, em resposta a uma reação do interlocutor, em 37% dos enunciados produzidos em português em contextos onde se esperaria o uso do neerlandês. A nosso ver, estes dados devem ser interpretados à luz do estágio de desenvolvimento linguístico em que a criança se encontra, independentemente do facto de esse desenvolvimento se processar numa língua ou em duas línguas em simultâneo. Existem evidências abundantes na literatura sobre a aquisição e desenvolvimento da linguagem que demonstram que as crianças “raramente reagem positivamente a correções” (cf. Costa e Santos, 2002: 31; De Lemos, 2002: 55), uma vez que ainda não estão “disponíveis” para proceder a correções linguísticas, por muito que os adultos à sua volta possam insistir nesse sentido.

Uma atitude típica face à correção explícita foi registada, por exemplo, em contexto em que a língua de comunicação é o neerlandês; numa interação, entre a mãe, a tia e P, aos 2;11.19 de idade. Apesar de a correção não incidir sobre o uso “indevido” da língua, o exemplo da atitude da criança é ilustrativo da sua insensibilidade à correção explícita imposta pela mãe. Mesmo após várias tentativas para corrigir o uso da flexão verbal do verbo “zijn” (*ser*), P continua a usar, de forma sistemática, a flexão verbal na terceira pessoa, contestando todas as sugestões fornecidas pela mãe (2):

(2)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
		18.	Zeg eens “ik ben P C en word drie jaar”. <i>(Diz lá “eu sou a P C e faço três anos”.)</i>
19.	Ik drie jaar. Ik is drie jaar. <i>(Eu três anos. Eu é três anos.)</i>		
		20.	Ik is drie jaar?? <i>(Eu é três anos??)</i>
21.	Nee! Ik is drie jaar. <i>(Não! Eu é três anos.)</i>		
		22.	Ben jij drie jaar? <i>(Tens três anos?)</i>
23.	Nee! Ik is drie jaar. <i>(Não! Eu é três anos.)</i>		
		24.	Zeg dan eens “ik ben P en ik ben drie jaar”. <i>(Diz lá “Eu sou a P e tenho três anos.”)</i>
25.	Nee! Ik is drie jaar. <i>(Não! Eu é três anos.)</i>		
		26.	Ja. <i>(Sim.)</i>

(INT33\_NL\_08NOV2018\_AUD\_IDADE: 2;11. 19)

Nas situações em que P procede a uma correção, fá-lo na esmagadora maioria dos casos (95%) de forma linguisticamente passiva, ou seja, reproduz imitando a forma que o interlocutor sugere, por oposição a uma forma linguisticamente criativa, sem dispor de um modelo fornecido pelo interlocutor. Também esta atitude constitui parte integrante do processo de aquisição linguística, conforme referem Costa e Santos (2002: 32).

O que é interessante nos nossos dados – e próprio da aquisição bilingue – é a grau de abertura ou recetividade para a correção demonstrado por P, conforme a língua em questão. Nos contextos de uso exclusivo do neerlandês, por outro lado, esse índice desce para 37% dos casos. Mais uma vez, esta atitude poderá dever-se à perceção que a criança tem da língua portuguesa, sentindo uma maior pressão social (e/ou individual) para a usar de forma “correta”.

No caso da língua neerlandesa, P parece sentir-se mais desinibida, decidindo por ela própria se há de acatar – ou não – as sugestões/correções do seu interlocutor. Os dados linguísticos do presente estudo parecem apontar, em alguns casos particulares, para a possibilidade de um processo de negociação, em que a criança parece até saber que não está a usar adequadamente a língua de acordo com o contexto em que se encontra, mas

não procede à sua correção, transparecendo uma atitude de “eu sei que não é suposto usar, mas vou usar na mesma”, conforme exemplo (3).

(3)

P	Avô		Mãe
	1. Wat heb je gemaakt? <i>(O que fizeste?)</i>		
2. Meninas.			
	3. Tut weg hé. <i>(Tira a chucha, ok)</i>		
		4. Ja, en wat zijn ze allemaal aan het doen? <i>(Sim, e o que estão a fazer?)</i>	
		5. Zeg eens tegen opa. <i>(Conta ao avô.)</i>	
	6. Wat is het? <i>(O que é isto?)</i>		
8. (...)		7. En wie zijn dat? <i>(O quem são estes?)</i>	
9. (...)			
	10. Wat zijn dit? <i>(O que são estes?)</i>		
	11. Wat heb je gemaakt? <i>(O que fizeste?)</i>		
12. Meninas.			
	13. Huh?		
		14. Maar dat verstaat opa niet. <i>(Mas o avô não percebe isso.)</i>	
		15. Wat gaan ze nu doen? <i>(E o que vão fazer agora?)</i>	
16. À casa.			
17. Dadaag! <i>(Adeus!)</i>			
	18. Wat gaan de kindjes doen? <i>(O que os meninos vão fazer?)</i>		
19. Spelen. <i>(Brincar.)</i>			
	20. Ah, spelen. <i>(Ah, brincar.)</i>		

(INT22\_NL\_19AGO2018\_AUD\_IDADE: 2;8.30)

Nesta interação (3), P insiste em usar o português com o avô materno, adequando a escolha do uso da língua apenas após várias insistências por parte tanto do avô, como da mãe, sugerindo uma certa resistência em aceitar a mudança para o uso do neerlandês.

### 4.1.3 Contexto onde se fala neerlandês e português

Identificou-se ainda, conforme se pode observar no Quadro 4.2, o contexto em que ambas as línguas são faladas, isto é, parte dos interlocutores dirige-se à criança em neerlandês e parte em português. Para este contexto linguístico em particular, não dispomos de dados estatisticamente relevantes, uma vez que, para a realização do presente estudo, não foi possível recolher, de forma equitativa, registos para todos os contextos de interação. Apesar de não haver dados significativos, consideramos, ainda assim, que os mesmos são relevantes. Assim, de uma forma geral, os dados recolhidos sugerem que P sabe adequar a língua ao falante, seja ele bilingue de neerlandês e português, caso em que opta pelo neerlandês, seja monolingue português, caso em que opta pelo português. Complementarmente, e por não ter havido muitas oportunidades de gravação de interações em que ambas as línguas são faladas, no período em que decorreu o estudo, foi realizado um registo manual de algumas interações que se consideram pertinentes referir também. As mesmas foram registadas em idas semanais às piscinas municipais, com a irmã e a prima, falantes bilingues, e com a prima R, falante monolingue de português, bem como em outras situações de convívio com falantes monolingues de português e falantes bilingues, em casa de P, aos 2;11.29 anos. As respetivas situações mostram e confirmam que P procura, numa situação complexa deste tipo, em que a língua é negociada momento a momento, adequar o uso das línguas consoante o interlocutor com quem está a comunicar.

Em suma, os dados relativos à língua escolhida pela criança em estudo são indicativos da sua capacidade de distinção entre os vários contextos de uso das duas línguas que integram o repertório linguístico.

Conforme vimos nesta secção, dos três contextos de interação identificados no *corpus*, o contexto monolingue de português é aquele que a criança reconhece com maior facilidade, limitando-se aí, quase exclusivamente, ao uso da língua portuguesa. Os dados sugerem também que P, por um lado, apresenta consciência de que há contextos em que o neerlandês é tido como a língua preferencial, embora com uma margem de negociação, como em contexto de família, por exemplo. No entanto, os resultados sugerem, por outro lado, que a criança revela alguma dificuldade em reconhecer contextos que envolvem a interação com um ou mais falantes monolingues de neerlandês, como é o caso dos avós maternos, onde deveria recorrer exclusivamente ao neerlandês. Por fim, P parece estar ainda ciente de que há contextos que exigem o

uso das duas línguas, pois implicam interações com falantes bilíngues e com falantes monolíngues de português, sendo a escolha da língua, aqui, feita em função do interlocutor com quem interage.

Em síntese, perante os resultados obtidos, parece ser possível concluir que a criança em estudo dispõe de uma consciência metalinguística já bastante desenvolvida quanto ao uso das duas línguas, embora ainda não completamente consolidada para alguns contextos menos comuns.

## **4.2. Outras Manifestações da Atividade Metalinguística no *corpus***

Como anteriormente mencionado neste estudo, a criança que adquire mais do que uma língua simultaneamente tende a desenvolver uma maior consciência metalinguística do que o seu par monolíngue, estando recenseados na literatura indícios do seu aparecimento a partir dos dois anos de idade, na criança bilíngue. A consciência metalinguística pode ser manifestada de várias formas (Lanza, 1997: 65). Em seguida, procedemos à descrição e análise dos sinais da atividade metalinguística identificados no nosso *corpus* e da forma de como este fenómeno pode contribuir para distinguir o contexto de uso das duas línguas em aquisição.

### **4.2.1. Correções da produção linguística**

Desde muito pequenas, as crianças corrigem a sua própria fala e a fala dos outros de forma espontânea ou quando solicitado por outros. Com o objetivo de transmitir uma mensagem e de se fazerem entender junto do seu interlocutor, as crianças modificam ou ajustam a sua pronúncia, corrigem a escolha lexical e modificam as frases em termos sintáticos (Clark, 1978: 22-24). Este processo implica uma capacidade de reflexão e manipulação sobre o produto verbal.

Conforme refere Martins (2008: 125), as manifestações de autocorreção e heterocorreção são indicativos da presença de um mecanismo de *monitoring*, que é ativado ainda numa fase muito precoce do processo de aquisição bilíngue, e que capacita a criança na sua escolha dos recursos verbais. De acordo com a mesma autora, também as correções induzidas ou explicitamente solicitadas pelo interlocutor são exemplos da atividade metalinguística da criança.

### a) Autocorreções espontâneas

Das autocorreções espontâneas identificadas no *corpus*, referimos, num primeiro momento, aquelas em que a criança procede à modificação dos enunciados monolíngues, respetivamente produzidos em português e produzidos em neerlandês. As autocorreções realizadas pela criança em estudo, de forma isolada, nas duas línguas em aquisição, demonstram o desenvolvimento de uma consciência metalinguística individual para cada uma delas.

Nos fragmentos em baixo, observámos que a criança procede a alterações lexicais nas suas produções linguísticas. Em (4), P, perante a situação de não ser compreendida pelo seu interlocutor, adequa a sua fala, substituindo um nome próprio por um nome comum e, em (5), possivelmente por o interlocutor apenas responder com um advérbio de afirmação (*Ja*) às suas repetições sucessivas da exclamação de dor (“*au*”), substitui a interjeição por um nome comum (*pijn*).

(4)

<b>P</b>		<b>Educadora</b>	
8.	A B? (B é a irmã)		
		9.	O quê?
10.	A B?		
		11.	Quem? A Lili?
12.	A B?		
13.	A mana?		
		14.	A mana?
15.	A mana ainda não chegou.		

(INT16\_PT\_29JUN2018\_AUD\_IDADE: 2; 7.07)

(5)

	<b>P</b>	<b>Mãe</b>
22.	Au au. Au au.	
		23. Ja. ( <i>Sim.</i> )
24. 25.	Au, au. Au... pijn. ( <i>Au... magoou-se.</i> )	
		26. Heeft die pijn gedaan? ( <i>Magou-se?</i> )
27.	Ja. ( <i>Sim.</i> )	

(INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_IDADE: 2;6.07)

Uma vez que a autocorreção entre as línguas pode constituir um indicador indireto de dominar, ou não, os contextos de uso para cada uma, procedemos também à identificação das mesmas presentes no nosso *corpus*. Para tal, adotamos a definição estabelecida por De Houwer (1990: 310-319). Assumimos como autocorreção qualquer iniciativa em que a criança procede a alterações na sua própria produção linguística, com o objetivo de melhorá-la e adequá-la ao contexto de interação.

Ainda que os momentos em que a criança procede à correção espontânea da sua própria fala presentes no nosso *corpus* não sejam estatisticamente representativos, inviabilizando, por isso, uma análise quantitativa dos dados, procedemos à apresentação dos mesmos, pois consideramos que podem enriquecer o estudo de um ponto de vista qualitativo.

Verificámos que estes comportamentos autocorretivos se registam em situações em que a criança emenda o seu discurso quando aparentemente constata que o idioma por si usado não se adequa ao contexto de interação em que se encontra, como podemos observar no exemplo em (6).

(6)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
		41.	Gaat die ook slapen? <i>(Também vai dormir?)</i>
42.	Ja. <i>(Sim.)</i>		
43.	Oó, caiu.		
		44.	Ja. <i>(Sim.)</i>
45.	Gevallen. <i>(Caiu.)</i>		

(INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_IDADE: 2;6.07)

Neste fragmento, retirado de uma interação em neerlandês, entre a mãe e a criança, que está a brincar com os bonequinhos da *Playmobil*, observamos que esta, logo após ter produzido um enunciado em português (*caiu*), procede à repetição da mesma forma verbal (*gevallen*), mas em neerlandês, revelando assim uma sensibilidade à adequação da língua ao contexto de interação, isto é, à língua falada pelo seu interlocutor.

### **b) Heterocorreções espontâneas**

À semelhança das autocorreções espontâneas, também as correções às falas de terceiros são consideradas manifestações da atividade metalinguística por parte da criança e podem incidir, entre outros, sobre aspetos fónicos, morfológicos e lexicais, (Martins, 2008: 125).

Apesar de não termos identificado no *corpus* nenhuma heterocorreção como manifestação da atividade metalinguística específica da distinção entre as duas línguas, encontrámos, porém, exemplos de iniciativas de correção ao discurso alheio que poderão indiciar, à semelhança das autocorreções observadas, o desenvolvimento de uma sensibilidade a certas propriedades / aspetos de cada uma das línguas em aquisição (*Vide* anexo VI - H, p. 121).

Embora a correção pretendida pela criança possa não resultar na alteração correta da produção linguística do interlocutor, considera-se que uma iniciativa corretiva implica sempre uma avaliação da adequação do enunciado e a sua consequente

capacidade de monitorização. Esta situação é verificada na interação INT33\_NL\_08NOV2018\_AUD, em que P corrige insistentemente a flexão verbal usada pela mãe: “Nee! Ik is drie jaar”, (Não! Eu é três anos).

Um segundo exemplo é observado em (7), retirado de uma interação entre a criança e o avô, que está de férias em Portugal.

(7)

P		Avô	Mãe
	17.	En dan gaan we nu naar de Modeno! <i>(E agora vamos ao Modeno!)</i>	
			18. Je doet het expres! (riso) <i>(Fazes de propósito!)</i>
19. Ah, nee! <i>(Ah, não!)</i>			
	20.	Gaan we naar de Medula? Naar de Medula? <i>(Vamos ao Medula? Ao Medula?)</i>	
			21. We moeten een rokje kopen voor P. Het zal moeten want... <i>(Temos de ir comprar uma saia para a P. Tem de ser porque...)</i>
22. Ah, nee! <i>(Ah, não!)</i>			
	23.	Gaan we naar de Medula? <i>(Vamos ao Medula?)</i>	
24. Medula?			
	25.	Medula.	
26. Nee! <i>(Não!)</i>			
27. Modelo! <i>(Modelo!)</i>			

(INT14\_NL\_09JUN2018\_AUD\_IDADE: 2;6.18)

A heterocorreção é efetuada quando a criança deteta que o avô não pronuncia de forma correta o nome de um supermercado português. Apesar de se tratar de um nome próprio (*Modelo*), consideramos o exemplo interessante, uma vez que é pronunciado de acordo com as regras fonéticas da língua portuguesa. A emenda à pronúncia do nome, que indicia uma capacidade de avaliação da produção linguística, poderá ser considerada como evidência da atividade de um monitor (Martins, 2008: 144), pela criança.

#### **4.2.2 Associação entre a língua e o interlocutor**

A associação entre a língua e o interlocutor corresponde à capacidade de decidir qual das línguas presentes no ambiente de *input* deve ser usada com determinado interlocutor. Relativamente a esta manifestação metalinguística, consideramos que ela é verificada, de forma geral, em todas as situações enunciativas em que a escolha de língua por P corresponde à língua falada pelo interlocutor, isto é, em todas as situações em que faz adequadamente a associação entre a língua e o respetivo interlocutor. De forma particular, é verificada nos momentos em que P opta espontaneamente pelo recurso linguístico apropriado, quando está na presença de falantes bilingues e de falantes monolingués de português, adequando o uso da língua a cada interlocutor. Os fragmentos (8) e (9) são exemplo desta situação. O primeiro exemplo (8) foi extraído de uma interação comunicativa em que P se despede do tio, falante monolingués de português, e da prima T, falante bilingue de neerlandês e português, mas com quem tem por hábito falar em neerlandês. Presentes no momento estão também a mãe e a irmã de P, falantes de neerlandês. Para se despedir do tio, P usa o português e, para se despedir da prima, usa o neerlandês:

(8)

	<b>P</b>		<b>Tio</b>
		1.	Não me dás 5?
2.	("dá 5")		
	...		...
3.	Tchau, Tchou! (virando-se para o tio)		
4.	Daag. Daag, T. (virando-se para a prima bilingue português-neerlandês)		

(INT29\_NL&PT\_13OUT2018\_AUD\_IDADE: 2; 10.23)

Também em (9), a capacidade de associar a língua apropriada ao interlocutor é verificada.

(9)

	<b>P</b>		<b>Tia bilingue</b>		<b>Tia monolingue</b>
1.	Kijk, een baby. <i>(Olha, um bebé.)</i>				
		2.	Ja, een baby. <i>(Sim, um bebé)</i>		
3.	Olha, um bebé.				
				4.	Sim, um bebé
5.	A P faz cocó na casa de banho.			5.	Sim, tu já és grande. Tu já fazes na sanita.
7.	Sim.				

INT34\_NL&PT\_17NOV2018\_AUD\_IDADE: 2; 11.28)

Neste exemplo, momento em que P assiste à muda da fralda do primo bebé, dirige-se à tia, falante bilingue, em neerlandês, e à tia, falante monolingue, em português.

Por fim, consideramos ainda que a atividade metalinguística de associação entre a língua e o locutor é revelada, nas ocasiões em que P se encontra num determinado contexto linguístico e o seu interlocutor a questiona sobre a forma de dizer o mesmo na língua X ou com o interlocutor Y. Esta situação pode ser observada, por exemplo, no

próximo fragmento (10), retirado de um momento de interação com a mãe, em que P diz que vai levar o livro para a creche para mostrar à educadora. Ao fazer a correspondência entre os animais que constam das imagens do livro e as pessoas que a rodeiam, associa a palavra em português (porco) a um falante do português e a palavra em neerlandês (varken) a um falante de neerlandês.

(10)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
29.	Dit mee. <i>(Este também vai.)</i>		
		30.	Ga je die meenemen? <i>(Vais levar esse?)</i>
31.	Ja. <i>(Sim.)</i>		
33.	Om te laten kijken Ana. (Ana é a educadora na creche.) <i>(Para mostrar à Ana.)</i>	32.	Om te laten kijken. <i>(Para mostrar?)</i>
		34.	Ga je dan vertellen wat er in staat? <i>(Vais mostrar a história?)</i>
		35.	Wat ga je dan vertellen? <i>(Vais contar o que?)</i>
36.	Célia, porco.		
		37.	Ja, Célia is porco. <i>(Sim, a Célia é o porco.)</i>
		38.	En mama? <i>(E a mãe?)</i>
39.	Een varken. <i>(Um porco.)</i>		
		40.	Een varken, ja. <i>(Um porco, sim)</i>

(INT24\_NL\_10SET2018\_AUD\_IDADE: 2; 09.21)

Da mesma forma, o fragmento (11) é ilustrativo da capacidade da criança de associar a língua ao falante e da distinção que ela faz dos falantes em função das línguas que falam. Depois da correção explícita, devido ao uso “indevido” do verbo “cair” para se referir à mãe, observamos que P responde acertadamente quando é questionada sobre que verbo usar com a Célia, uma falante monolíngue de português:

(11)

	P	Mãe
49.	Mama caiu.	
		50. Nee, tegen mama moet je “gevallen” zeggen. ( <i>Não, à mamã dizes “gevallen”.</i> )
51.	Gevallen. ( <i>Caiu.</i> )	
		52. En Célia? (Célia é a auxiliar na creche.) ( <i>E à Célia?</i> )
53.	Célia, sim, caiu.	
		54. Caiu.

(INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_IDADE: 2;6.07)

#### 4.2.3. Comentários explícitos sobre os usos das línguas

Os comentários explícitos sobre as propriedades e usos das línguas, designadas de “*metalinguistic statements*” por de Houwer (1990: 325), são considerados umas das manifestações de referência da atividade metalinguística registada em idade precoce (Martins, 2008: 138) e correspondem a observações concretas sobre as estruturas ou os usos linguísticos. A maioria das verbalizações metalinguísticas registadas na literatura incide sobre a palavra e têm por alvo a sua adequação pragmática ou a sua estrutura em termos fônicos ou morfológicos, mas podem também incidir sobre outros aspetos da língua. As verbalizações explícitas sobre a linguagem têm sido consideradas as manifestações metalinguísticas por excelência uma vez que testemunham a capacidade de produzir “enunciados que descrevam ou comentem a linguagem enquanto tal, tomando-a como objecto referencial” (Martins, 2008: 138).

Ainda que escassos, identificaram-se, no *corpus*, alguns comentários explícitos, que poderão indiciar, de certo modo, uma reflexão metalinguística por parte da criança em estudo, uma vez que traduzem uma sensibilidade em relação a questões de uso e de adequação situacional de certos itens lexicais. Neste contexto, salienta-se, como atividade diretamente decorrente da sua condição bilingue, as verbalizações explícitas sobre o uso do advérbio “sim”, em português, e “ja”, em neerlandês. O primeiro exemplo é registado aos 2; 05. 23 de idade, quando questionada pela educadora sobre o

uso de “ja” ou “sim”, na creche, e com quem é que deve ser usado o advérbio em neerlandês “ja”, (Vide anexo VI - I, p. 123). O segundo exemplo é apresentado em (12):

(12)

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
		24.	Queres ir à rua P?
25.	Sim.		
		26.	Sim. Olha, P, é “ja”?
27.	É sim, sim!		
		28.	Ah, é sim, sim. Está bem.
29.	Mamã é “ja, ja”.		
		30.	Ah, com a mamã é “ja, ja”. Muito bem.

(INT13\_PT\_08JUN2018\_AUD\_IDADE: 2; 06.17)

Embora semelhante ao primeiro, o segundo exemplo, produzido com a idade de 2; 06. 17, revela, de forma mais evidente, a capacidade de P para explicitar o uso do referido item adverbial, em cada um dos contextos linguísticos. Assim, P, após responder à educadora que “sim, sim” é usado no contexto em que se encontra no momento da enunciação, isto é, português, toma a iniciativa e comenta, de forma espontânea, que “ja, ja”, em neerlandês, é utilizado com a mamã.

Relativamente a este exemplo (12), importa ainda referir que as duas línguas em aquisição por P estão na base da categorização das pessoas que ela conhece e que é feita com base nas línguas faladas por estas pessoas (ex., “mãe é ‘já, já’”). A categorização é uma atividade essencial e intrínseco ao ser humano, através do qual o falante “pode reconhecer, incluir e excluir um objeto dentro de uma classe de entidades e organizar a informação léxico-cultural, [sendo] representada em termos de traços essenciais, muitas vezes de caráter analítico” (Oliveira, 2010: 4). Por outras palavras, este processo permite ao falante organizar o mundo em que vive, criando categorias e classificando nelas vários fenómenos. No caso de P, ela procede a uma categorização das pessoas em função das línguas que falam, isto é, em função da língua que P associa à pessoa, determinada pelo seu perfil linguístico e/ou atitudes linguísticas. No diálogo em apreço, P categoriza a mãe, associando a ela o advérbio “ja”, dando, assim, a entender que, aos olhos dela, a interação com a mãe requer o uso do neerlandês. Esta atividade de categorização por parte de P mostra também como ela categoriza o seu mundo,

mobilizando competências cognitivas na aquisição das duas línguas e, em particular, na distinção entre os contextos de uso, associando as línguas a pessoas do seu círculo achegado.

Em suma, os dados qualitativos relativos a outras manifestações da atividade metalinguística identificadas no *corpus* permitem confirmar que a criança em estudo possui uma consciência metalinguística relativa ao uso das duas línguas em aquisição. A consciência metalinguística é evidenciada nas autocorreções e heterocorreções das produções linguísticas, nas associações entre as línguas e os respetivos interlocutores e nos comentários explícitos sobre os usos das línguas. Relativamente a esta última atividade metalinguística, verificamos que a mesma evidencia o exercício de categorização por parte da criança, que traduz a construção de um sistema mental, baseado em características, em função do contexto e/ou da pessoa. Este sistema mental, que lhe permite decidir que língua usar, quando/onde e com quem, assenta na organização, ou seja, na categorização, que confere sentido ao seu mundo.

### **4.3 O papel do interlocutor nas escolhas linguísticas da criança**

Tendo-se verificado que a escolha de uso da língua pela criança em estudo não corresponde à língua falada pelo interlocutor, em 18% dos enunciados produzidos, no geral, e em 25% dos enunciados produzidos em contexto exclusivo de neerlandês, em particular, conforme detalhado na secção 4.1, observámos que o interlocutor manifesta reações diferentes perante o uso “errado” da língua pela criança, adotando diversas estratégias de interação.

Por conseguinte, com base na categorização de estratégias de discurso proposta por Lanza (1997: 262), adaptada por De Houwer (2009: 134, 135), e com as necessárias adaptações às diferentes reações manifestadas pelos interlocutores no nosso estudo, identificamos e contabilizamos as várias estratégias utilizadas pelos interlocutores, quando a criança não respeita a língua de comunicação, conforme plasmadas no Quadro 4.4. Em função das diversas estratégias utilizadas pelo interlocutor, olhámos, ainda, para as escolhas linguísticas da criança, em resposta a estas reações, tendo feito igualmente o respetivo cômputo, conforme também discriminadas no Quadro 4.4<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> A tradução das designações das cinco estratégias de discurso é da nossa autoria.

Estratégias de discurso monolíngue <-----> Estratégias de discurso bilingue							
correção explícita	compreensão mínima		Suposição expressa	repetição	prosseguir	mudança de língua	
	Pedido explícito de tradução	Pedido de esclarecimento					
4%	6%	8%	12%	34%	36%	0%	
As reações de P perante as Estratégias de Discurso do Interlocutor							
P procede à alteração da escolha da língua	100%	50%	0%	75%	80%	38%	0%
P não procede à alteração da escolha da língua	0%	50%	0%	25%	20%	62%	0%

Quadro 4.4 - Estratégias de Discurso do interlocutor quando P não respeita a língua de comunicação e respetivas reações de P

De acordo com a proposta de Lanza (1997: 262-268), os diferentes tipos de estratégias de discurso utilizadas pelo interlocutor posicionam-se num *continuum*, estando ordenadas do modo mais monolíngue, do lado esquerdo, para o modo mais bilingue, do lado direito. Nesta escala, as estratégias de discurso monolíngue (*Monolingual discourse strategies*) visam negociar um contexto monolíngue e manter as interações em apenas uma língua. Com as estratégias de discurso bilingue (*Bilingual discourse strategies*), por outro lado, as interações podem ser mantidas em duas línguas em simultâneo, ou passar do uso de uma língua para a outra.

Considerando que nem todas as estratégias de discurso identificadas no nosso *corpus* são passíveis de serem classificadas no modelo de cinco categorias proposto por Lanza (1997:262), introduzimos, no extremo esquerdo da Tabela 4.4, primeiro, a “correção explícita”, e depois, no âmbito da estratégia da compreensão mínima, “o pedido explícito de tradução”, seguidos depois das outras estratégias de discurso adotadas pelo interlocutor. A estratégia de mudança de língua, considerada a mais bilingue entre todas (Lanza, 1997), do lado direito, não foi encontrada nos dados recolhidos, pelo que foi contabilizada a zero.

Observamos que as reações e estratégias não são exclusivas deste ou daquele falante, pelo que um mesmo interlocutor pode exibir várias estratégias no decorrer de uma única interação de comunicação e/ou em interações diferentes. Apesar de estas estratégias também não serem exclusivas desta ou daquela língua, as mesmas incidem, no *corpus* recolhido por nós, quase na totalidade sobre o uso do português em contextos de neerlandês. Conforme referenciámos anteriormente, no contexto em que a língua de comunicação é o português, que no presente estudo corresponde às interações registadas

na creche, registaram-se apenas duas ocorrências em que P não observa a língua de comunicação.

Com base nas diferentes Estratégias de Discurso apresentadas na Tabela 4.4, procedemos, em seguida, à discussão de cada tipo de estratégia manifestada pelos interlocutores quando P não respeita a língua de comunicação, apresentando exemplos para cada um:

### i) Correção explícita

Quando o interlocutor pretende limitar o uso da língua de comunicação a apenas uma língua, recorre a estratégias de discurso monolíngue. Conforme referido, identificaram-se no *corpus* reações por parte do interlocutor que não prevêem qualquer negociação da língua usada na interação. Neste tipo de situações, o interlocutor utiliza a correção explícita para indicar que a língua usada por P não é a adequada ao contexto, o que ocorre em 4% dos casos. Este tipo de situação é observado no seguinte fragmento (13), numa interação em que P e a mãe estão a ver um livro.

(13)

	P		Mãe
36.	Eend (Pato.)	35.	Nee, eend. ( <i>Não, pato.</i> )
		37.	Zeg eens eend. ( <i>Diz lá pato.</i> )
38.	Eend (Pato.)		

(INT3\_NL\_14ABRI2018\_AUD\_IDADE: 2;4.25)

Ao observar uma imagem de um pato, a criança exclama, em Língua  $\alpha$ <sup>26</sup>, “pato, pato!”, sendo, em seguida, corrigida de forma explícita pela mãe: “Nee, eend” (*Não,*

<sup>26</sup> Conforme anteriormente referido (cf. p. 64), a indicação de “Língua A” (LA) e “Língua Alpha” (L $\alpha$ ) foi proposta por De Houwer (2009) para designar as duas primeiras línguas que a criança adquire em simultâneo.

*pato*). A criança repete a palavra em neerlandês: “Eend” (Pato), apropriando, deste modo, o uso para a Língua A.

Perante a correção explícita, estratégia através da qual o interlocutor deixa claro qual a língua que a criança deve usar, verificamos que P procede à mudança para a outra língua em 100% dos casos. Em todas as ocorrências, a adequação é realizada através da repetição da correção sugerida pelo interlocutor.

## **ii) Estratégia de compreensão mínima**

Através da Estratégia de Compreensão Mínima (*Minimal Grasp Strategy*), proposta por Ochs (1988), o interlocutor usa a outra língua, em resposta ao enunciado produzido pela criança, para solicitar esclarecimento. Na classificação proposta por Lanza (1997), esta é considerada a estratégia mais explícita para negociar um contexto de interação monolíngue. Trata-se de um pedido de esclarecimento que visa obter uma resposta por parte da criança, podendo, em alguns casos, também ocorrer sob a forma de uma afirmação que expressa a não compreensão do enunciado proferido pela criança. Esta estratégia pode, de acordo com De Houwer (2009:136-137) ocorrer sob diversas formas, sendo que no nosso *corpus* foi identificada sob a forma de um pedido explícito de tradução, mas também sob a forma de um simples pedido de esclarecimento.

### **a) Pedido explícito de tradução**

Com o pedido explícito de tradução, o interlocutor solicita de forma direta a tradução do enunciado produzido por P, na outra língua. Quando o interlocutor recorre a esta estratégia, ao todo em 6% dos casos, são usadas expressões como “E em português, como se diz?” ou “En hoe zeggen ze dat in het nederlands?” (*E como se diz isso em neerlandês?*). Assim, por exemplo, quando P produz um enunciado, todo na Língua  $\alpha$ , ou misto, isto é, contendo vocábulos das duas línguas, em contexto em que a língua utilizada é a Língua A, o interlocutor questiona-a diretamente sobre a forma adequada de dizer o mesmo em neerlandês. Esta situação é verificada, por exemplo, numa interação entre P e a tia, num momento em que estão a fazer desenhos. À pergunta qual é o próximo objeto a desenhar, P responde “En nu een menina” (*E agora uma menina*). Primeiro, a tia repete parte do enunciado produzido pela criança: “Een menina” (*Uma*

*menina*), mas, em seguida, pergunta-lhe como é que se diz o mesmo na Língua A “En hoe zeggen ze dat in het nederlands?”. P responde: “Een meisje” (*Uma menina*). (Vide anexo VI - J, p. 123). Quando confrontada com um pedido de tradução, constatámos que, no contexto neerlandês, P responde em conformidade, isto é, adequa a escolha da língua, em todas as ocorrências.

Outro exemplo da utilização da questão por parte do interlocutor é registado numa conversa entre P, a irmã, a mãe e o tio monolíngue de português. O tio pergunta à P qual vai ser o jantar e ela responde em neerlandês: “Pasta! Pasta!” (*Esparguete! Esparguete!*). Quando a irmã lhe pergunta como se diz “Em belga?!” e o tio também lhe pergunta “E em português, como se diz?”, P responde “É pasta<sup>27</sup>!”. O enunciado produzido por P – “Espa!”, quando a irmã pronuncia as primeiras duas sílabas do vocábulo em português “Espa...espa...”, é ilustrativo do seu desconhecimento do vocábulo correto, em português, conforme detalhado no ponto b) da secção 4.1. Apenas quando a irmã articula a palavra na totalidade “Esparguete!”, P procede também à pronúncia correta da mesma, (Vide anexo VI - K, p. 124).

## **b) Pedido de esclarecimento**

Nos dados que integram o nosso *corpus*, o pedido de esclarecimento é observado em 8% dos casos, podendo ocorrer conforme os seguintes exemplos (14) e (15):

---

<sup>27</sup> Em neerlandês, o uso de *pasta*, termo italiano para designar massa alimentícia, feita a partir de trigo e água, e sob as mais variadas formas, é muito frequente. Apesar de em português, o termo “pasta” também remeter para “massa”, a designação mais utilizada é esparguete ou massa.

(14)

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
7.	Um boot. <i>(Um barco.)</i>		
9.	É boot. <i>(É barco.)</i>	8.	Este o que é?
11.	Barco.	10.	Barco.
		12.	Barco.
13.	Ali é barco.		
		14.	Barco.
15.	Ali é boot. <i>(Ali é barco.)</i>		
		16.	É barco também. É um barco.

(INT7\_PT\_12MAI2018\_AUD\_IDADE: 2;5.23)

(15)

<b>P</b>	<b>Avô</b>		<b>Mãe</b>
	11. Wat heb je gemaakt? <i>(O que é isto? O que fizeste?)</i>		
12. Meninas.			
	13. Huh?		
		14. Maar dat verstaat opa niet. <i>(Mas o avô não percebe isso.)</i>	
		15. Wat gaan ze nu doen? <i>(E o que vão fazer agora?)</i>	
16. À casa.			

(INT22\_NL\_19AGO2018\_AUD\_IDADE: 2;8.30)

Na primeira interação, em (14), momento em que P está a observar as imagens de um livro, ela usa a Língua A “boot” (*barco*), numa interação com a educadora, falante monolíngue de português. Como reação, a educadora, responde, através da interrogação “E este o que é?”, seguida da produção do vocábulo, em português “barco”. Em seguida, P procede à correção, repetindo o vocábulo na Língua  $\alpha$  “barco”.

Em (15), perante o uso da Língua  $\alpha$  “meninas”, o avô expressa a sua não compreensão do enunciado proferido pela neta, através da interjeição “Huh?”. A mãe,

por sua vez, recorre, em seguida, à estratégia de compreensão mínima, através da afirmação “Maar dat verstaat opa niet” (*Mas o avô não percebe isso!*), para reforçar que o avô não compreendeu o que P disse.

Quando o interlocutor utiliza a estratégia de solicitar esclarecimentos, verifica-se que nunca ocorre uma mudança imediata na escolha da língua por parte da criança em estudo, recorrendo o interlocutor, em todos os casos, à utilização de outro tipo de estratégia em seguida.

### **iii) Estratégia de suposição expressa**

O interlocutor recorre à estratégia de suposição expressa (*Expressed Guess Strategy*), em 12% do total, em resposta ao enunciado em Língua  $\alpha$  pela criança, apresentando uma questão em Língua A para traduzir o que pressupõe ter sido proferido pela criança. Através da questão, o interlocutor apresenta um pedido de confirmação e ao qual espera uma resposta por parte de P.

Esta situação verifica-se, por exemplo, quando o interlocutor repete todo ou parte do enunciado produzido por P, mas em tom interrogativo, e na língua adequada ao contexto. Em resposta à questão apresentada pelo interlocutor, a criança muda o uso da língua, tornando o seu enunciado mais apropriado à situação de interação em que se encontra. Assim, por exemplo, num momento interativo em família, a mãe responde à P: “Nog één? Nog een kreeft, nog een andere?” (*Mais uma? Mais uma sapateira, mais outra?*), à sua exclamação “Outra, outra!”, em Língua  $\alpha$ , ao observar as sapateiras dentro do aquário num restaurante. Em seguida, P corrige o uso da língua, através da repetição de parte do enunciado produzido pela mãe: “Eh, eh, nog.” (*Eh, eh, mais uma*). (*Vide anexo VI - L, p. 123*).

Perante a estratégia da suposição expressa, constata-se que P procede à alteração da língua em 75 % dos casos.

### **iv) Repetição**

A estratégia da repetição consiste em responder ao enunciado produzido pela criança através da repetição e, por vezes, também da reformulação do mesmo, mas na outra língua, em tom afirmativo. Esta estratégia não requer nenhuma resposta ou clarificação por parte da criança, pelo que o seu uso, conforme refere Lanza (1997:

265), é menos direcionado para a negociação de um contexto monolíngue. A criança pode, contudo, responder através da repetição do enunciado produzido pelo interlocutor, na língua apropriada ao contexto de interação, o que, no caso dos dados por nós recolhidos, se regista em 80% das situações. No total, a repetição é registada em 34% das reações manifestadas pelo interlocutor quando a criança faz uso da língua “errada”, conforme ilustrado no exemplo (16):

(16)

	<b>P</b>		<b>MÃE</b>
46.	Olha, olha!		
		47.	Oh, kijk! <i>(Oh, olha!)</i>
48.	Oh, kijk, vos! <i>(Oh, olha, a raposa!)</i>		

(INT24\_NL\_10SET2018\_AUD\_IDADE: 2; 9.21)

Perante o enunciado produzido em Língua  $\alpha$ , “Olha, olha,” ao observar uma imagem de uma raposa no livro, a mãe utiliza a estratégia da repetição “Oh, kijk!” (*Oh, olha!*); devolvendo-lhe o enunciado equivalente em Língua A. P, por sua vez, repete e acrescenta um vocábulo “Oh, kijk, vos!” (*Oh, olha, a raposa!*). A repetição por parte da criança poderá ser interpretada como um reconhecimento da estratégia utilizada pela mãe, como reparo ao seu enunciado, que providencia informação metalinguística (Schachter, 1986, *apud* Lanza, 1997: 265)

Noutra situação, em resposta ao enunciado em Língua  $\alpha$ , “No chão”, a mãe repete o enunciado produzido pela criança e expande “Oh, op de grond gevallen.” (*Oh, caiu no chão.*), providenciando-lhe o modelo, em Língua A, mas com uma estrutura mais elaborada (Vide anexo VI - M, p. 125).

Através da estratégia da repetição, à semelhança do que se verifica com a estratégia da suposição expressa, o interlocutor demonstra à criança que compreendeu o enunciado por ela produzido, pelo que são consideradas estratégias menos produtivas para negociar um contexto monolíngue. Estas duas estratégias possibilitam, contudo, ao interlocutor informar a criança sobre a adequação do uso da língua ao contexto e facultar a tradução / equivalência de um vocábulo ou expressão na outra língua, preenchendo, desta forma, alguma lacuna existente. (Vide anexo VI - N, p. 125)

#### v) **Prosseguir com a interação**

Nas situações em que o interlocutor recorre à estratégia de prosseguir com a interação após a criança ter feito uso da língua “errada”, verificamos que ele não intervém e que fica indiferente à língua de comunicação usada pela criança. Nestes casos, em 36% dos do total, o interlocutor não se pronuncia nem direta nem indiretamente sobre a enunciação da criança. Com a adoção deste tipo de estratégia, o interlocutor informa a criança indiretamente de que o uso das duas línguas é permitido na conversação, sendo que a mesma pode ser mantida nas duas ou passar do uso de uma língua para a outra. Esta estratégia, considerada mais bilingue do que as estratégias anteriores, (De Houwer, 2009: 138), verifica-se, por exemplo, numa interação entre P e a irmã, num momento de brincadeira entre ambas. Em resposta à pergunta da irmã em Língua A “Wat zit er in de auto” (*O que está no carro?*), P responde em Língua  $\alpha$  “Meninos.”. A irmã, por sua vez, pergunta em Língua A, sem corrigir ou questionar o uso da língua da irmã “En wat nog?” (*Quem mais?*). P responde, mais uma vez, em Língua  $\alpha$  “Meninos aqui.” A irmã prossegue, em Língua A “Wat zit er hier?” (*Quem é que está aqui?*). P responde “Goofy” (*Pateta*). Não correspondendo o nome usado por P ao nome do boneco, a irmã, primeiro, questiona repetindo “Goofy?” (*Pateta?*), procedendo, em seguida, à correção “Nee dat is niet Goofy, dat is Bobby.” (*Não esse não é o Pateta, é o Bobby.*), (*Vide anexo VI - O, p. 126*).

Verificamos que, quando o interlocutor ignora o uso “inapropriado” da língua e prossegue a interação mantendo a sua escolha da língua, a própria criança opta por mudar o uso da língua em 38% dos casos.

#### vi) **Mudança de língua**

A estratégia de mudança de língua, designada de *Language Switch* por De Houwer (2009: 135), corresponde à mudança de língua por parte do próprio interlocutor quando a criança produz um enunciado na língua que não corresponde à língua usada no contexto, ou um enunciado misto. Considerada a estratégia mais bilingue na escala das cinco Estratégias de Discurso não foi identificada nos nossos dados recolhidos.

Em suma, saber distinguir os contextos de uso das duas línguas em aquisição envolve também compreender e interiorizar o significado de uma multiplicidade de reações e estratégias do interlocutor, que apoiam e orientam a criança na aquisição desses mesmos usos. Conforme refere De Houwer (2009: 134), é com base nas respostas do adulto – que expressam os seus desejos e as suas expectativas quanto ao uso das línguas, encorajando ou desencorajando o uso de uma língua em particular ou a mistura de ambas – que a criança estabelece os diferentes padrões de uso para cada uma delas. De acordo com Lanza (1997: 260), é pelas respostas do interlocutor que a criança recebe o *input* metalinguístico quanto à adequação de uso das duas línguas.

Nesta secção, olhámos para o papel do interlocutor nas escolhas de língua pela criança em estudo, observando a forma como estes falantes reagem quando a escolha de P não corresponde à língua falada na interação, nomeadamente através das estratégias de discurso adotadas. As várias estratégias de discurso monolíngues em resposta à escolha “errada” de P identificadas no nosso *corpus*, quer a correção explícita; quer a compreensão mínima, através do pedido explícito de tradução ou de um pedido de esclarecimento; e ainda a suposição expressa, traduzem, por um lado, uma negociação ativa do contexto monolíngue por parte dos falantes que interagem com a ela, incentivando apenas o uso da língua que o interlocutor pretende usar (30%). Por outro lado, e uma vez que as estratégias que os interlocutores utilizam poderão ter um efeito profundo nas escolhas linguísticas da criança (De Houwer, 2009: 142), a maior percentagem das estratégias de discurso bilíngues (70%) identificadas no nosso *corpus*, isto é, a repetição e a estratégia de “prosseguir”, sobretudo nos contextos de interação exclusiva em neerlandês, levantam uma questão a ter em conta. Deverão as escolhas “erradas” de P ser interpretadas como a sua não capacidade de conseguir distinguir os diferentes contextos de uso das duas línguas em aquisição e de uma consciência metalinguística pouco desenvolvida quanto ao uso distinto de ambas, ou, antes como um possível resultado direto do contexto propício ao bilinguismo que o próprio interlocutor tende a criar através das estratégias de discurso por ele usadas? Através das estratégias de discurso bilíngues, o interlocutor revela compreensão pela outra língua, sendo o contexto orientado para uma interação bilíngue, em que o uso das duas línguas e a mistura de ambas são permitidos pelos interlocutores e considerados apropriados.

#### 4.4 Síntese dos resultados obtidos

Uma vez descritos e analisados os dados linguísticos, apresentamos, agora, para concluir este quarto capítulo, uma síntese dos principais resultados obtidos com a realização do presente estudo.

Na secção 4.1, partindo da assunção de que a escolha adequada da língua é considerada uma das manifestações metalinguísticas mais precoces no processo de aquisição bilingue (cf. Clark, 1978: 17, 22, 34), demos conta das escolhas linguísticas da criança em estudo para comunicar com os seus interlocutores. Os resultados gerais demonstram que a criança revela capacidade para distinguir entre os vários contextos de uso das duas línguas a que é exposta. Fazendo maioritariamente uma escolha linguística apropriada ao contexto e a interação em que se encontra, parece-nos possível concluir que ela possui uma consciência metalinguística relativa ao uso de ambos os idiomas em causa.

De forma mais específica, também os resultados referentes às escolhas da língua pela criança, em função dos vários contextos, indicam que a língua escolhida pela criança corresponde, na maioria dos casos, à língua falada pelo interlocutor.

Para o contexto monolingue de português, que, no nosso *corpus*, corresponde às interações recolhidas na creche, verificámos que a escolha da língua pela criança coincide, praticamente em todos os casos (97%), à língua falada pelo interlocutor. Estes resultados vão ao encontro do que defende De Houwer (1990: 90) quando refere que a escolha “inapropriada” da língua efetuada pela criança bilingue para interagir com falantes monolingues é rara, uma vez que, no geral, ela procura optar pela língua que, à partida, sabe que o seu interlocutor vai entender.

Quanto ao contexto de neerlandês, e tendo verificado através dos resultados obtidos, que a escolha da língua pela criança não corresponde à língua falada pelo interlocutor em alguns casos (25%), procurámos encontrar algumas explicações para justificar a escolha aparentemente “inapropriada” do português, neste contexto linguístico.

Observámos, deste modo, num primeiro momento, que um dos fatores que poderá influenciar as escolhas linguísticas da criança em estudo, nos contextos de interação em neerlandês, se prende com o próprio perfil linguístico dos interlocutores e com a heterogeneidade das situações de interação. A conjugação destes dois aspetos, por si só complexos, implica que a gestão da escolha da língua pela criança é feita não apenas em função do interlocutor, mas também em função das próprias circunstâncias em que a interação ocorre (cf. De Houwer, 2009: 145).

Em seguida, verificámos que a transferência interlinguística ou a alternância de códigos constitui outro fator que poderá determinar a escolha do uso do português em contexto de neerlandês pela criança. A alternância de códigos por P poderá não ser interpretada como resultado da não diferenciação das duas línguas, pois, de acordo com o que tivemos oportunidade de verificar, o uso deste recurso de comunicação tipicamente bilingue, não ocorre aleatoriamente, mas antes de forma pontual e em situações bem definidas, que, por norma, podem ser explicadas (Flores e Almeida, 2017: 288). Conforme observado, a prática da alternância de códigos por P poderá ser motivada, por exemplo, por uma falha lexical, no reportório do neerlandês, ou pela preferência lexical de determinados vocábulos do português, pelo que consideramos que poderá ser compreendida como uma capacidade já bastante desenvolvida para adequar a produção do enunciado ao contexto de interação em que se encontra, já que ocorre, em todas as situações, na presença de falantes bilingues (Costa e Santos, 2002: 139).

Por fim, vimos que a escolha de língua pela criança é determinada ainda pelo seu próprio papel nas interações, isto é, conforme se trate da produção de uma iniciativa ou de uma resposta. Da análise aos enunciados, constatamos que P observa melhor a língua de comunicação nas respostas, ou seja, nas situações em que a escolha da língua é feita com base num estímulo linguístico, quer dizer, o enunciado produzido pelo interlocutor. Após termos examinado a escolha espontânea da criança, observámos ainda as suas escolhas da língua em função da atitude do interlocutor, nas situações em que este se manifesta perante a não observação da língua de comunicação. Tendo observado que P nem sempre procede à correção do uso da língua, em resposta a uma reação do interlocutor, consideramos que, à semelhança do que acontece no processo de aquisição e desenvolvimento monolíngue, também na aquisição bilingue a criança passa por uma fase em que não é necessariamente sensível a correções, pelo que não reage positivamente a estas reações do interlocutor.

Ainda relativamente aos contextos de comunicação em que participam falantes monolíngues de português e falantes bilingues de neerlandês e de português, os dados qualitativos referentes à escolha da língua nestas interações indicam, de forma geral, que P procura adequar a sua escolha da língua em função do interlocutor com quem interage.

Seguidamente, na secção 4.2, foram apresentados e analisados os dados qualitativos relativos a outras manifestações da atividade metalinguística da criança, presentes no *corpus*. Assim, foram consideradas como manifestações metalinguísticas as correções,

tanto à sua própria produção verbal, como à produção linguística dos outros, dado que indicam controlo de P sobre as opções de que dispõe no seu repertório linguístico, bem como sobre a adequação das mesmas ao contexto de interação em que se encontra (Martins, 2008: 144). Do mesmo modo, também foram consideradas manifestações metalinguísticas os comentários explícitos produzidos por P sobre questões de uso das línguas e sobre os respetivos interlocutores, isto é, sobre a adequação pragmática de certos itens lexicais, uma vez que revelam a sua sensibilidade em relação à adequação situacional dos mesmos. Por último, também a associação entre a língua e o interlocutor, que corresponde à capacidade de decidir qual das línguas deve ser usada com determinado falante, permite confirmar a sua capacidade de reflexão sobre a língua enquanto objeto, sendo, por isso, igualmente considerada uma demonstração da atividade metalinguística relativa ao uso das duas línguas em aquisição.

Finalmente, na secção 4.3, atentámos ao papel do interlocutor nas escolhas de língua pela criança, que, por meio de uma multiplicidade de estratégias, orienta a criança na distinção dos diferentes contextos de uso das duas línguas em aquisição. Ficou claro que saber distinguir os contextos de uso das duas línguas é um processo que envolve uma interiorização de vários aspetos, em que as diversas reações manifestadas pelos interlocutores e as estratégias de interação a que recorrem de forma repetida ao longo do tempo são determinantes nas escolhas da língua da criança. Através das estratégias de comunicação utilizadas, o interlocutor fornece o apoio para a construção do conhecimento acerca do uso das duas línguas e o *input* metalinguístico necessário que permite distinguir os usos de ambas (cf. Lanza, 1997: 260)

## **Capítulo 5**

### **Conclusão**

A presente dissertação centrou-se no desenvolvimento da consciência metalinguística na aquisição simultânea de duas línguas, designadamente do par português/neerlandês, tendo como objetivos centrais verificar em que medida a criança bilingue desenvolve uma consciência metalinguística que lhe permite distinguir os contextos de uso das duas línguas a que está exposta e averiguar se esta mesma consciência se manifesta também por outro tipo de atividades metalinguísticas.

Como ponto de partida desta investigação, serviu a questão sobre a forma de representação dos dois sistemas linguísticos em aquisição. Segundo os defensores da hipótese de um sistema linguístico unitário, como Volterra e Taeschner (1978) ou Batoréo (1989), as crianças que adquirem duas línguas maternas constroem um único sistema de representação linguística numa fase inicial do desenvolvimento. Os defensores da hipótese dos sistemas linguísticos diferenciados, como De Houwer (1990), Genesee, Nicoladis e Paradis, (1995) e Meisel (1989, 2001, 2007), advogam a independência dos dois sistemas linguísticos, logo desde o início do desenvolvimento linguístico.

Tendo como objetivo estudar mais detalhadamente esta questão e de averiguar até que ponto a criança em estudo consegue diferenciar os contextos de uso distinto das duas línguas em aquisição, isto é, do português e do neerlandês, dando, assim, evidência do desenvolvimento de uma consciência metalinguística, o *corpus* de produções espontâneas foi transcrito e analisado, com vista a encontrar respostas às questões de investigação inicialmente traçadas.

Os resultados gerais demonstram que a criança revela capacidade para distinguir entre os contextos de uso do português e do neerlandês. Fazendo maioritariamente uma escolha linguística apropriada para interagir com o seu interlocutor, isto é, em 82% do total dos enunciados produzidos, parece-nos possível concluir que ela possui uma consciência metalinguística relativa ao uso de ambos os idiomas em aquisição. De forma mais específica, verificamos também que os resultados referentes às escolhas da língua pela criança, em função dos vários contextos, indicam que a língua escolhida pela criança corresponde, na maioria dos casos, à língua falada pelo interlocutor, em 97% dos casos, no contexto monolíngue de português, e em 74%, nos contextos de neerlandês.

Do mesmo modo, também as outras manifestações da atividade metalinguística da criança identificadas no *corpus*, como as autocorreções e as heterocorreções, a associação entre a língua e o interlocutor, e os comentários explícitos sobre o uso das

línguas e sobre os respectivos interlocutores permitem concluir que a criança detém uma consciência metalinguística quanto ao uso contextualizado das duas línguas.

Assim, no que diz respeito às correções da produção verbal, verificamos que tanto as correções aos seus próprios enunciados, como aos enunciados produzidos pelos outros, implicam um controlo por parte de P sobre as opções de que dispõe no seu reportório linguístico, bem como sobre a adequação das mesmas ao contexto de interação em que se encontra (Martins, 2008: 144), tendo, por isso, sido consideradas manifestações da atividade metalinguística. No mesmo sentido, também a associação entre a língua e o interlocutor, que corresponde à capacidade de decidir qual das línguas deve ser usada com determinado falante, permite confirmar a sua capacidade de reflexão sobre a língua enquanto objeto, sendo, por isso, igualmente considerada uma demonstração da atividade metalinguística relativa ao uso das duas línguas em aquisição. Por último, também os comentários explícitos produzidos por P acerca de questões de uso das línguas e sobre os respetivos interlocutores, ou seja, a adequação pragmática de certos itens lexicais, foram consideradas manifestações metalinguísticas, uma vez que revelam uma sensibilidade em relação à adequação situacional dos mesmos. Quanto aos comentários explícitos, ficou claro que esta atividade metalinguística evidencia um exercício de categorização realizado pela criança. Esta atividade de categorização por parte de P demonstra como ela categoriza o seu mundo, mobilizando competências cognitivas na aquisição das duas línguas e, em particular, na distinção entre os contextos de uso, associando as línguas a pessoas do seu círculo achemado.

Os resultados apurados neste estudo empírico são consistentes com a hipótese que formulamos no início do estudo, uma vez que a criança em estudo, que está em processo de aquisição simultânea de duas línguas, consegue distinguir os contextos de uso do português e do neerlandês e adequa a escolha de cada língua em função do contexto de interação em que se encontra. A criança apresenta capacidade para distinguir os dois idiomas em aquisição e não os confunde. Por conseguinte, os resultados parecem também ir ao encontro da hipótese da independência dos dois sistemas linguísticos em contacto (De Houwer, 1990; Genesee, Nicoladis e Paradis, 1995 e Meisel, 2007), uma vez que mostram que a criança em estudo produz enunciados linguísticos diferenciados para cada uma das duas línguas em aquisição.

Importa, contudo, referir que foi possível observar ainda que a distinção, ou não, entre as duas línguas e os respetivos contextos de uso não pode ser interpretada apenas

como a presença, ou ausência, de uma consciência metalinguística relativa ao uso distinto das duas línguas. Verificamos, especificamente, que a escolha aparentemente “inapropriada” da língua em 25% dos casos nos contextos de uso do neerlandês, poderá ser determinada por um conjunto de fatores. Assim, vimos, por exemplo, que o perfil linguístico dos interlocutores pode influenciar as escolhas linguísticas da criança. Esse perfil linguístico, aliado, frequentemente, à própria heterogeneidade das próprias situações de interação, implicam, por parte da criança, uma gestão da escolha da língua não apenas em função do interlocutor, mas também em função das próprias circunstâncias em que a interação ocorre (De Houwer, 2009: 145). Também a alternância de códigos poderá não ser o resultado da incapacidade de diferenciação das duas línguas (Flores e Almeida, 2017: 288), podendo, conforme tivemos oportunidade de observar, ser motivada por uma lacuna lexical em um dos reportórios linguísticos, ou pela preferência de determinados vocábulos em um dos idiomas. Vimos, também que a escolha de língua pela criança poderá ser determinada pelo seu próprio papel nas interações, o que significa que a mesma é influenciada conforme se trate da produção de uma iniciativa ou de uma resposta. Por fim, atentámos, ainda, ao papel do interlocutor nas escolhas linguísticas da criança. Verificamos que este falante, através de uma multiplicidade de estratégias, providencia o *input* metalinguístico necessário quanto à adequação, ou não, da alternância dos dois códigos linguísticos no mesmo enunciado ou interação, fornecendo orientação na distinção dos diferentes contextos de uso das duas línguas em aquisição.

Um dos principais constrangimentos do estudo prendeu-se com a dificuldade encontrada em recolher dados de produção linguística representativos para todos os contextos de interação do dia a dia da criança, o que inviabilizou uma análise mais detalhada e contrastiva da escolha do uso da língua, bem como de outras evidências da atividade metalinguística, entre todos os contextos de interação linguística. Assim, o contexto em que interagem tanto falantes monolíngues de português como falantes bilingues de neerlandês e de português revelou-se o contexto mais difícil de documentar, correspondendo a apenas 3% do total das interações recolhidas. Do mesmo modo, também ao contexto de uso exclusivo do neerlandês estiveram associadas algumas dificuldades uma vez que a recolha das produções, nesse contexto, foi sempre realizada pela mãe, falante bilingue de neerlandês e de português. De acordo com os resultados deste estudo empírico, acreditamos que o facto de a mãe estar sempre presente poderá ter exercido influência na escolha do uso de língua em determinadas

situações comunicativas, uma vez que, essa mesma presença poderá implicar que a criança terá consciência que será sempre compreendida, mesmo se usar o português.

Outra das limitações a ter em conta está relacionada com a própria estratégia escolhida para a realização da investigação. Conforme referimos em 3.1, uma das grandes desvantagens nas investigações por estudo de caso prende-se com a impossibilidade de generalizar os dados. Por conseguinte, o facto de este estudo ter sido realizado a partir de produções linguísticas de uma única criança bilingue dificulta e limita uma generalização dos dados obtidos, não podendo os mesmos serem alargados a outros casos análogos de aquisição bilingue.

No entanto, apesar das limitações apontadas, esperamos que esta dissertação tenha contribuído não apenas para alcançar os objetivos propostos e para encontrar respostas às questões inicialmente enunciadas, mas também para, através dos resultados empíricos obtidos, poder contribuir para documentar alguns aspetos relacionados com esta condição linguística, por forma a esclarecer questões e dúvidas em torno do bilinguismo, com que educadores e pais frequentemente são confrontados, conforme referimos na introdução do trabalho. Os resultados empíricos deste estudo comprovam (cf. De Houwer, 1995: 221-222; Costa e Santos, 2002: 137-143; Pereira: 2006: 18-19, Bailstok, 2008: 1), que a aquisição de dois idiomas em simultâneo não é, salvo exceções pontuais, prejudicial, nem afeta o normal desenvolvimento linguístico da criança. Os resultados obtidos confirmam também a capacidade que a criança bilingue, por norma, possui para distinguir as duas línguas e de as saber usar de forma apropriada de acordo com o interlocutor e o contexto de interação.

Para terminar, e decorrente das limitações que fomos identificando ao longo da realização do estudo, e das questões secundárias que foram surgindo, às quais não nos foi possível responder, deixamos, aqui, algumas pistas para o desenvolvimento de futuras investigações. Assim, consideramos, por exemplo, que poderá constituir foco de trabalho futuro o estudo do desempenho linguístico da mesma criança, mas em situações de presença de falantes bilingues, por forma a compreender melhor a relação entre a capacidade pragmática de distinção de usos das línguas e outros fenómenos, como a transferência interlinguística.

Por fim, e tendo em conta ainda as próprias limitações de dimensão impostas pela natureza do presente estudo, consideramos que se justifica futuramente a realização de uma investigação de maior envergadura, com mais dados, mais contextos de interação e durante um período de tempo mais extenso.

## **Bibliografia**

## Bibliografia

- AIRES, Luísa (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- ALMEIDA, Leticia (2011). *Acquisition de la Structure Syllabique en Contexte de Bilinguisme Simultané Portugais-Français*. Lisboa: Faculdade de Letras. [Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL, 2011].
- BAKER, Colin (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3 ed.). Clevedon Multilingual Matters LTD.
- BARBEIRO, Luís F. T. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita. Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. [Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL, 1999].
- BATORÉO, Hanna J. (1989). *A Categoria Linguística Aspecto no Discurso Conversacional de uma Criança Bilingue aos Cinco Anos de Idade*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. [Dissertação de Mestrado, Lisboa: FLUL, 1989].
- BATORÉO, Hanna J. (2000). *Expressão do Espaço no Português Europeu. Contributo Psicolinguístico para o Estudo da Linguagem e Cognição*. Lisboa: FCT e Fundação Calouste Gulbenkian [Dissertação de Doutoramento, Lisboa: FLUL, 1996].
- BATORÉO, Hanna J. (2009). “A(s)minha(s)língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística”. In: *Textos do Colóquio Direito, Língua e Cidadania Global*. Lisboa: Associação dos Professores de Português & International Academy of Linguistic Law, CD-ROM, 141-148. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3199373> [Consult. 16 de novembro de 2020].
- BATORÉO, Hanna J. (2011). “Aquisição Bilingue: Teorias e Aplicações”. In: *Bilinguismo e Educação Bilingue – Colóquio*, Lisboa: ILTEC / APP, pp. 69-72.
- BATORÉO, Hanna J. (2012). “Does Bilingual First Language Acquisition Imply a Mixed Period Phase? Evidence from a Portuguese-Polish bilingual child”. In:

*Cognitive Psycholinguistics: Bilingualism, Cognition and Communication*, 35th International LAUD Symposium, Linguistic LAUD Agency, Essen: LAUD, pp. 59-72.

BATORÉO, Hanna J. (2013). “Bilinguismo precoce e aquisição bilingue: O que sabemos da Aquisição Bilingue da Primeira Língua (BFLA)?”. In: *Cadernos de Saúde*, 6 (Especial. 2), pp. 21-21.

BEN-ZEEV, Sandra (1977). “Mechanisms by which childhood bilingualism affects understanding of language and cognitive structures”. In: P. A. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, social, and educational implications*. New York, NY: Academic, pp. 29-55.

BIALYSTOK, Ellen (1986). “Factors in the Growth of Linguistic awareness”. In: *Child Development* 57(2). New Jersey: University Press, pp. 498-510. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1130604> [Consult. 25 de abril de 2018].

BIALYSTOK, Ellen (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIALYSTOK, Ellen (2001). *Bilingualism in Development. Language, Literacy and Cognition*. Cambridge: University Press.

BIALYSTOK, Ellen e Barac, Ellen (2012). “Emerging Bilingualism: Dissociating Advantages for Metalinguistic Awareness and Executive Control”. In: *Cognition*, 122(1), pp. 67-73. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3215830/pdf/nihms319595.pdf> [Consult. 25 de abril de 2018].

BIALYSTOK, Ellen e Ryan, Ellen (1985). *Toward a definition of metalinguistic skill*. *Merrill-Palmer Quarterly* 31: 229-51 Disponível em: [https://www.jstor.org/stable/23086295?readnow=1&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/23086295?readnow=1&seq=1#page_scan_tab_contents) [Consult. 12 de dezembro de 2020].

BLOOMFIELD, Leonard (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.

BOGDAN, Robert e Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- CAMPBELL, Ruth e Sais, Efsia (1995). “Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children”. In: *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), pp. 61–68.
- CARNAP, Rudolf (1934). *La science et la métaphysique devant l’analyse logique du langage*. Paris: Hermann.
- CLARK, Eve V. (1978). “Awareness of language: Some evidence from what children say and do”. In: *The Child's Conception of Language*. New York: Springer-Verlag, pp. 17-54. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Eve\\_Clark/publication/289935525\\_Awareness\\_of\\_Language\\_Some\\_Evidence\\_from\\_what\\_Children\\_Say\\_and\\_Do/links/569aa55308ae748dfb0b88ec/Awareness-of-Language-Some-Evidence-from-what-Children-Say-and-Do.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Eve_Clark/publication/289935525_Awareness_of_Language_Some_Evidence_from_what_Children_Say_and_Do/links/569aa55308ae748dfb0b88ec/Awareness-of-Language-Some-Evidence-from-what-Children-Say-and-Do.pdf) [Consult. 15 de maio de 2020].
- CLARK, Eve. V. e Anderson, Elaine. S. (1979). “Spontaneous repairs: Awareness in the process of acquiring language”, Paper presented at Symposium on Reflections on Metacognition, Society for Research in Child Development. San Francisco, pp. 1-12. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED177875.pdf> [Consult. 02 de janeiro de 2020].
- CLEMENTE, Ignasi (2008). “Recording Audio and Video”. In: *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, pp. 177-191.
- COSTA, João e Santos, Ana Lúcia (2003). *A falar como os bebés: o desenvolvimento linguístico das crianças*. Lisboa: Caminho.
- CRUZ-FERREIRA, Madalena (2003). “Two prosodies, two languages: infant bilingual strategies in Portuguese and Swedish”. In: *Journal of Portuguese Linguistics*, 2(1), pp. 45-60.
- CUMMINS, James (1978). “Bilingualism and the development of metalinguistic awareness”. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 9(2), pp. 131–149.
- CUMMINS, Jim e Swain, Merrill (2014). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, research and practice*. London: Roudledge Taylor & Francis Group.

- DEUCHAR, Margaret e Quay, Suzanne Quay (2000). *Bilingual acquisition: Theoretical implications of a case study*. Oxford: Oxford University Press.
- DE HOUWER, Annick (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- DE HOUWER, Annick (1995). “Bilingual language acquisition”. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*. Oxford, UK: Blackwell, pp. 219-250.
- DE HOUWER, Annick (1998). “By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition”. *International Journal of Bilingualism*, 2: pp.249-263. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254098709\\_By\\_Way\\_of\\_Introduction\\_Methods\\_in\\_Studies\\_of\\_Bilingual\\_First\\_Language\\_Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/254098709_By_Way_of_Introduction_Methods_in_Studies_of_Bilingual_First_Language_Acquisition) [Consult. 29 de março de 2020].
- DE HOUWER, Annick (2005). “Early bilingual acquisition: Focus on morphosyntax and the separate development hypothesis”. In: Kroll, J e De Groot, Anette (Eds.), *The handbook of bilingualism*. Oxford, UK: Oxford University Press, pp. 30-48.
- DE HOUWER, Annick (2009). *An Introduction to Bilingual Development*. Bristol: Multilingual Matters Textbooks.
- DE LEMOS, Cláudia Thereza Guimarães (2002). “Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação”, *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 42, pp. 41-69.
- DONALDSON, Margaret (1978). *Children’s Minds*. Glasgow: Collins
- DÖPKE, Susanne (1992). *One Parent, One Language: An Interactional Approach*. Amsterdam: J. Benjamins Publishing Company.
- FANHA, Dulce (1983): “Aspectos do contacto entre o português e o crioulo de Cabo Verde”. In: Luís Filipe Lindley Cintra et. al., (Eds.). *Actas do Congresso sobre a situação actual da língua portuguesa no mundo, volume II*. Lisboa: ICALP: 292-310.

- FELDMAN, Carol e Shen, Michael (1971). “Some language-related cognitive advantages of bilingual five-year-olds”. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 118(2), pp. 235–244.
- FERNÁNDEZ, J. (2007). “Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la Psicolingüística.”, *Per Abbat: boletín filológico de actualización académica y didáctica*, (3), pp. 39-74.
- FLORES, Cristina (2004). “«Lá está ele a schmatzen!», Particularidades do Discurso de Bilingues Luso-Alemães”. In: *Diacrítica* n.º 19/1, pp. 89-108. Disponível em: [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6597/1/Flores\\_L%20est%20ela%20a%20schatzen.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6597/1/Flores_L%20est%20ela%20a%20schatzen.pdf) [Consult. 03 de outubro de 2020].
- FLORES, Cristina (2013). “Português Língua não Materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística”. In: BIZARRO, Rosa; MOREIRA, Maria Alfredo; FLORES, Cristina (coords). *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino*. Lisboa: Lidel, pp.35-46.
- FLORES, Cristina (2017). “Bilinguismo infantil. Um legado valioso do fenómeno migratório luso-alemão”. In: *Diacrítica*, 31 (3), 237-250. Disponível em: [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60471/1/BILINGUISMO%20INFANTIL.%20UM%20LEGADO%20VALIOSO\\_publicado.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/60471/1/BILINGUISMO%20INFANTIL.%20UM%20LEGADO%20VALIOSO_publicado.pdf) [Consult. 03 de outubro de 2020].
- FLORES, Cristina e Almeida, Leticia (2017). “Bilinguismo”. In: *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*, ed. Maria João Freitas e Ana Lúcia Santos. Berlin: Language Science Press, pp. 275-304.
- GALAMBOS, Sylvia J. e Goldin-Meadow, Susan (1990). “The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness”. *Cognition*, 34(1), pp. 1–56.
- GENESEE, Fred (1989). “Early Bilingual Development: One Language or Two?”. In: *Journal of Child Language*, 16, pp. 161-175.
- GENESEE, Fred ; Nicoladis, Elen e Paradis, Johanne (1995). “Language Differentiation in Early Bilingual Development”. In: *Journal Child Language*, 22, pp. 611-631.

- GENESEEE, Fred, Paradis, Johanne e Crago, Martha. (2004). *Dual language development and disorder*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- GENESEEE, Fred e Nicoladis, Ellen (2006). “Bilingual acquisition”. In: E. Hoff & M. Shatz (eds.), *Handbook of Language Development*. Oxford, Eng.: Blackwell.
- GOMBERT, Jean Émille (1992). *Metalinguistic Development*. Londen : Harvester Wheatsheaf.
- GOUVEIA, Carlos (1996). “Pragmática”. In: Faria, I., E. Pedro, I. Duarte e C.Gouveia (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 383-419.
- GROSJEAN, François (1982). *Live with Two Languages*. Cambridge: Harvard UP.
- HAKUTA, Kenji, e Diaz, Rafael M. (1985). “The relationship between degree of bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data”. In: K. E. Nelson (Ed.), *Children's language*, Vol. 5, pp. 319–344.
- HAUGEN, Einar (1953). *The Norwegian Language in America: The bilingual community*. University of Pennsylvania Press.
- HJELMSLEV, Louis (1968). *Prolegomènes à une théorie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit. Tradução do original dinamarquês datado de 1943.
- HUERTA, Ana (1977). “The acquisition of bilingualism: a code-switching approach”. *Working papers in Sociolinguistic* number 39. Austin: University of Texas. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED155916.pdf> [Consult. 25 de setembro de 2020].
- IANCO-WORRAL, Anita (1972). “Bilingualism and Cognitive Development”. *Child Development*, 43, pp. 1390-1400.
- JAKOBSON, Roman (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Les Editions de Minuit.
- KARMILOFF-SMITH, Annette (1992). *Learning, development, and conceptual change. Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*.

Cambridge, MA: MIT. Press. Disponível em: <http://www.bbk.ac.uk/psychology/dnl/personalpages/KarmiloffSmith1992.pdf> [Consult. 25 de abril de 2018].

LANVERS, Ursula (2001). 'Language alternation in infant bilinguals: a developmental approach to code switching', *International Journal of Bilingualism*, vol. 5, n.º 4, pp. 437-464.

LANZA, Elisabeth (1997). *Language mixing in infant bilingualism: A sociolinguistic perspective*. Oxford, UK: Clarendon Press.

LEOPOLD, Werner (1939-1949). *Speech development of a bilingual child*. Vols.1-4. Evanstar and Chicago: Northwestern University.

LEOPOLD, Werner (1953). "Patterning in children's language learning". *Language Learning* 5, pp. 1-14.

LEVINSON, Stephen (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

LIMA, José P. (2006). *Pragmática Linguística: Essencial sobre Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

LINDHOLM, Kathryn e Padilla, Amado (1978). "Language mixing in bilingual children". In: *Journal of Child Language*, pp. 327-335.

MACNAMARA, John (1967). "The Bilingual's Linguistic Performance. A Psychological Overview." *The Journal of Social Issues*, 23 (2), pp. 58-77.

MARÇALO, Maria João B. M. (2009). *Fundamentos para uma Gramática de Funções aplicada ao Português*. ed. 1. Évora: Universidade de Évora CEL. Disponível em: [https://www.utad.pt/cel/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/CEL\\_Lingu%C3%ADstica\\_4.pdf](https://www.utad.pt/cel/wpcontent/uploads/sites/7/2018/05/CEL_Lingu%C3%ADstica_4.pdf) [Consult. 27 de abril de 2020].

MARSHALL, John C., e Morton, John (1978). "On the mechanisms of EMMA". In: A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language*. Berlin, Germany: Springer-Verlag, pp. 225-239. Disponível em: [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_61336/component/file\\_468242/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_61336/component/file_468242/content) [Consult. 20 de janeiro de 2020]

- MARTINS, Cristina (1997). “Bilinguismo e manifestações verbais bilingues”. In: *Revista Portuguesa de Filologia Vol. XXI*, Coimbra, pp. 63-115.
- MARTINS, Cristina (2008). *Línguas em Contacto. “Saber Sobre” o que as Distingue*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. [Dissertação de Doutoramento, Coimbra: Universidade de Coimbra, 2008].
- MASSOUD, Moisés (1999). *Dicionário De Termos Literários*. 12 ed. ver. e ampl.. São Paulo: Cultrix.
- MATEUS, Maria Helena Mira et al. (2008). *Projecto Diversidade Linguística em Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MCLAUGHLIN, Barry (1978). *Second-language acquisition in childhood*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- MEISEL, Jürgen (1989). “Early Differentiation of Languages in Bilingual Children”. In: K. Hyltestam; L. K. Obler (orgs.), *Bilingualism Across the lifespan. Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-40.
- MEISEL, Jürgen (2001). “The simultaneous acquisition of two first languages: Early differentiation and subsequent development of grammars”. In: J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Trends in bilingual acquisition*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 11-41.
- MEISEL, Jürgen (2007). “The Weaker Language in Early Child Bilingualism: Acquiring a First Language as a Second Language?” *Applied Psycholinguistics*, 28, pp. 495-514.
- MERRIAM, Sharan (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- MISHINA-MORI, Santomi (2004). “Development of bilingual awareness in children acquiring two first languages.”, *Japan Journal of Multilingualism and Multiculturalism*, 10 (1), pp. 1-17.
- MORENO-ZAZO, Montse (1998). “Metalinguistic awareness in family bilinguals”, *Studies in Psychology*, 19:60, pp. 35-48.

- MOTA, Mara Antónia (1996). “Línguas em Contacto”. In: Faria, I., E. Pedro, I. Duarte e C. Gouveia (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 505-534.
- NICOLADIS, Elena e Secco, G., (2000). “The role of a child’s productive vocabulary in the language choice of a bilingual family.” *First Language* 58, pp. 30-28.
- OCHS, Elinor (1979). “Transcription as Theory”. In: Ochs E & Schieffelin, B (eds.) *Developmental Pragmatics*. New York: Academic Press, pp. 43-72, Disponível em: <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/ochs/articles/ochs1979.pdf> [Consult. 02 de maio de 2020].
- OLIVEIRA, Fátima (1996). “Semântica”. In: Faria, I., E. Pedro, I. Duarte e C. Gouveia (orgs.) *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho, pp. 333-379.
- PADILLA, Amado e Lindholm, Kathryn (1984). “Child bilingualism: The same old issues revisited”. In J. L. Martinez, Jr., & R. H. Mendoza (Eds.), *Chicano Psychology*, Second Edition. New York: Academic Pres. Reprinted in K. P. Monteiro (Ed) 1995. *Ethnicity and psychology: African-, Asian-, Latino-, and Native-American Psychologies*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Company, pp. 194-227.
- PEAL, Elizabeth e Lambert, Wallace E. (1962). *The relation of bilingualism to intelligence*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27), pp. 1–23.
- PEREIRA, Dulce (1993). *O Universo do Crioulo*. Setúbal: Escola Superior de Educação de Setúbal.
- PEREIRA, Dulce (1994). “O Ensino da Língua Portuguesa a Minorias Linguísticas de Origem Caboverdiana”, in Duarte, Inês - Actas Vol. I - Congresso Internacional 11 a 15 de Abril de 1994. APL. Colibri. Lisboa: Universidade de Lisboa. pp. 53-80.
- PEREIRA, Dulce (1996). “O Crioulo de Cabo Verde”, in Faria, I.H., et al. (org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa: Caminho. pp. 551-559.
- PEREIRA, Dulce (1997). “Ser mininu e ler menino”. in *Noesis*. Nº44. pp. 39-41.

- PEREIRA, Dulce (2006a). *Crescer Bilingue*. Lisboa: ACIME. Disponível em <http://www.acm.gov.pt/documents/10181/233158/Crescer+Bilingue++1%C2%A+A+parte.pdf/4f811060-cefa-4aea-92b5-9289e037c0c5> [Consult. 7 de abril de 2018].
- PEREIRA, Dulce (2006b) *O Essencial Sobre Crioulos de Base Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho
- PEREIRA, Dulce (2011) “Aprender a ser bilingue”. In Cristina Flores (org) *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo*, Braga: Edições Húmus, pp. 15-43.
- PETITTO, Laura A, *et al.* (2001). “Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition.” In: *Journal of Child Language*. 2001;28(2), pp. 453–496. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/11891591\\_Bilingual\\_signed\\_and\\_spoken\\_language\\_acquisition\\_from\\_birth\\_Implications\\_for\\_the\\_mechanisms\\_underlying\\_early\\_bilingual\\_language\\_acquisition](https://www.researchgate.net/publication/11891591_Bilingual_signed_and_spoken_language_acquisition_from_birth_Implications_for_the_mechanisms_underlying_early_bilingual_language_acquisition) [Consult. 17 de maio de 2020].
- PINTO, Maria Antonietta, e El Euch, Sonia. (2015). *La conscience métalinguistique. Théorie, développement et instruments de mesure*. Québec, Québec : Les Presses de l’Université de Laval
- PINTO, Maria Antonietta e Figueira, Ana Paula C. (2018). *Consciência Metalinguística: Teoria, desenvolvimento e instrumentos de avaliação*. Alverca: Psiclínica.
- POPLACK, Shana (1980). “Sometimes I’ll start a sentence in spanish y termino en español: toward a typology of code-switching”. In: *Linguistics 18*, The Hague: Mouton Publishers, pp. 582-617. Disponível em: <https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/2506/CRLC00161.pdf> [Consult. 25 de outubro de 2020].
- PRATT, Chris, e Grieve, Robert (1984). “The development of Metalinguistic Awareness: An introduction”. In: W. E. Tunmer, *et al.* (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory Research, and Implications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 2-11.

- RADFORD, Andrew; Kupisch, Tanja; Köppe, Regina e Azzaro, Gabriele (2007). “Concord, convergence and accommodation in bilingual children”. In: *Bilingualism: Language and Cognition*, 10, 3, pp. 239-256. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/3299/6b346f8ae7eba9987f3d6ef028e905494971.pdf> [Consult. 20 de out de 2020].
- RAMILO, Maria Celeste e Freitas, Tiago (2001). “Transcrição ortográfica de textos orais: problemas e perspectivas”. In: I. M. Duarte, J. Barbosa, e T. H. Sérgio Matos, *Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto (Vol. 2)*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, pp. 55-67.
- RICCIARDELLI, Lina (1989). *Childhood bilingualism, metalinguistic awareness and creativity*. University of Adelaide, Dept. of Psychology [Dissertação de Doutoramento, University of Adelaide, 1990]. Disponível em: <https://digital.library.adelaide.edu.au/dspace/bitstream/2440/19089/1/01front.pdf> [Consult. 19 de outubro de 2020].
- ROMAINE, Suzanne (1995). *Bilingualism*. Blackwell Oxford.
- RONJAT, Jules (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. Paris, France: Champion.
- ROWLAND, Caroline (2014). *Understanding Child Language Acquisition*. London and New York: Routledge.
- SIM-SIM, Inês, Duarte, Inês e Ferraz Maria José (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério de Educação.
- SIM-SIM, Inês (1998), *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês; Silva, Ana Cristina e Nunes, Clárisse (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério de Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- SLOBIN, Dan I. (1978). "A Case Study of Early Language Awareness". In: A. Sinclair; R. J. Jarvella; W. J. M. Levelt (orgs.), *The Child's Conception of Language*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 45-54.
- TAESCHNER, Traute. (1983). *The sun is feminine: A study on language acquisition in bilingual children*. Berlin/Heidelberg: Springer
- TITONE, Renzo (1988). "A Crucial Psycholinguistic Prerequisite to Reading –Children's Metalinguistic Awareness". *Revista Portuguesa de Educação*. 1(2), pp. 61-72.
- TUNMER, William e HERRIMAN, Michael L. (1984). "The Development of Metalinguistic Awareness: A Conceptual Overview." In: W. E. Tunmer, et al. (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory Research, and Implications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 12-35.
- TUNMER, William e Myhill, Marion E. (1984). "Metalinguistic Awareness and Bilingualism." In: W. E. Tunmer, et al. (eds.), *Metalinguistic Awareness in Children. Theory Research, and Implications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 169-187.
- TUNMER, William, PRATT, Chris e HERRIMAN, Michael L. (1984). *Metalinguistic Awareness in Children. Theory Research, and Implications*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag
- TURELL, Maria Teresa e Moyer, Melissa G. (2008). "Transcription". In: Wei, Li & Moyer, Melissa G (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell, pp. 192-213.
- VALENTIN, Renate (1984). "The Development of Metalinguistic Abilities in Children Learning to Read and Write". In Downing, John e Valentin, Renate (Eds.). *Language Awareness and Learning to Read*. Nova Iorque: Springer-Verlag.
- VAN KLEECK, Anne (1982). "The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework." *Merril Palmer Quarterly*, 28, pp. 237-265. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/232596541\\_The\\_emergence\\_of\\_linguistic\\_awareness\\_A\\_cognitive\\_framework/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/232596541_The_emergence_of_linguistic_awareness_A_cognitive_framework/citation/download) [Consult. 20 de jan. de 2020].

- VIANA, Fernanda Leopoldina *et.al* (2017). “Instrumentos de Avaliação da Linguagem: uma Perspetiva Global.” In: *Aquisição de Língua Materna e Não Materna. Questões Gerais e Dados do Português*, ed. Maria João Freitas e Ana Lúcia Santos, Berlin: Language Science Press, pp. 333-357.
- VIHMAN, Marilyn May (1985). “Language Differentiation by the Bilingual Infant”. In: *Journal of Child Language*, 12, pp. 297-324.
- VOLTERRA, Virginia e Taeschner, Traute (1978). “The acquisition and development of language by bilingual children”. In: *Journal of Child Language*, 5, pp. 311-326. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/296194110\\_113\\_Voltterra\\_V\\_Taeschner\\_T\\_1978\\_The\\_acquisition\\_and\\_development\\_of\\_language\\_by\\_bilingual\\_children\\_Journal\\_of\\_Child\\_Language\\_5\\_pp\\_311326\\_Reprinted\\_2007\\_in\\_In\\_L\\_Wei\\_ed\\_The\\_bilingual\\_reader\\_301\\_-\\_320\\_Ne](https://www.researchgate.net/publication/296194110_113_Voltterra_V_Taeschner_T_1978_The_acquisition_and_development_of_language_by_bilingual_children_Journal_of_Child_Language_5_pp_311326_Reprinted_2007_in_In_L_Wei_ed_The_bilingual_reader_301_-_320_Ne) [Consult. 20 de março de 2018].
- VYGOTSKY, Lev. S. (1986). *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: MIT Press. Tradução do original russo datada de 1934.
- WEINREICH, Uriel (1968). *Language in Contact. Findings and Problems*. 6.<sup>a</sup> ed. Paris: Mouton. 1.<sup>a</sup> edição de 1953, n.º 1 da Série Publications of the Linguistic Circle of New York.
- YIN, Robert (2003). *Case Study Research – Design and Methods* (3.<sup>a</sup> ed.). U.K.: Sage Publications.

## **Anexos**

# Anexo I – Ficha sociolinguística

## Ficha de caracterização sociolinguística

### I. Identificação da criança

1. Nome: \_\_\_ P. \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: 20nov2015 \_\_\_\_\_
3. Sexo: masculino  feminino
4. País onde nasceu: Bélgica \_\_\_\_\_
5. Nacionalidade: Belga \_\_\_\_\_
6. Data de chegada a Portugal: final fevereiro 2020 \_\_\_\_\_
7. Pessoas com que vive: pai  mãe  irmã  Outro(s)

### II. Identificação linguística da criança

1. Língua(s) falada(s) em casa: neerlandês \_\_\_\_\_
2. Língua(s) falada(s) em família: neerlandês e português \_\_\_\_\_
3. Língua(s) falada(s) na creche: português \_\_\_\_\_
4. Língua(s) em que vê televisão: neerlandês e português \_\_\_\_\_
5. Língua(s) em que ouve música e histórias: neerlandês e português \_\_\_\_\_

## Anexo II – Autorização



### **Autorização**

Eu, \_\_\_\_\_ mãe / pai da criança em estudo, venho, por este meio, autorizar / não autorizar (riscar o que não interessa) que as produções linguísticas recolhidas da minha filha sejam utilizadas no âmbito da Dissertação de Mestrado desenvolvida pela mestranda Anouschka Maria Caels.

Tomo conhecimento de que será sempre assegurado o anonimato da minha filha neste estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2020,

---

Assinatura

### Anexo III – Fragmentos de interações utilizados no estudo

Código interação	Data da gravação	Tempo total da interação	Tempo total da transcrição	Idade	Contexto linguístico	Contexto situacional
INT1_NL_06ABR2018_VID	06/04/2018	2m 36s	2m 32s	2;4.17	Neerlandês	Ver um livro com a mãe.
INT2_NL_12ABR2018_AUD	12/04/2018	1m 29s	1m 20s	2;4.23	Neerlandês	Conversar com a mãe e a irmã no carro.
INT3_NL_14ABR2018_AUD	14/04/2018	7m 26s	3m 25s	2;4.25	Neerlandês	Ver um livro com a mãe e com a avó.
INT4_NL_18ABR2018_AUD	18/04/2018	2m 52s	1m 17s	2;4.29	Neerlandês	Conversar com o primo e a tia.
INT5_NL_06MAI2018_AUD	06/05/2018	4m 12s	2m 21s	2;5.16	Neerlandês	Conversar com a mãe, em casa, de saída para ir às compras.
INT6_PT_12MAI2018_AUD	12/05/2018	1m 49s	1 m 6s	2;5.23	Português	A P e os amiguinhos estão no bacio. A P conversa com a educadora.
INT7_PT_12MAI2018_AUD	12/05/2018	0m 53s	0m 42s	2;5.23	Português	Ver um livro sobre a praia, na creche.
INT8_PT_12MAI2018_AUD	12/05/2018	2m 00s	1m 6s	2;5.23	Português	A P conversa com a educadora sobre um trabalho que fizeram para o dia da mãe.
INT9_NL_27MAI	27/05/2018	3m 37s	2m 15s	2;6.7	Neerlandês	Brincar com Playmobil e a conversar com a mãe.

INT12_PT_08JUN2018_AUD	08/06/2018	1m 01s	0m 49s	2;6.17	Português	Conversar sobre os balões que a educadora comprou para brincar na rua.
INT13_PT_08JUN2018_AUD	08/06/2018	1m 18s	1m 18s	2;6.17	Português	Conversar com a educadora. A P quer ir brincar na rua.
INT14_NL_09JUN2018_AUD	09/06/2018	7m 39s	2m 12s	2;6.18	Neerlandês	Na esplanada, em Portugal, com os avós, a mãe e a irmã, a ver um livro.
INT15_PT_29JUN2018_AUD	29/06/2018	2m 33s	0m 26s	2;7.7	Português	Conversar com a educadora sobre a chucha.
INT16_PT_29JUN2018_AUD	29/06/2018	3m 15s	1m 5s	2;7.7	Português	Conversar com a educadora no refeitório.
INT17_PT_29JUN2018_AUD	29/06/2018	2m 14s	0m 48s	2;7.7	Português	Conversar com a educadora durante a preparação para a sesta.
INT18_NL_11JUL2018_AUD	11/07/2018	11m 00s	4m 23s	2;7.19	Neerlandês	Brincar com uma boneca e conversar com a mãe.
INT19_NL_06AGO2018_AUD	06/08/2018	7m 39s	1m 33s	2;8.17	Neerlandês	Brincar às escondidas com a irmã.
INT20_PT_17AGO2018_AUD	17/08/2018	1m 00s	00m 52s	2;8.28	Português	Conversar com a educadora sobre um macaco de peluche.
INT21_NL_18AGO2018_AUD	18/08/2018	1m 44s	1m 13s	2;8.29	Neerlandês	Ver um livro com a avó e a mãe.
INT22_NL_19AGO2018_AUD	19/08/2018	2m 37	1m 9s	2;8.30	Neerlandês	Brincar com bonequinhos e conversar com o avô e a mãe.

INT25_NL_15SET 2018_AUD	15/09/2018	28m 09s	0m 27s	2;9.26	Neerlandês	Fazer desenhos com a tia e a prima T.
INT26_NL_15SET 2018_AUD	15/09/2018	28m 09s	00m 15s	2;9.26	Neerlandês	Ver desenhos com a prima T.
INT27_NL_15SET 2018_AUD	15/09/2018	7m 43s	00m 19s	2;9.26	Neerlandês	Brincar com a prima T.
INT28_PT&NL_1 3OUT2018_AUD	13/10/2018	3m 41s	00m 33s	2;10.2 3	português e neerlandês	Conversar com o tio e com a irmã.
INT29_PT&NL_1 3OUT2018_AUD	13/10/2018	3m 41s	00m 11s	2;10.2 3	português e neerlandês	Despedir-se do tio e da prima.
INT30_PT_30OU T2018_AUD	30/10/2018	2m 08s	00m 52s	2;10.2 3	Português	Conversar com a educadora
INT31_PT_30OU T2018_AUD	30/10/2018	1m 45s	00m 33s	2;11.1 0	Português	Fazer puzzles na creche.
INT32_PT_30OU T_2018_AUD	30/10/2018	1m 11s	1m 04s	2;11.1 0	Português	Conversar com a educadora durante o lanche.
INT33_NL_08NO V2018_AUD	08/11/2018	8m 19s	1m 15s	2;11.1 9	neerlandês	Conversar com a mãe, tia e primas no balneário das piscinas.
INT34_PT&NL_1 7NOV2018_AUD	17/11/2018	7m 47s	00m 14s	2;11.2 8	português e neerlandês	Muda da fralda do primo bebé. Conversar com a tia bilingue e a tia monolingué
INT35_NL_20NO V2018_AUD	20/11/2018	10m 30s	2m 37s	3	Neerlandês	Brincar e conversar com a irmã.

## Anexo IV – Responsáveis pela recolha de dados, interlocutores presentes na interação e respetiva(s) língua(s) faladas<sup>28</sup>

Código interação	Responsável gravação e línguas que fala/e ou entende <sup>1</sup>	Interlocutor(es)	Presença de outras pessoas
INT1_NL_06ABR2018_VID	Mãe (nl e pt)	mãe (nl e pt)	irmã (nl e pt), pai (nl e pt)
INT2_NL_12ABR2018_AUD	Mãe (nl e pt)	mãe (nl e pt), irmã (nl e pt)	-
INT3_NL_14ABR2018_AUD	Mãe (nl e pt)	Mãe (nl e pt)	Avó (nl)
INT4_NL_18ABR2018_AUD	Mãe (nl e pt)	tia materna (nl), primo (nl)	Avó (nl), avô (nl), irmã (nl e pt)
INT5_NL_06MAI2018_AUD	Mãe (nl e pt)	Mãe (nl e pt)	Irmã (nl e pt), pai (nl e pt)
INT6_PT_12MAI2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT7_PT_12MAI2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT8_PT_12MAI2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT9_NL_27MAI2018_VID	Mãe (nl e pt)	Mãe (nl e pt)	-
INT10_NL_31MAI2018_AUD	Tia (nl e pt)	Mãe (nl e pt), tia (nl e pt)	Prima (nl e pt), irmã (nl e pt)
INT11_NL_05JUN2018_AUD	Mãe (nl e pt)	Mãe (nl e pt), avó (nl)	Avô (nl), pai (nl e pt), irmã (nl e pt)
INT12_PT_08JUN2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt), amiguinho (pt)	amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT13_PT_08JUN2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	-
INT14_NL_09JUN2018_AUD	Mãe (nl e pt)	Avô (nl), mãe (nl e pt), avó (nl)	Irmã (nl e pt)
INT15_PT_29JUN2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	-

<sup>28</sup> A língua materna da mãe, do pai, da irmã, e da tia é o neerlandês, contudo todos entendem e falam o português. A prima T é bilingue de neerlandês e português. Daí indicação para estes falantes de “(nl e pt)”.

INT25_NL_15SET2018_AUD	Tia (nl e pt)	Tia (nl e pt)	Irmã (nl e pt)
INT26_NL_15SET2018_AUD	Tia (nl e pt)	Prima (nl e pt)	Irmã (nl e pt)
INT27_NL_15SET2018_AUD	Tia (nl e pt)	Prima (nl e pt)	Irmã (nl e pt)
INT28_PT&NL_13OUT2018_AUD	Tia (nl e pt)	Irmã (nl e pt), tio (pt), mãe (nl e pt)	Prima (nl e pt)
INT29_PT&NL_13OUT2018_AUD	Tia (nl e pt)	Tio (pt), prima (nl e pt)	Mãe (nl e pt), irmã (nl e pt)
INT30_PT_30OUT2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	Amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT31_PT_30OUT2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT32_PT_30OUT_2018_AUD	Educadora (pt)	Educadora (pt)	amiguinhos da sala (pt) e auxiliar (pt)
INT33_NL_08NOV2018_AUD	Tia (nl e pt)	Mãe (nl e pt), tia (nl e pt)	Irmã (nl e pt), prima T (nl e pt), prima R (pt)
INT34_PT&NL_17NOV2018_AUD	Tia (nl e pt)	Tia (nl e pt) e tia (pt)	(primo bebé)
INT35_NL_20NOV2018_AUD	Mãe (nl e pt)	Irmã (nl e pt), mãe (nl e pt)	-

## Anexo VI – Outros

A)

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
7.	Um boot. <i>(Um barco.)</i>		
		8.	É este o que é?
9.	É boot. <i>(É barco.)</i>		
		10.	Barco.
11.	Barco.		
		12.	Barco.
13.	Ali é barco.		
		14.	Barco.
15.	Ali é boot. <i>(Ali é barco.)</i>		
		16.	É barco também. É um barco.
17.	É barco.		
		18.	Sim, é um barco.

INT7\_PT\_12MAI2018\_AUD\_[7-18]\_IDADE\_2;5.23

B)

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
		1.	Olha P, isto é o quê? Esta é o quê?
2.	Appel. <i>(Maça.)</i>		
3.	Maça (Ed e P ao mesmo tempo)	3.	Ma... (Ed e P ao mesmo tempo)
		4.	Maça. É uma maça?
5.	Maça.		
		6.	Maça. Olha, é de que cor a maça?
7.	Vermelho.		

INT8\_PT\_12MAI2018\_AUD\_[1-7]\_IDADE\_2;5.23

C)

palavras / expressões do PT utilizadas em contexto NL	iniciativas	respostas	total
sapo	1	2	3
aqui	2	7	9
piu e piu, piu, piu	1	2	3
chucha	1	0	1
esta? e esta, esta?	10	2	12
pato, pato	1	0	1
cão	2	1	3
não	0	2	2
sapato	0	1	1
banana	0	1	1
já está	1	1	2
oó	1	3	4
caiu	5	0	5
no chão	1	0	1
estou?	0	1	1
olha e olha, olha	3	0	3
olha, outra	2	0	2
ão	0	1	1
bebé minha	1	0	1
a casa	0	1	1
assim	0	2	2
menina	2	3	4
meninas	2	0	2
meninos	0	4	4
<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>70</b>

Quadro: 4.3 - Palavras e expressões proferidas em PT, em contexto de NL

D)

	<b>P</b>		<b>Prima T</b>
		9.	Een vogeltje. <i>(Um passarinho.)</i>
10.	Een vogel. <i>(Um pássaro)</i>		
11.	Spelen met P? <i>(Brincar com a P?)</i>		
12.	Ik wil spelen! <i>(Eu quero brincar!)</i>		

INT27\_NL\_15SET2018\_AUD\_[9-12]\_IDADE\_2;9.26

E)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
17.	Oó, ooc. Oó. (Começa a cantar novamente)		
		18.	Gaat die slapen? (Aquele vai dormir?)
19.	Oó.		

INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_[17-19]\_IDADE\_2;6.07

F)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
		7.	Wat heb je gedaan? (O que fizeste?)
8.	De meninos staan. (Os meninos estão em pé.)		
		9.	Heb je ze allemaal...? Moeten ze allemaal staan,... de kindjes? (Puseste todos...? Têm de estar todos em pé, as crianças?)

INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_[7-9]\_IDADE\_2;6.07

G)

	<b>P</b>		<b>Tia A</b>
		7.	Met twee staartjes? (Com dois totozinhos?)
8.	Twee staarten, aqui. (Dois totós, aqui.)		
		9.	Ja, met twee staarten. (Sim, com dois totós?)

INT25\_NL\_15SET2018\_AUD\_[7-9]\_IDADE\_2;9.26

H)

	P		Mãe		Tia A
				15.	En hoeveel jaar is dat? <i>E quantos anos é isso?</i>
16.	Drie. <i>(Três.)</i>				
17.	Deze. <i>(Estes.)</i>				
		18.	Zeg eens "ik ben P C en word drie jaar". <i>(Diz lá "eu sou a P C e faço três anos".)</i>		
19.	Ik drie jaar. Ik is drie jaar. <i>(Eu três anos. Eu é três anos.)</i>				
		20.	Ik is drie jaar?? <i>(Eu é três anos??)</i>		
21.	Nee! Ik is drie jaar. <i>(Não! Eu é três anos.)</i>				
		22.	Ben jij drie jaar? <i>(Tens três anos?)</i>		
23.	Nee! Ik is drie jaar. <i>(Não! Eu é três anos.)</i>				
		24.	Zeg dan eens "ik ben P en ik ben drie jaar". <i>(Diz lá "Eu sou a P e tenho três anos.")</i>		
25.	Nee! Ik is drie jaar. <i>(Não! Eu é três anos.)</i>				
		26.	Ja. <i>(Sim.)</i>		

INT33\_NL\_08NOV2018\_AUD\_[15-26]\_IDADE\_2;11.19

D)

	<b>P</b>		<b>Educadora</b>
		28.	Olha P, é “ja” ou sim?
29.	É sim.		
		30.	É sim, não é. “ja” é com quem?
31.	A mamã “ja”		
		32.	Com a mamã “ja”, muito bem.

INT8\_PT\_12MAI2018\_AUD\_[15-26]\_IDADE\_2;05.23

J)

	<b>P</b>		<b>Tia</b>
1.	En nu een menina. <i>(E agora uma menina.)</i>		
		2.	Een menina. <i>(Uma menina.)</i>
		3.	En hoe zeggen ze dat in het nederlands? <i>(E como é se diz isso em neerlandês?)</i>
		4.	Een? <i>(Uma?)</i>
5.	Een meisje. <i>(Uma menina.)</i>		

INT25\_NL\_16SET2018\_AUD\_[1-5]\_2;9.26

K)

	<b>P</b>		<b>Irmã</b>		<b>Tio</b>		<b>Mãe</b>
				5.	Vai ser o quê, o teu jantar?		
						6.	P, vais comer o quê?
7.	Pasta! Pasta!						
		8.	Em belga!?				
				9.	E em português, como se diz?		
10.	É pasta.						
		11.	Espa.. espa...				
12.	Espa!						
		13.	Esparguete!				
14.	Esparguete!						

INT28\_PT&NL\_13OUT2018\_AUD\_[5-14]\_2;10.23

L)

	<b>P</b>		<b>Tia</b>
19.	Olha, outra.		
20.	Olha, outra.		
		21.	Nog één? <i>(Mais uma?)</i>
		22.	Nog een kreeft, nog een andere. <i>(Mais uma sapateira, mais outra.)</i>
23.	Eh, eh, nog. <i>(Eh, eh, mais.)</i>		

INT\_NL\_05JUN2018\_AUD\_[19-22]\_IDADE\_2;6.15

M)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
28.	No chão.		
		29.	Oh, op de grond gevallen. <i>(Oh, caiu no chão.)</i>

INT9\_NL\_27MAI2018\_VID\_[28-29]\_IDADE\_2;6.07

N)

	<b>P</b>		<b>Mãe</b>
66.	Sapo <i>(Sapo)</i>		
		67.	Kikker <i>(Sapo)</i>

INT1\_NL\_06ABR2018\_VID\_[66-67]\_2;4.17

O)

	<b>P</b>		<b>Irmã</b>
		20.	En wat zit er in de auto? <i>(E o que está no do carro?)</i>
21.	Meninos.		
		22.	En wat nog? <i>(E mais?)</i>
23.	Meninos aqui		
		24.	Wat zit er hier? <i>(Quem é que está aqui sentado?)</i>
		25.	Ja, hé! <i>(Sim, hé!)</i>
26.	Goofy. <i>(Pateta.)</i>		
		27.	Goofy? <i>(Pateta?)</i>
		28.	Nee dat is niet Goofy, dat is Boby. <i>(Não esse não é o Pateta, é o Boby.)</i>
	Boby! <i>(Boby!)</i>  P mag die er uit doen? <i>(A P pode tirá-lo daqui?)</i>		

INT35\_NL\_20NOV2018\_AUD\_[21-28]\_IDADE\_2;6.15