

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos

Brenda Gonçalves de Resende
Camila Santana Teodoro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Silvia Rodrigues-Alves.

Resumo: Aquisição da linguagem é o processo pelo qual todos os seres humanos são. Ou seja, a capacidade de perceber e entender a língua de seu ambiente, para se comunicar, acaba sendo aquisição. Assim, a aquisição de uma língua pode ter interfaces diferentes se levá-la a partir de outras perspectivas. Neste sentido, o objetivo do nosso trabalho é mostrar as possibilidades de aquisição de uma determinada linguagem e entender como o LM ou L1, L2 e LE são adquiridos quando o mesmo se entrelaçam e se tornar língua. Para isso, como suporte teórico, os autores serão utilizados; Baralo (1999); Bueno (2013); Rinaldi (2006) e Spinassé (2006). Foram tomados como um corpus desta pesquisa, as descrições encontradas na literatura e dados a partir de entrevistas com as crianças em contato com o espanhol como língua estrangeira e segunda língua. Este trabalho reúne, então, diversos conceitos de língua como LM ou L1, L2 e LE, sob teorias de aquisição como o behaviorismo, o inatismo e o interacionismo. Através de análises dos dados, pode-se refletir sobre o processo de aquisição do espanhol, seja como L1 ou como L2.

Palavras chaves: Aquisição. Língua Materna. Língua Segunda. Inter língua. Afetividade

Resumen: La adquisición del lenguaje, es un proceso por el cual todos los seres humanos pasan. O sea, la capacidad de percibir y comprender el lenguaje de su medio, para comunicarse, termina por ser adquisición. Así, la adquisición de una lengua puede tener interfaces distintas si la tomamos de otras miradas. En este sentido, el objetivo de nuestro trabajo es mostrar las posibilidades de adquirirse una determinada lengua y entender cómo se adquieren la LM o L1, la L2 y la LE cuando las mismas se entrelazan y se convierten en lengua. Para esto, como soporte teórico, serán utilizados los autores; Baralo (1999); Bueno (2013); Rinaldi (2006) y Spinassé (2006). Se tomó como corpus de esta investigación, las descripciones encontradas en la literatura y datos de entrevistas con niños en contacto con el español, como lengua extranjera y lengua segunda. Este trabajo reúne, entonces, diversos conceptos de lengua como LM o L1, L2 y LE, bajo las teorías de adquisición como el conductismo, el innatismo y el interaccionismo. A través de los análisis de los datos, se puede reflexionar acerca del proceso de adquisición del español, sea como L1 o como L2.

Palabras clave: Adquisición. Lengua Materna. Lengua Extranjera. Lengua Segunda.

1 Introducción

Cuando hablamos sobre adquisición de lenguaje, debemos tener en cuenta las incontables posibilidades de adquirirse una determinada lengua. Así, en este trabajo vamos abordar los diferentes tipos de adquisición considerados en los estudios del tema.

Con eso, el objetivo de este trabajo es mostrar las posibilidades de adquirirse una determinada lengua y entender cómo se adquieren la LM o L1, la L2 y la LE cuando las mismas se entrelazan y se convierten en lengua.

El objetivo de este trabajo es mostrar que, la adquisición del lenguaje es un proceso por el cual todos los seres humanos pasan o sea, es la capacidad de percibir y comprender el lenguaje, para comunicarse, dando cuenta con las interpretaciones de las lecturas de sentidos de los análisis y los estudios de casos.

Para esto, como soporte teórico, utilizamos los autores; Baralo (1999); Bueno (2013); Rinaldi (2006) y Spinassé (2006).

Como forma de poder entender la adquisición de Lengua Extranjera y Lengua Segunda, traemos los estudios de Rinaldi (2006), acerca del español como lengua extranjera en contexto brasileño, Bueno (2013), considerando el español como lengua materna en situación bilingüe, y contribuciones de nuestra investigación sobre el español como lengua segunda como hipótesis iniciales de observación en campo en niños en periodo de adquisición.

Nuestro trabajo está dividido en cinco partes: la primera es; la historia de la adquisición del lenguaje donde vamos abordar la definición de la adquisición mostrándoles los primeros trabajos que surgieron en el principio del siglo XX y también sus definiciones apropiadas de lengua y reflexión de la metodología de una educación de lengua. La segunda parte trae las teorías y nomenclaturas utilizadas en adquisición de lenguaje como la lengua materna o primera lengua, el conductismo, el innatismo, el interaccionismo, lengua segunda e interlengua. La tercera parte abarca el factor edad mostrando que la edad puede, en algunos casos, ser significativa en el proceso de aprendizaje. La cuarta parte está destinada a la descripción de caso, a partir de la literatura, con los trabajos de Rinaldi (2006) y de Bueno (2013). Y, la quinta parte está compuesta por la contribución de este trabajo con el estudio de caso que proponemos, un análisis de dos casos, siendo que uno

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos corresponde a una niña que tiene contacto con la lengua de forma espontánea y el otro de un niño que no lo tiene.

En este sentido, los invitamos a la lectura, como seres hablantes y siendo, también, resultados de procesos de adquisición de lengua.

2 Historia de la adquisición del lenguaje

La adquisición del lenguaje, es un proceso por el cual todos los seres humanos pasan y esto significa la capacidad de percibir y comprender el lenguaje, para comunicarse. O sea, la adquisición de la primera lengua, o lengua materna es una parte de formación de conocimiento del individuo.

Los primeros trabajos sobre la educación de los idiomas extranjeros pueden haber surgido el principio del siglo XX. Es importante mencionar que dichos trabajos tenían bases conductistas y, por lo tanto, no se dirigen al análisis del sistema no nativo. La lengua materna, tenía como meta estudiar, comprobar y “prever” los posibles errores en la producción en idioma extranjero o la segunda lengua, durante muchas décadas. La consideración que se atribuía a la lengua llamada extranjera, estaba relacionada, más específicamente, a la mejora de la educación, a tener una atención y comentario hacia su lengua apropiada.

En el estudio de los conceptos, Lengua Materna, Segunda Lengua e idiomas extranjeros, muchas veces, percibimos lo importante que son estos términos específicos y sus definiciones apropiadas de lengua y reflexión de la metodológica de una educación de lengua.

Pensando en lengua extranjera, surge el concepto interlengua. Spinassé (2006), en sus estudios, busca las cuestiones de la interlengua, haciendo una comparación con la producción de los alumnos de dos escuelas en la que se puede percibir que la mayoría son bilingües, o sea, hablan portugués y también adquirieron otra lengua materna. En este sentido, afirma:

La adquisición de la primera lengua o lengua materna, es una parte integrante de la formación del conocimiento de mundo del individuo, pero

RESENDE, B. G.;TEODORO, C. S.;RODRIGUES-ALVES, M.S.
junto a la competencia lingüística se adquieren también los valores
personales y sociales (SPINASSE, 2006, p.4)¹

La preocupación con la producción de la lengua como acontecimiento que tenga motivaciones y socio-descripciones de los significados es lo que distingue el *anuncio* unos de otros estudios de los lingüísticos.

Por medio de este empalme, tiene una relación tensa que establezca incorpore una teoría de la lengua (Saussure), una teoría de la historia máxima, una teoría del ciudadano (Freud) ese él vaya a materializarse de los lecturas hechos para Althusser, Lacan, Pecheux, Foucault.

Esto funciona por medio de la adopción de la lengua como objeto del estudio pero bajo perspectiva que incluya en su concepto la producción condicional.

3 Sobre las teorías y nomenclaturas en adquisición de lenguaje

Cuando empezamos a hablar sobre el tema adquisición de lenguaje, debemos tener en cuenta las incontables posibilidades de adquirirse una determinada lengua y como cada una de ellas pueden ser clasificadas lingüísticamente, en lo que dice respecto a su nomenclatura. Así, en este capítulo, conceptuaremos y diferenciaremos los tipos de lenguas de acuerdo con el grado de adquisición e interacción entre las mismas y el hablante. Adelante trataremos, entonces, las definiciones de LM o L1, L2 y LE.

3.1 La lengua materna o primera lengua (LM O L1) LA

Todos los humanos que están inseridos socialmente y tienen aptitud cognitiva suficiente para desarrollar un lenguaje, poseen una Lengua Materna, no importa en donde vivan, cuáles son sus valores, sus clases sociales o sus niveles de instrucción. Cada uno de nosotros tenemos una lengua con la cual nos comunicamos, sea por medio del habla o a través de nuestro cuerpo. De esta forma, está totalmente correcto afirmar que tanto un niño alemán como una niña china poseen una L1. Claro que, en esos casos, la Lengua Materna de cada uno es

¹ A aquisição da Primeira Língua, ou da Língua Materna, é uma parte integrante da formação do conhecimento de mundo do indivíduo, pois junto à competência lingüística se adquirem também os valores pessoais e sociais (SPINASSE, 2006, p.4).

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos diferente, pero los dos niños poseen esta capacidad. Así, las preguntas más importantes son: ¿qué es, exactamente, Lengua Materna y como la adquirimos?

Podemos conceptualizar, de manera general, Lengua Materna como el primer idioma con el cual un individuo tiene contacto y establece una relación subjetiva. Así diciendo, es el idioma que se aprende de forma natural, por medio de una mayor interacción con el medio y sin la necesidad de una reflexión lingüística consciente por parte del hablante, o sea, la L1 es aquella que se desarrolla en la medida que el propio individuo adquiere nuevas aptitudes motoras y cognitivas. A este respecto, Spinassé (2006) afirma sobre el origen de la L1:

La Lengua Materna, o la Primera Lengua (L1) no es, necesariamente, la lengua de la madre, ni la primera lengua que se aprende. Tampoco, se trata de solo una lengua. Normalmente es la lengua que aprendemos primero en casa, a través de los padres, y también es frecuentemente la lengua de la comunidad. Entretanto, muchos otros aspectos lingüísticos y no-lingüísticos están ligados a la definición. La lengua de los padres puede no ser la lengua de la comunidad, y, al aprender las dos, el individuo pasa a tener más de una L1 (caso de bilingüismo). Un niño puede, por lo tanto, adquirir una lengua que no es hablada en casa, y ambas valen como L1. (SPINASSÉ, 2006, p.5).²

De esa manera, consideramos L1 no solo la lengua que aprendemos en casa a través del contacto con nuestros padres (a pesar de que sea esta la forma más conocida de lengua materna), pero, de forma más amplia, se trata de aquella lengua que tenemos una mayor intimidad, tanto en aspectos lingüísticos como no lingüísticos.

En este punto, es importante resaltar que es posible que un individuo posea más que una lengua materna y, en esos casos, este fenómeno es llamado de bilingüismo.

Sin embargo, aun intentando conceptualizar Lengua Materna o Lengua Primera (L1), no todos los lingüistas del área de adquisición comparten de la misma idea sobre el origen de esta lengua, o sea, la forma como un niño adquiere su L1. En

² A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (SPINASSÉ, 2006, p.5).

este sentido, trataremos algunas características más sobre lengua materna. Baralo (1999) comenta sobre la adquisición del lenguaje:

Por estas características, algunos investigadores lo consideran un “instinto”, palabra que transmite la idea de que las personas saben hablar en el mismo sentido en que las arañas saben tejer sus telas o que las abejas saben danzar para encontrar y llevar el polen a su colmena. (BARALO, 1999, p. 11).

Los investigadores que se dedican a estudiar la lengua materna, se dividen en grandes grupos cuyas las teorías sobre como adquirimos esta lengua son bastante distintas. Las corrientes más conocidas son: el conductismo, el innatismo y el interaccionismo. Trataremos, adelante, estos estudios.

3.1.1 El conductismo

Esta corriente teórica fue la más influyente hasta los años setenta en las ciencias sociales. Para los conductistas todo lo que un ser humano aprendía era basado en un proceso donde se provocaba un estímulo y, a través de ese, una respuesta del organismo. Así, no se consideraba la adquisición del lenguaje un proceso específico, sino algo común e igual a aprender a caminar o escribir. Sobre la base del conductismo, Baralo (1999, p. 12) afirma que “la idea básica es que, si la respuesta es la correcta, se premia, para lograr un refuerzo positivo, y si la respuesta es incorrecta se “castiga”, porque no se satisface la necesidad que servía de estímulo”.

Uno de los estudiosos más conocidos por sus ideas conductistas fue Burrhus Frederic Skinner, psicólogo y filósofo social estadounidense, su trabajo logró un gran avance en varias áreas de las ciencias humanas y biológicas. Skinner se consideraba un conductista radical y su principal diferencia de los otros tipos de conductistas era que él no aceptaba acciones individuales del ser humano, como el pensamiento, la emoción y la percepción en eventos conductuales.

Para Skinner, reforzar no era solo una cuestión de proporcionar estímulos, sino una forma de moldar el comportamiento de uno. De esta manera, los refuerzos podrían ser positivos, si visaban la repetición de la acción, o negativo, si el intuito fuera de suprimir la misma.

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos

Además de los objetivos, los refuerzos se distinguían de acuerdo con sus frecuencias. Así, los refuerzos podían ser de origen fija o variable y se dividían en tres tipos: refuerzo continuo – cuya refuerzo (positivo o negativo) es aplicado siempre que aparece una determinada acción; refuerzo de intervalo – fijo: cuyo refuerzo debe corresponderse a la primera respuesta después de un tiempo determinado, variable: el refuerzo no tiene que venir después de un tiempo determinado de la acción, sino variando alrededor de una duración promedio; y refuerzo de razón – fijo: en lo cual un determinado número de respuestas debe surgir antes del dado esfuerzo, variable: el número de respuestas que surgen antes del esfuerzo no es fijo, sino un promedio.

Los conductistas creían que un niño era, entonces, una tabula rasa, en la cual la influencia del medio y los estímulos que recibía de su exterior le hacían aprender y desarrollarse. Así, para ellos, el proceso de adquisición de una lengua se delimitaba por parte del niño a la imitación y repetición de palabras que escuchaba de las personas más próximas a él.

Aunque tenga una visión muy intuitiva sobre cómo se adquiere una lengua, el conductismo no elimina todas las dudas sobre aspectos más profundos, complejos y abstractos de la L1. Pues, analizando un niño en un proceso de adquisición de lenguaje, vemos claramente que él no imita, o sea, no reproduce todas las palabras que escucha, sino enriquece su vocabulario por medio de la interacción comunicativa y produce otros enunciados de acuerdo con las reglas de concordancia y asignación, flexión, entre otros, que adquiere juntamente con los signos de su lengua materna. Sobre esos conocimientos prácticos, que difieren los humanos de los animales capaces de imitar sonidos, el conductismo no es capaz de dar explicaciones.

3.1.2 El innatismo

El nombre más influyente del innatismo fue Noam Chomsky, un teórico lingüista preocupado desde muy temprano a dar respuestas científicas a las dudas que el conductismo no conseguía sacar. Así, analizando aspectos del lenguaje en sus primeros pasos de adquisición, Chomsky percibió que los niños parecían ser

capaces de distinguir ciertos aspectos de la lengua, como por ejemplo: los límites de las palabras en el *continuum* fónico que escuchan, las unidades fonológicas o ciertas regularidades en la morfología y en la sintaxis. Baralo (1999) afirma sobre el innatismo:

Esa capacidad de adquisición necesita un *input* lingüístico. Es como si tuviéramos un potente programa de ordenador, capaz de procesar innumerables datos, pero necesita que se le den esos datos para poder trabajar. Esos estímulos lingüísticos deben ser suficientemente claros como para que el niño pueda extraer de ellos regularidades y construir un conocimiento sistemático que le permita usar esas regularidades cuando se expresa, es decir, cuando construye enunciados. (BARALO, 1999, p.15).

Como resultado de esas observaciones, se concluyó que si el niño tenía una capacidad para identificar los rasgos de su la lengua materna, eso solo sería posible si esta capacidad fuera algo innato del ser humano. Fue exactamente ahí que el innatismo surgió, para responder preguntas como: *¿Qué se sabe cuando se sabe una lengua?* y *¿Cómo se adquiere ese conocimiento?*

A partir de ese punto, empezaron una serie de investigaciones cognitivas que partían del presupuesto que los niños, en condiciones normales, (viviendo en sociedad y sin eventuales restricciones cognitivas que les impidan de adquirir una lengua), nacen biológicamente “programados” para el lenguaje y que eso se desarrolla del mismo modo que otras capacidades biológicas humanas, como la visión, el andar y etc.

Cuando decimos que esa capacidad es innata para aquellos que viven en sociedad es, en verdad, decir que el niño necesita un contacto comunicativo con alguien y que solo así su dotación biológica hará la tarea de apropiación de la lengua de su comunidad.

Es importante resaltar que diferente del conductismo, el innatismo afirma que todos los niños pasan por ciertos estadios de adquisición, independiente del contexto que estén inseridos, del sistema que les haya tocado en suerte y de los estímulos lingüísticos que ellos reciben tanto de sus padres, como de su medio.

Por así decir, Chomsky planteó la existencia de una *gramática universal* que sería justamente esa dotación innata para el desarrollar del lenguaje. Para el lingüista en ese programa genético estarían todos los principios que son

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos universales en todas las lenguas y que tocaría a los niños solo aprender los rasgos distintivos de su L1 a través del *input*³.

3.1.3 El interaccionismo

El interaccionismo afirma que la gramática universal innata a todos los seres humanos no es suficiente para que se adquiera una lengua, por así decir, el foco de esa corriente investigativa es la interacción comunicativa entre los niños y una serie de factores externos, sociales y ambientales. Entonces, para Baralo (1999):

El modelo interaccionista pone su foco de atención en el papel que juega, en el desarrollo del lenguaje, el contexto lingüístico en interacción con las capacidades innatas del niño. Reclama un papel primordial a las muestras de lengua que el niño recibe por su contacto con los adultos, muestras que considera modificadas y facilitadas. (BARALO, 1999, P.20).

Aun siendo una tarea muy difícil la de valorar hasta qué punto el *input* influye en la adquisición del lenguaje, para los interaccionistas es imprescindible el intercambio conversacional, o sea, el tú a tú.

Uno de los estudiosos del interaccionismo más conocidos y estudiados hasta hoy es Vygotsky, su trabajo contribuyó mucho para el desarrollo de pesquisas en el área de la educación y de la psicología. Para el interaccionismo, una de las teorías más influyentes de Vygotsky fue sobre la zona de desarrollo proximal.

Según esa teoría, hay la existencia de dos niveles de desarrollo infantil. Uno de ellos llamado *real*, comprendiendo las funciones mentales que están totalmente desarrolladas y acciones que el niño consigue realizar solo. Y otro nivel llamado de *proximal*, que incluye todo lo que el niño consigue hacer, pero que necesita de la ayuda de otra persona. Es importante tener en cuenta que toda competencia inserida en el nivel real ya ha pasado, un día, por el nivel proximal.

Después del surgimiento del concepto proximal, la interacción de los alumnos con otras personas en diversos niveles de su desarrollo, pasó a ser vista como un factor determinante en el proceso de aprendizaje:

³ En adquisición de lenguaje, utilizamos la palabra *input* para clasificar las influencias que el aprendiente recibe de la lengua meta; eso es, todo lo que el estudiante lee o escucha, sea de manera formal o informal. Mientras, *output* sea todo lo que es producido en esa lengua meta por el aprendiente, o sea, todo lo que es escrito o hablado por él en dada lengua.

Aprendizaje no es desarrollo; entretanto, el aprendizaje adecuadamente organizado resulta en desarrollo mental y pone en movimiento varios procesos de desarrollo, que de otra forma serían imposibles de acontecer (VYGOTSKY, 1989, p. 101).⁴

De acuerdo con la teoría vygotskiana solo es posible lograr éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando hay interacción entre lo que enseña con el que aprende y, por así decir, es solo a través del contacto con un hablante que el niño adquiere una lengua.

3.2 Lengua segunda (L2) y lengua extranjera (LE)

No es algo raro la utilización de esas dos nomenclaturas para tratar del aprendizaje de una lengua que no sea materna. Sin embargo, los dos términos no son sinónimos. Es convencional llamar L2, el tipo de lengua que se aprende en un contexto más amplio, o sea, no solo la lengua de la sala de aula, sino también en interacciones naturales que no necesiten tanto esfuerzo por parte del hablante.

Es necesario tener en cuenta que la nomenclatura L2 no es utilizada para clasificar las lenguas adquiridas en un orden, en el sentido que habrá una tercera o cuarta después de esta, sino que “segunda” está como “otra que no sea la materna”, de esta forma un mismo individuo puede tener más que una L2 y todas serán clasificadas igualmente.

Ya LE suele llamar a la lengua que se aprende en un contexto más formal, de carácter institucional y sistemático, o sea, es la lengua que se aprende bajo planeamiento y sin naturalidad.

Así, lo que hay de común tanto en la L2, como en la LE, son que las dos son desarrolladas por individuos que ya adquirieron una L1, o sea, uno que ya presenta habilidades lingüísticas de habla, así como otros presupuestos cognitivos y de organización del pensamiento advenidos de su lengua materna.

No existe, en verdad, una “receta” para la diferenciación entre Primera Lengua, Segunda Lengua y Lengua Extranjera. El status de una lengua

⁴ [...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 1989, p. 101).

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos también puede variar con el tiempo, es necesario a penas establecer otra relación con ella (SPINASSÉ, 2006, p.6).⁵

Otro punto importante tocado por Spinassé es que el status de una dada lengua no es fijo, sino variable de acuerdo con la relación entre el hablante y ella, así una lengua que al principio era una LE pues fue adquirida en una ambiente formal y sistematizado, puede tornarse una L2 a medida en que el individuo la utilice en contextos más variados e independientes de la sala de clase.

3.3 Interlengua (IL)

En los años 1940 a 1950, la Lingüística Estructuralista, se da como el concepto de la lengua, como sistema de influencias predominantes de Saussure. En los Estados Unidos, esta lingüística, representada esencialmente por Bloomfield, junta a adeptos de la teoría behaviorista/conductista (Skinner y después Pavlov) para una definición de la lengua como comportamiento adquirido de manera organizada de reaccionar a un estímulo, otro fruto del desarrollo que vino de la lingüística estructural de los años 1930 a 1940: es la Lingüística Contrastiva que también está relacionada con el behaviorismo, presentando la noción del hecho del fenómeno llamado “interferencia”.

La Teoría de los análisis contrastivos, de Lado (1957) y de Weinreich (1953), defendió la interferencia de la lengua materna como causa de errores en el uso de la segunda lengua y de los objetivos pedagógicos de los investigadores. Así, había dejado de lado la posibilidad de si el idioma extranjero estudiar la producción de la pupila de la segunda lengua como un sistema.

El fenómeno del error, así que el estigmatizado, es un positivo y no negativo, que si no lo hace tuvieron que penalizar y obstaculizar. La imperfección o, antes, el error, es vestigio de un proceso del cognitivo que en ellos las guías en la dirección las hipótesis del aprendiz y, por lo tanto, para su trabajo activo de la apropiación.

⁵ Não existe, na verdade, uma “receita” para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela. (SPINASSÉ, 2006, p.6)

La lengua, una vez adquirida y en el grado en que es adquirida, está definitivamente dentro de nosotros, tiene allí en su propia, no es solo para hablar sino para pensar, la adquisición como uso de la lengua corre paralela al desarrollo físico y psíquico del individuo. Una lengua no es solo la capacidad de hablarla y de entenderla. Es tener, al mismo tiempo, conciencia de lo que decimos u oímos y del modo de decirlo, todos, desde que iniciamos el aprendizaje de un idioma. Siguiendo estudios de Selinker (1972), podemos definir Interlengua a través de dos conceptos diferentes: el primero entiende IL como un sistema estructurado que construye el que aprende una LE, en un estadio dado del aprendizaje; ya el segundo concepto relaciona IL a una serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico. En un primer momento, nos basta comprender IL por un dado proceso por el cual todos los aprendientes pasan para adquirir una LE.

En los años sesenta, estudios sobre la IL se centraban más en modelos conductistas y teorías lingüísticas estructuralistas, que visaban la prevención de errores y particularidades de la LE por medio de un análisis contrastivo, o sea de un contraste entre la LM y la lengua meta.

Así, para los conductistas, que defendían el análisis contrastivo, el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la LE y esta transferencia solo logrará éxito en los casos en que las estructuras de la LM coincidan con la LE que se aprende, y consecuentemente no logrará cuando hay diferencias entre los sistemas.

Luego, sustentado por teóricos seguidores de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, surgió un nuevo modelo de estudio para la IL llamado análisis de errores. Para este modelo no todos los errores eran advenidos de transferencias negativas de la LM, sino que había también un porcentaje significativo de errores de otros órdenes.

Corder (1967) fue uno de los estudiosos que más se ha dedicado en desarrollar la teoría del análisis de errores y para él la IL sería una especie de dialecto idiosincrásico, o sea, con rasgos que la distinguían tanto de la LM como de la lengua meta. Así, para profundizar su estudio, Corder dividió el proceso de aprendizaje de los estudiantes de LE en tres etapas: reconocimiento de la idiosincrasia, descriptiva y explicativa.

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos

De esta manera, los procesos del análisis de errores serían el reconocimiento de las particularidades de la LM y de la lengua meta del alumno, siguiéndose por una comparación de los sistemas de las dos lenguas y por último deberían encontrarse los fundamentos psicolingüísticos del “cómo” y del “porqué” del dialecto idiosincrásico.

A pesar de utilizar, en este trabajo el término Interlengua para el período de aprendizaje de una LE desde que empezamos a tratar del análisis contrastivo, es importante tener en cuenta que el término Interlengua fue presentado por Selinker solo en 1972. Selinker (1972) propone que hay cinco procesos principales en la IL: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación de la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua meta.

1. La transferencia lingüística: cuando al observar ciertos errores recurrentes del estudiante, concluye que la fosilización es el resultado de la influencia de la LM.
2. La transferencia de instrucción: cuando la metodología aplicada en la enseñanza de la lengua meta es responsable por la fosilización.
3. Las estrategias de aprendizaje de la L2: corresponden a los métodos que el estudiante se utiliza para internalizar la lengua, por ejemplo, la memorización de estructuras lingüísticas diferentes de su LM.
4. Las estrategias de comunicación en la L2: delante de una cierta dificultad para comunicarse en su lengua meta, el alumno puede adquirir una manera propia y más fácil para hacerse entender, como por ejemplo, la utilización reducida y simplificada de las estructuras lingüísticas de la L2.
5. La hipergeneralización del material lingüístico de la L2: cuando el aprendiente generaliza las reglas aprendidas y acaba fosilizando algunos errores.

Tanto la adquisición de una LE como de una nueva variante de la LM pasa por el proceso de Interlengua. La IL es un estadio natural, representado por un

sistema abierto y dinámico, que es construido a lo largo de la actuación del individuo en la lengua meta. Lo que pasa es que en el caso de una LE las transferencias lingüísticas y de instrucción, las estrategias de aprendizaje y de comunicación, además de la hipergeneralización son mucho más evidentes.

4 Factor edad

La edad es una de las variables que ha sido tratada con más frecuencia en las discusiones sobre diferencias individuales en la aprendizaje de LE.

Cuando hablamos sobre aprender una lengua, pensamos que, aprender cuando somos niños es mucho mejor, pero estos, no significa que existen problemas relacionados con la edad que también son complejos.

El factor edad es determinante cuando se trata del aprendizaje lingüístico en general, y de las diferencias entre aprendizaje de L1 o LM y L2 o LE, en concreto (BETTONI, 2001; RIZZARDI, 1997 apud ANDREU, s.d.).

Por más que parezca que los niños aprenden una LE con más facilidad que los adultos, algunos estudios demuestran la validez relativa de este concepto.

Pero esto va cambiar porque puede ser tratado como un punto de vista biológico y desde un sociológico, los niños por un lado poseen una estructura neurológica que se adapta mejor al aprendizaje lingüístico, teniendo una mayor plasticidad pese a tener un cerebro cognitivamente menos maduro.

Si se reduce el ámbito de la experiencia, se convierte en otra variable de tipo psicológico y cultural que se puede manipular fácilmente de manera que aumenta notablemente el rendimiento de los adultos y se nivela con el de los niños.

Desde el punto de vista neurológico se ha sostenido que los adultos no pueden alcanzar un dominio completo de la LE a la par de los hablantes nativos, ya que el cerebro pierde elasticidad (ANDREU, s.d., p.207).

En el caso del aprendizaje de LE, las pruebas con la existencia del periodo crítico están más difuminadas que las de la L1 (por ejemplo, situaciones traumáticas, etc.)

Según los estudios abordados por (CILIBERTI, 1994) ha demostrado que, en el caso de la sintaxis y de la morfología, los adultos aprenden más rápidamente que los niños y, a su vez, que los niños más grandes aprenden más

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos rápidamente que los pequeños. Esta conclusión puede decir que es sobre el nivel de conocimientos gramaticales parece ser que favorecen a los adultos.

La edad puede si afectar al ritmo de aprendizaje; los adultos aprenden con más rapidez que los niños gracias a las mayores capacidades cognitivas que poseen, pero los niños tienen más facilidad para adquirir mejores niveles de corrección en la pronunciación y cuando se habla de vocabulario y la gramática, los adolescentes muestran rendimientos más elevados.

5 Descripción de casos

En este apartado buscamos reunir algunos casos, ya antes estudiados por otros investigadores, sobre el desarrollo lingüístico de niños que adquieren la lengua española como L2.

5.1 El español como lengua extranjera: datos de la literatura

Rinaldi (2006) abordará, inicialmente, reflexiones sobre los métodos y abordajes utilizados en la enseñanza de LE. Y, en un segundo momento describe la situación del español en Brasil, en el ámbito de la consideración de la lengua para inserción en la escuela. En este sentido, el trabajo de la autora contribuye en las reflexiones del español como lengua extranjera en contexto brasileño.

La autora, informa que durante las últimas seis décadas, la enseñanza del español en Brasil pasó por momentos difíciles: a veces la ley incluyó sujeto como opcional en la educación secundaria, como hemos visto, otros simplemente no se mencionan en los textos legales.

Esta falta de interés del gobierno hacia la enseñanza de la lengua española y el énfasis en la enseñanza de Inglés, ya que el mercado laboral ofrece y actualmente ofrece más oportunidades de empleo a estos maestros, fueron centrales en la demanda de formación de profesores español era de muy poco. Así, pocas instituciones superiores conservan un grado en español (FERNÁNDEZ, 2000, p. 273).

La autora hace un estudio de los profesores que trabajan en el área de habla española y los principales problemas y dificultades encontradas por ellos fueron:

- Falta de interés;
- Vergüenza de expresarse en español;
- Ansiedad de escribir en español.

Las características individuales de los estudiantes, que comprenden los temas:

- Atención
- Concentración
- Disciplina

La mayor parte de las dificultades encontradas por los profesores de las características individuales están relacionadas. Podemos ver que la formación de profesores de español para niños encuentra muchos obstáculos tales como la falta de referencias específicas.

Concluimos que, por lo tanto, es necesario encontrar una abertura, por pequeño inicialmente implementar y legalmente que los profesores interesados en la enseñanza del español a los niños con la calidad a la que tienen derecho, después de todo, no hay que olvidar que cada vez más aumenta la necesidad y el interés por la inclusión de una clase de lengua extranjera.

5.2 El español en situación de bilingüismo: datos de la literatura

La investigación utilizada como fuente de descripción es la disertación de maestría de Bueno (2013), nombrada *Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de español*.

Bueno (2013) a fin de reunir datos que comprobasen su tesis, hizo una investigación de campo, en la cual buscaba niños brasileños que hablasen español en contextos distintos. Sin embargo, debido a la dificultad de encontrar escuelas que ofrecían la lengua española a sus alumnos en los primeros niveles Bueno (2013),

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos tuvo que estrechar su colecta a una niña F. (5;3-6;0), estudiante de un colegio bilingüe (portugués/español).

Conforme los relatos, F. tiene clases de español diariamente, con duración de 50 (cincuenta) minutos, ministradas únicamente por profesores nativos.

Además de las clases en una escuela de clase media alta, en la cual F. tiene la oportunidad de mantener un contacto formal con la lengua, en contexto familiar, la niña es muy estimulada en su proceso de adquisición del español. Así, no es raro que en casa los padres y tíos de la niña escuchen muchas músicas en español, hagan cenas con comidas típicas y la regalen libros en la lengua. Como afirma Del Ré (apud BUENO 2013, p.81):

En termos de prácticas parentales educativas, la familia acá estudiada puede ser descrita como ambiente estructurado de manera relativamente flexible, que propone regularidades, reglas, en función de la presencia de ciertos acontecimientos. [...], ese tipo de estructuración es encontrada en la mayor parte de las familias de clase social más alta y puede ser considerado el más favorable para el desarrollo cognitivo del niño.⁶

Así, con la finalidad de descubrir cómo se pasaba el proceso de adquisición de la lengua española con F., Bueno (2013) observa que además de esas modificaciones que nos remiten a las interferencias lingüísticas y al proceso de adquisición de una L2/LE, los enunciados de la niña también se caracterizan por cambios lingüísticos (*code-switching*), ora del portugués para el español, ora del español para el portugués. Siendo que, en el caso de F, el cambio lingüístico se presentaba entre oraciones (*code-switching* inter-oracional) o dentro de la misma oración (*code-switching* intra-oracional). En algunas producciones lingüísticas elegidas para análisis, F. canta algunas músicas natalicias en español, llevando la investigadora a reflexionar sobre el papel de estas canciones en la formación de la niña. O sea, cuanto esta práctica ayuda a desarrollar su consciencia a partir de un contenido social, cultural, ideológico distinto, constituyéndola también como una hispanohablante.

⁶ Em termos de práticas parentais educativas, a família aqui estudada pode ser descrita enquanto ambiente estruturado de maneira relativamente flexível, que propõe regularidades, regras, em função da presença de certos acontecimentos. [...], esse tipo de estruturação é encontrada na maior parte das famílias de classe social mais alta e pode ser considerado o mais favorável para o desenvolvimento cognitivo da criança.

En esta amuestra, donde F. canta una canción española, es posible reconocer tanto la facilidad con la lengua, cuanto el dominio de la cultura. En ese sentido, tratándose del teste realizado con hispanohablantes, ya mencionado en ese capítulo, después de presentar los audios de F. cantando canciones de navidad, algunos de esos adultos dijeron que la niña era española, debido a su acento y su conocimiento de canciones típicas. Otro punto observado por Bueno (2013), en su investigación, es la constante estimulación por parte de la madre de F., tanto pidiéndole para cantar villancicos que la niña aprende en la escuela, como hablando con ella en español, haciéndole preguntas sobre cómo se pronuncia una palabra y, de esa manera, permitiendo que F. adquiera nuevos vocabularios escuchándole, o sea, actuando en que Vygotsky denominaba Zona de Desarrollo Proximal (ZDP).

Los enunciados llenos de retomadas y modificaciones, así como el refuerzo dado por la niña a la producción fonética apuntan, una vez más, para la existencia de distintos discursos y voces, caracterizando la esencia dialógica del lenguaje, como afirmaba Bakhtin. Además, los enunciados revelan que la individualidad y la subjetividad de la niña permanecen en constante construcción y transformación, basada en las dos lenguas distintas que componen su medio social.

Por fin, Bueno (2013) busca afirmar que la niña estudiada está en una situación de bilingüismo y que sus adaptaciones morfológicas, sintácticas, semánticas y fonéticas demuestran tal afirmación.

6 El español como lengua segunda: una contribución de esta investigación

Llevando en cuenta las diferentes formas de adquisición de una lengua extranjera, se buscó, en este apartado, un análisis contrastivo entre dos niños del mismo rango de edad – de 24 a 36 meses.

Así, para la manutención del anonimato de ambos y, como se trata de una niña y de un niño, los trataremos por Chica (32 meses) y por Chico (26 meses). Es importante tener en cuenta que los dos están en lo que determinamos período crítico de adquisición de lenguaje, según Andreu (s.d.).

También es necesario dejar claro que tanto CHICA como CHICO nunca frecuentaron la escuela, tampoco tuvieron contacto con alguna enseñanza

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos sistemática y letramiento. Además, tanto uno como el otro tiene una relación muy cercana con la interlocutora E, siendo ella madre de CHICA y tía-madrina de CHICO.

Además de encontrarse en el mismo rango de edad y tener una relación cercana con la interlocutora, elegimos CHICA y CHICO para la colecta de datos y el análisis debido al contacto de cada uno de ellos con la lengua española. A pesar de que los dos nunca hayan tenido un contacto formal y sistemático con el español, y nunca hayan viajado a un país hispano-hablante, una característica los diferencia, pues CHICA tuvo contactos informales con hispano-hablantes y CHICO nunca estuvo en la misma situación.

La colecta de datos fue realizada en la casa, ambiente conocido de los niños, familiar (factor importante cuando se trata de la colecta de datos para las teorías de adquisición). La grabación con CHICA tuvo 2:46 de duración y la de CHICO tuvo 2:22.

Al inicio de la conversación entre E y CHICO, notamos que el niño extraña como la tía le habla, pero como hay semejanzas entre el español y el portugués, él contesta a la pregunta hecha:

E.: “CHICO, que estás haciendo?”
CHICO: “Brincando com o caminhão”

Luego percibimos que todas las preguntas subsecuentes no son respondidas con certidumbre, como por ejemplo:

E.: “Cuál es tu nombre?”
CHICO: “Caminhão”.

Es importante resaltar que cuando “Dudu” entra en la sala, CHICO cambia su comportamiento, y aunque su gana sea volverse a este niño para jugar, continua hablando con E como si esta conversación fuera demasiado importante para simplemente dejarla. En este momento también:

E.: “Quién es é, CHICO?”
CHICO: “Dudu”.

RESENDE, B. G.;TEODORO, C. S.;RODRIGUES-ALVES, M.S.

Al analizar el video de CHICA, una niña de sólo 32 semanas ya tiene una interacción con el lenguaje, está claro que, en varios casos, se entiende y se ocupa de lo que su madre (E) le pide o, incluso, hace una mezcla de idiomas, por ejemplo:

E: “¿Qué tienes en la mano?”

CHICA: “La florzinha”.

CHICA por tener un contacto con la lengua reconoce que, el significado de "la" la traducción es "a" lo que demuestra una inmersión con el español, debido a su rutina de contactos con la lengua. Así que desde muy temprana de edad ya está acostumbrada al español no le causando un extrañamiento.

Pero aún así como CHICA no tiene pleno conocimiento de la lengua demuestra alguna dificultad para entender que su madre le pregunta quién es la madre y la niña responde:

E: Dónde esta tu papá?

CHICA: No

E: Y tu mamá?

CHICA: Não, tem

E: Si, quien

CHICA: Qué?

E: Quién?

CHICA: Não to entendendo quem é quien? ... Hein?

E: Quien es tu mamá ?

CHICA: (señala con la cabeza)

Se dio cuenta de que la palabra "quien" no forma parte de su vocabulario y tampoco puede relacionar que *quien*, en portugués, es que, su madre pregunta quién es su madre.

En otra ocasión, la niña tiene una comprensión de la cuestión de que su madre hizo pidiéndole algo:

E: Qué tienes en la mano?

CHICA: La florzinha

E: Déjame verla?

CHICA: Não

E: Por que?

CHICA: ...

“NO CON QUIEN NACES, SINO CON QUIEN PACES”: la adquisición del español en contextos distintos

E: Hãn?

CHICA: Não

E: Ah, pero me gustaría tanto verla, déjame verla

CHICA: ...

E: Déjame?

CHICA: (señalando con la cabeza que no)

E: No?, de quién es estas flor?

CHICA: Que?

E: De quién es la flor esta?

CHICA: é florzinha

E: A sí, y de quién es?

CHICA: ...

E: Dónde la encontraste?

CHICA: Qué?

E: Dónde la encontrate?

CHICA: Nada

E: No?

CHICA: No

CHICA nunca ha sido expuesta al español, en situación formal, pero se nota su contacto con la lengua en los siguientes ejemplos:

E: Donde está tu papá?

CHICA: No

E: ¿Dame un beso?

CHICA: Do

E: Tchou

CHICA: ¿Onde ce vai?

En conclusión, la niña entrevistada tiene suficientes episodios de comprensión e incluso en aquellos que no entiende o niega o le pide una vez más a su madre.

7 Conclusión

El objetivo de este trabajo fue mostrar que, la adquisición del lenguaje es un proceso natural por el cual todos los seres humanos pasan, o sea, es una capacidad intrínseca a nuestra especie y que independe si el individuo tiene o no una L2 o una LE. Así, en el desarrollar de nuestra investigación buscamos diferentes teorías sobre la adquisición e intentamos a través del embasamiento teórico y de

análisis de casos relacionados al tema, percibir y comprender cómo es adquirir una lengua en distintas situaciones.

De esta manera, describimos y reflexionamos acerca del español en contextos de lengua extranjera (RINALDI, 2006) y de bilingüismo (BUENO, 2013).

Además de eso, acerca de la colecta y análisis de datos hechas con dos niños con edad entre 12 y 36 meses, concluimos que la capacidad de desarrollar una lengua puede ser intrínseca al individuo, como lo previsto en el innatismo, pero reflexionando sobre las respuestas positivas de CHICA (niña de 32 meses, que nunca ha frecuentado la escuela y no tiene un contacto formal con el español, a no ser por escuchar su madre que es profesora de lengua española y lleva, con una cierta frecuencia, hispanohablantes a su casa), en oposición con las respuestas negativas de CHICO (niño de 26 meses, que tampoco ha frecuentado la escuela y que no tiene contacto alguno con el español), percibimos que la interacción, por más informal que sea, es sí fundamental para la adquisición de una lengua así como afirmaba Vygostky con su teoría de desarrollo proximal.

Vale también resaltar que a pesar de CHICA, no tener el español como su L2, seguramente esta relación más cercana con la lengua propicia que este se torne su L2 futuramente.

Es importante tener en cuenta que hay diversos estudios acerca de la adquisición de lenguaje y que, de esa manera, no agotamos todas las teorías y posibles abordajes sobre el tema. Así que dejamos abierto para un futuro retorno a esta área, tanto por nosotras, como a nuestros colegas que se interesaren por este tema de la lingüística.

Nuestra contribución para el área fue reunir, en un solo trabajo conceptos diversos de lengua como LM o L1, L2 y LE, además de la consideración de las teorías de adquisición de lenguaje como el conductismo, el innatismo y el interaccionismo.

Referencias

ANDREU, Cristina Alcaraz. Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, v.1, p. 205-216, 2007.

BARALO, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999.

BUENO, Rafaela Giacomim. *Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol*. Araraquara, 2013. 182f. Dissertação - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

RINALDI, Simone. *Um retrato da formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças: um olhar sobre o passado, uma análise do presente e caminhos para o futuro*. São Paulo, 2006. 171f. Dissertação - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SPINASSÉ, Karen. *Os conceitos Língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil*. Revista Contingentia, Porto Alegre, v. 1, p.1-10, nov. 2006.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

1- Conversación E y CHICA

E: Chica, que estás haciendo? Hãn?

CHICA: Nada

E: Nada

E: Que tienes ai en la mano?

CHICA: Florzinha

E: Dejame verla?

CHICA: Não

E: Dejame verla

CHICA: Não quero

E: Que tienes en la mano?

CHICA: La florzinha

E: Dejame verla?

CHICA: Não

E: Porque?

CHICA: ...

E: Hãn?

CHICA: Não

E: Ah, pero me gustaria tanto verla, dejame verla

CHICA: ...

E: Dejame?

CHICA: (Sacudindo la cabeza que no)

E: No?, de quién es estas flor?

CHICA: Que?

E: De quién es la flor esta?

CHICA: é florzinha

E: A sí, y de quien?

CHICA: ...

E: Dónde la encontraste?

CHICA: Qué?

E: Dónde la encuentre?

CHICA: Nada

E: No?

CHICA: No

E: Mi amor dónde estas tu papa?

CHICA: Cade mi florzinha

E: Yo no sé, se sumió? Hãn, bueno me parece que esta a cá ai... Si la encontraste?

CHICA: ...

E: Dónde está tu papa?

CHICA: Não

E: No

CHICA: No

E: Dónde esta tu papa?

CHICA: No

E: Y tu mamá?

CHICA: Não, tem

E: Si, quien

CHICA: Que?

E: Quién?

CHICA: Não to entendendo quem é quien? hein?

E: Quien es tu mamá ?

CHICA: (Sacode solo la cabeza)

E: Quien es tu mamá?

CHICA: Quem

E: Si.. yo te quiero mucho mi amor

CHICA: A não

E: No, porque?

CHICA: Não tira mais foto mais não

E: No?

CHICA: No

E: Yo te quiero mucho mi amor

CHICA: Não

E: No, dame un beso?

CHICA: Do (sale para dar un beso un su mama)

E: Que bueno, me alegra mucho ta? Tchau!

CHICA: Hãn?

E: Tchau

CHICA: Onde ce vai?

E: Un beso, te quiero!

CHICA: Cade onde ce vai?

E: Hãn?

CHICA: Onde ce vai?

E: No me voy mi amor, un beso

2 – Conversación E y CHICO

E: Chico, que estás haciendo? Hãn?

CHICO: Brincando com o caminhão

E: Que lindo mi amor, dime una cosa... te gusta el cochecito este?

CHICO: É vermelho

E: Ahh sí... Y dónde está tu mama? Sabes decirme donde está tu mama?

CHICO: Não (Mirando con extrañamiento para E)

E: Y tu papa, dónde está?

CHICO: Não

E: Bueno... Tú tienes hermana?

CHICO: Não

E: Cual es tu nombre?

CHICO: Caminhão

E: Hãn?

CHICO: Não, caminhão

E: Camión? Bueno! Cual es tu nombre?

CHICO:...

E: Chico, dime una cosa mi amor, ya comiste?

CHICO Cadê a Laulinha?

E: Laulinha? Yo no sé donde está Laulinha. Tú lo sabes?

(D. entra en la sala)

CHICO: Ôh Dudu, ôh Dudu, ôh Dudu

E: Quién es, Chico?

CHICO: Dudu

E: Dudu, muy bien, mi amor! Te gusta?

CHICO:...

E: Hãn? Quién es este? Hãn quién es eso?

CHICO: ...

E: Qué me dices?

CHICO: Caminhão

E: Bueno,

CHICO: Caminhão

E: Yo te quiero, mi amor, te quiero mucho viste?

CHICO: Caminhão, Caminhão

E: Bueno

CHICO: Caminhão ...

E: Mándame um beijo?

CHICO: Caminhão ...

E: Chico, chau! Hãn?

CHICO: ...