

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

DAVID SENA LEMOS

Bilinguismo fronteiriço e o *code-switching*
no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do
português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas



ARARAQUARA – SP
2020

DAVID SENA LEMOS

**Bilinguismo fronteiriço e o *code-switching*
no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do
português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas**

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

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Convênio: Dinter: Unesp/UERR/UFRR

ARARAQUARA – SP
2020

Lemos, David Sena

Bilinguismo fronteiriço e o code-switching no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas / David Sena Lemos – 2020

200 f.

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

Orientador: Alessandra Del Ré

1. Bilinguismo. 2. Code-Switching. 3. Aquisição de linguagem. 4. Contexto escolar. I. Título.

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

DAVID SENA LEMOS

**Bilinguismo fronteiriço e o *code-switching*
no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do
português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas**

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

Linha de pesquisa: Ensino/aprendizagem de línguas

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Convênio: Dinter: Unesp/UERR/UFRR

Data da defesa: 29 / 04 / 2020

Membros componentes da Banca Examinadora:

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

Membro Titular: **Profa. Dra. Paula Cristina Bullio**
Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil.

Membro Titular: **Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**
Universidade Federal da Paraíba – UFPB – Brasil.

Membro Titular: **Profa. Dra. Cibele Krause-Lemke**
Universidade Estadual do Centro Oeste – Unicentro – Brasil.

Membro Titular: **Profa. Dra. Rosane de Andrade Berlinck**
Universidade Estadual Paulista – Unesp/Araraquara – Brasil.

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

Para as quatro gerações de mulheres da minha vida, pela crença, convivência, paciência...
Maria Odete (*in memoriam*), Romana Maria, Sandra Mara e Noami Gibrana

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao Pai Supremo, Deus, pela concessão do dom da vida, e por tudo mais que me é acrescentado a cada dia... e à minha Mãe Santíssima!

À Unesp/Faculdade de Ciências e Letras/Campus de Araraquara e aos seus professores que me proporcionaram bons momentos de reflexão intelectual.

À Universidade Estadual de Roraima – UERR, pelo empenho na concretização do Dinter Unesp/UERR/UFRR.

À professora Dra. Alessandra Del Ré, pelas orientações teórico-metodológicas, discussões e muitos questionamentos que me impulsionaram à reflexão e ao conhecimento.

Aos professores do Programa de Linguística e Língua Portuguesa que, pelo Dinter, ministraram as disciplinas em Boa Vista, e as demais disciplinas ministradas em Araraquara–SP. Todos me engrandeceram com seus valiosos conhecimentos!

Aos colegas de curso, da minha instituição, UERR, e da instituição parceira do Dinter, UFRR, com quem partilhamos momentos de reflexões teóricas nas disciplinas e nos eventos científicos. Aos colegas do colegiado de Letras da UERR, por ajustarem seus horários de aulas, para assim nos ajudar a estudar fora...

Ao grupo de pesquisa GEALin, coordenado pela profa. Alessandra, que conheci por ocasião deste trabalho, pela ajuda com o CLAN e reflexões sobre aquisição de linguagem infantil.

À Profa. Dra. Paula Bullio, pelas leituras dos meus textos e sugestões no início da pesquisa, e pelas contribuições no Exame Geral de Qualificação. À Profa. Dra. Marianne Cavalcante, pela leitura atenta, reflexões e sugestões no Exame de Qualificação. À Profa. Dra. Cibele Krause-Lemke e ao Prof. Dr. Lourenço Chacon, pelos debates no X e XI Selin, respectivamente.

Aos colegas, alunos da Pós-Graduação, em Araraquara, pelas conversas descontraídas sobre temáticas diversas e sobre os desafios e expectativas de estudar longe de casa.

Às professoras Paula Leite e Josete da Silva, demais docentes e a toda equipe técnica e de apoio da creche municipal, em Pacaraima, além dos responsáveis pelas crianças que anuíram as participações delas na pesquisa.

À Daniela Batista, parceira desde a graduação e companheira de sempre, pela amizade e apoio logístico em Campinas. Aos colegas nativos de espanhol, que me ajudaram com esse idioma.

Aos meus pais, Romana Maria e Benício, que ao longo dos seus 50 anos de união, seguem incansáveis em motivação e crença nos filhos; porque sempre foram exemplos de perseverança e incentivo intelectual a mim desde que aprendi a falar, daí a busca pela realização profissional...

À minha esposa, Sandra Mara, que há décadas ao meu lado, acompanha-me nessa luta pelo conhecimento, por nossos sonhos, por sua incomensurável compreensão e paciência por minhas viagens, que mesmo longe fisicamente, estava próxima em motivação e constante incentivo. E ainda, pelo excepcional apoio na coleta de dados, pelas viagens nas madrugadas a Pacaraima.

Aos meus filhos, por acreditarem em mim, por conviverem com minhas ausências, Nedson, Davidson e Noami, esta última, por também partilhar discussões amplas sobre a temática e sobre a árdua missão de concluir uma etapa de estudos... e pelas conversas descontraídas.

Aos meus irmãos, a toda minha família e amigos, pelo incentivo e torcida!

Enfim, a todos que me apoiaram e contribuíram de alguma forma para a concretização desta etapa de minha carreira. Muito obrigado!

Vós conversais quando deixais de estar em paz com vossos pensamentos.

E quando não podeis mais viver na solidão de vosso coração, procurais viver nos vossos lábios, e encontrais então uma diversão e um passatempo nas vibrações emitidas.

Em grande parte de vossas conversações, o pensamento é meio assassinado.

Pois o pensamento é uma ave do espaço que, numa gaiola de palavras, pode abrir as asas, mas não pode voar.

Há entre vós aqueles que procuram os faladores por medo da solidão.

A quietude da solidão revela-lhes seu Eu-desnudo, e eles preferem escapar-lhe.

E há aqueles que falam e, sem o saber ou prever, traem uma verdade que eles próprios não compreendem.

E há aqueles que possuem a verdade dentro de si, mas não a expressam em palavras.

No íntimo de tais pessoas, o espírito habita num silêncio rítmico.

(...).

RESUMO

Esta pesquisa trata do processo de aquisição do português brasileiro (PB) como L2 em uma instituição escolar brasileira de educação infantil na fronteira Brasil-Venezuela, no município roraimense de Pacaraima, cidade-gêmea com Santa Elena de Uairén. Tem por base teórica a perspectiva dialógico-discursiva dos estudos bakhtinianos, que considera os enunciados produzidos na relação com o outro, com outros discursos, baseando-se na noção de língua(gem) como um organismo vivo, dotado de significações ideológicas, que evolui e se constitui histórica e socialmente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; DEL RÉ *et al.*, 2014 a e b). Soma-se a esse aporte teórico reflexões sobre contato linguístico e fenômenos daí oriundos, como o (multi) bilinguismo (noções de sujeito bilíngue), as influências de uma língua (LM) sobre outra (L2) e o code-switching, com base em Butler e Hakuta (2004), Baker (2001), Hamers e Blanc (2000), dentre outros, além de estudos sobre aquisição e bilinguismo, pelo GEALin-FCLAr e NALingua-CNPq, que discutem questões teórico-metodológicas sobre aquisição/aprendizagem de línguas. É um estudo de base qualitativa e naturalístico, cujo corpus é longitudinal, constituído de produções orais de 3 (três) crianças venezuelanas, de 4 anos de idade, que interagem entre si, com uma criança brasileira e a professora, e foram coletados em 18 sessões, com duração entre 35 e 50 minutos, filmadas em sala de aula. Esses dados foram transcritos conforme normas do CHAT, do programa CLAN, (MACWHINNEY, 2000) e analisados segundo categorias elaboradas após observação das filmagens. Objetivou-se analisar a aquisição da L2 nesse contexto, observando as mudanças que ocorriam nesse processo; quais seriam os fatores linguísticos e contextuais à língua que poderiam interferir na aquisição do PB; além de discutir as influências translinguísticas, em que níveis linguísticos elas predominariam e, principalmente, entender o funcionamento do code-switching (CS) nas interações verbais. Constatamos que, apesar de o PB ser a língua predominante de comunicação na creche, o espanhol assume relevo nas interações, ou seja, as crianças alternavam os códigos motivadas pela natureza do ambiente fronteiriço e em eventos discursivos específicos da esfera escolar, tais como os gêneros discursivos conto e música infantil; o CS também se manifestava distintamente conforme determinados tipos de interação, tais como a “correção” de usos da linguagem e perguntas e respostas, nestas, motivado sobretudo por fatores externos à língua, como experiências concretas adquiridas na LM, ou seja, próprias da esfera familiar.

Palavras-chave: Bilinguismo. Code-switching. Aquisição da linguagem. Contexto escolar.

ABSTRACT

This research deals with the process of acquisition of Brazilian Portuguese (BP) as L2, in a Brazilian early childhood education school institution, on the Brazil-Venezuela border, in the roraimense municipality of Pacaraima, a twin city with Santa Elena de Uairén. Its theoretical basis is the dialogical-discursive perspective of Bakhtinian studies, which considers the utterances produced in relationship with the other, with other discourses, based on a notion of language as a living organism, endowed with ideological meanings, which evolves and constitutes itself historical and socially (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 2014; DEL RÉ et al., 2014 a e b). It was added to this theoretical background are reflections on linguistic contact and phenomena arising from it, such as (multi) bilingualism (notions of bilingual subject), the influences of one language (LM) over another (L2), and the code-switching, based on Butler and Hakuta (2004), Baker (2001), Hamers and Blanc (2000), among others, in addition to research on acquisition and bilingualism by GEALin-FCLAr and NALingua-CNPq, which discuss theoretical-methodological issues on language acquisition/learning. It is a qualitative and naturalistic study, whose corpus is longitudinal, constituted of oral productions of 3 (three) Venezuelan children, 4 years old, who interacted with each other, with a Brazilian child and the teacher, and were collected in 18 sessions, lasting between 35 to 50 minutes, filmed in the classroom. These data were transcribed in agreement norms of the CHAT, or the CLAN program (MACWHINNEY, 2000) and analyzed according to categories elaborated after observation of the filmings. It was objectified to analyze the acquisition of the L2 in this context, observing the changes that occurred in this process; what would be the linguistic and contextual factors to the language that could interfere in the acquisition of PB; in addition to discussing the crosslinguistic influence, at what linguistic levels would predominate and, mainly, to understand the functioning of the code-switching (CS) in verbal interactions. We found the, despite the fact that BP is the predominant language of communication in the daycare center, the Spanish takes on importance in interactions, that is, the children switch codes, being motivated by nature of bordering environment and, in specific discursive events of the school sphere, such as discursive genres as tales and children's music; the CS also manifested itself distinctly according to certain types of interaction, such as the "correction" of language uses and questions and answers, in these, motivated mainly by factors external to the language, such as acquired concrete experiences in the LM, that is, specific to the family sphere.

Keywords: Bilingualism. Code-switching. Language Acquisition. School context.

RESUMEN

Esta investigación trata del proceso de adquisición del portugués brasileño (PB) como L2 en una institución escolar brasileña de educación infantil en la frontera Brasil-Venezuela en el municipio roraimense de Pacaraima, ciudad-gemela con Santa Elena de Uairén. Tiene por base teórica la perspectiva dialógico-discusiva de los estudios bajtianos, que considera los enunciados producidos en la relación con el otro, con otros discursos, basándose en la noción de lengua(aje) como un organismo vivo, dotado de significaciones ideológicas, que evoluciona y se constituye histórica y socialmente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; DEL RÉ et al., 2014 a e b). Además de esa contribución teórica hay reflexiones sobre el contacto lingüístico y el fenómeno que se derivan de él, como (multi) bilingüismo (nociones de sujeto bilingüe), las influencias de una lengua (LM) sobre otra (L2), y el code-switching, basado en Butler e Hakuta (2004), Baker (2001), Hamers e Blanc (2000), y otros, además de estudios sobre la adquisición y el bilingüismo por el GEALin-FCLAr y NALingua-CNPq, que tratan de cuestiones teóricas-metodológicas sobre la adquisición/aprendizaje del lenguaje. Es un estudio cualitativo y naturalista, cuyo corpus es longitudinal, que consiste en producciones orales de 3 (tres) niños, venezolanos, de 4 años de edad, que interactúan entre sí, con una niña brasileña y la maestra, y se recogieron en 18 sesiones, con duración entre 35 y 50 minutos, filmadas en el aula. Estos datos fueron transcritos según las reglas del CHAT, del programa CLAN (MACWHINNEY, 2000) y se analizaron según categorías elaboradas tras la observación de las filmaciones. Se objetivó analizar la adquisición de la L2 en ese contexto, observando los cambios que se produjeron en ese proceso; cuáles serían los factores lingüísticos y contextuales a la lengua que podrían interferir en la adquisición del PB; además de discutir las influencias translingüísticas, en qué niveles lingüísticos ellas predominarían y, principalmente, entender el funcionamiento de cambio de código (CS) en las interacciones verbales. Comprobamos que, a pesar que el PB es el idioma predominante de comunicación en la guardería, el español se pone de relieve en las interacciones, o sea, los niños cambiaban los códigos motivados por la naturaleza del ambiente fronterizo y, en eventos discursivos específicos de la esfera escolar, tales como el género discursivo cuento y la canción infantil; el CS también se manifestó de manera distinta de acuerdo con ciertos tipos de interacción, como la “corrección” de los usos del lenguaje y las preguntas y respuestas, en estas, motivadas principalmente por factores externos al lenguaje, como las experiencias concretas adquiridas en la LM, es decir, específicas de la esfera familiar.

Palabras-clave: Bilingüismo. Code-switching. Adquisición del lenguaje. Contexto escolar.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Enunciados analisáveis por sessão	91
Gráfico 2 Os enunciados nas sessões: o total de CS.....	99
Gráfico 3 A proporção de enunciados em PB e com CS	100
Gráfico 4 O CS nos tipos de interação.....	111
Gráfico 5 Os locutores e seus enunciados em PB e com CS	112
Gráfico 6 As crianças hispanofalantes e o CS nos tipos de interação	124
Gráfico 7 O CS dos locutores nos tipos RDCV e CVLV	138
Gráfico 8 Os enunciados com CS produzidos pelos participantes das sessões	164
Gráfico 9 A produção do CS nos gêneros discursivos.....	166
Gráfico 10 As sessões que mais registraram enunciados com CS.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Multidimensionalidade do bilinguismo	47
Quadro 2 Fenômenos linguísticos derivados do contato de línguas	53
Quadro 3 Tipos de code-switching: a restrição de equivalência	59
Quadro 4 Tipos de code-switching: a restrição de morfema livre	59
Quadro 5 Símbolos do CLAN usados na transcrição dos dados	79
Quadro 6 Dados das crianças participantes – turma Pré-1	90
Quadro 7 Informações gerais sobre as sessões filmadas	91
Quadro 8 Fios condutores e a organização dos enunciados – tipos de interação	95
Quadro 9 Os gêneros discursivos nas sessões	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Representação dos modos de linguagem.....	44
Figura 2 Situando a pesquisa: Roraima e o espaço fronteiriço.....	51
Figura 3 Representação da gramática bilíngue do code-switching	57
Figura 4 Marco físico da fronteira Brasil/Venezuela	82
Figura 5 Amostra de planilha do Excel com a organização dos dados	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BFLA	<i>Bilingual First Language Acquisition</i> – Aquisição Bilíngue de Primeira Língua
BLA	<i>Bilingual Language Acquisition</i> – Aquisição Bilíngue
BSLA	<i>Bilingual Second Language Acquisition</i> – Aquisição Bilíngue de Segunda Língua
CS	Code-switching
CHAT	<i>Codes for the Human Analysis of Transcripts</i> – Códigos para a análise humana de transcrições
CHILDES	<i>Child Language Data Exchange System</i> – Sistema de troca de dados de linguagem infantil.
CLAN	<i>Computerized Language Analysis</i> – Análise de Linguagem Computadorizada.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
PB	Português Brasileiro
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SEMECD	Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto de Pacaraima
SLA	<i>Second Language Acquisition</i> – Aquisição de Segunda Língua
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima

Participantes da pesquisa

*ANJ	Criança brasileira
*EST	Criança venezuelana
*JAH	Criança venezuelana
*JAN	Criança venezuelana
*SOP	Criança venezuelana
*OBS	Observador
*TEA	Professora

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A LINGUA(GEM) E O PENSAMENTO BAKHTINIANO	23
1.1 Língua(s) e o(s) processo(s) de aquisição e aprendizagem	23
1.2 A abordagem dialógico-discursiva	26
1.3 A interação verbal: o dialogismo e o sujeito da linguagem.....	28
1.4 Questões de subjetividade nos estudos em aquisição	31
1.5 A entrada da criança na linguagem: os gêneros do discurso	34
2 O CONTATO DE LÍNGUAS E O BILINGUISMO	39
2.1 O bilinguismo e o sujeito bilíngue: possibilidades de definição	39
2.2 Línguas (ou falantes) em contato.....	49
2.3 Fenômenos do contato linguístico	53
2.3.1 O code-switching (ou codemixing?).....	54
2.3.2 As influências da/na língua: interferência/transferência e o empréstimo.....	61
2.4 Aquisição/aprendizagem bilíngue e o bilinguismo infantil.....	66
2.5 O contato linguístico no espaço escolar e a língua dominante	72
3 O PERCURSO METODOLÓGICO	75
3.1 Em busca de “uma” metodologia	75
3.2 Procedimentos metodológicos	80
3.3 O ambiente fronteiriço e o caminho para coleta dos dados.....	81
3.4 Os sujeitos da pesquisa.....	87
3.5 A organização dos dados e os fios condutores de análise	92
4 ANÁLISE DOS DADOS: ENTRANDO NO ESPAÇO BI/MULTILÍNGUE	98
4.1 ESPAÇO DE INTERAÇÃO: ADQUIRINDO/APRENDENDO O PB NA FRONTEIRA	100
4.1.1 Caracterizando como “híbrido” o espaço de aquisição/aprendizagem de línguas	100
4.1.2 A interação com o adulto: a gestão dos idiomas pela professora	105
4.2 O CS NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA	111
4.2.1 O espaço do gênero discursivo: o CS nas interações pelo conto e a música.....	113
4.2.2 O CS nas instruções das atividades escolares.....	124
4.2.3 As conversas em sala de aula e o CS.....	138
4.2.4 Uma possibilidade distinta de interação com o CS	144

4.3 A PROPÓSITO DA INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA NA FALA DAS CRIANÇAS	150
4.3.1 As influências fonéticas/fonológicas	150
4.3.2 As influências no plano morfológico.....	158
4.3.3 As influências discursivo-pragmáticas	162
5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS	164
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	176
APÊNDICES	184
Apêndice A – Roteiro para entrevista com os responsáveis das crianças	185
Apêndice B – TCLE: Responsável pela criança / português.....	186
Apêndice C – TCLE: Responsável pela criança / espanhol	188
Apêndice D – TCLE: Coordenador pedagógico.....	190
Apêndice E – TCLE: Professor titular da turma.....	192
ANEXOS	194
Anexo A – Sobre as transcrições e o CLAN/CHAT	195
Anexo B – Solicitação de autorização para as filmagens.....	196
Anexo C – Autorização da creche para as filmagens	197
Anexo D – Parecer consubstanciado do CEP	198

INTRODUÇÃO

Há muito existe o interesse científico em entender como se adquire/aprende a linguagem humana e como esta se desenvolve ou, para sermos mais precisos, há muito se busca entender como uma criança aprende a falar. Afinal, sabemos que todas as crianças, que não tenham nenhum tipo de comprometimento, adquirirão uma língua, principalmente a do meio que as rodeia, processo que ocorrerá basicamente da mesma forma quanto a determinadas etapas previstas, e relativamente e na mesma faixa etária. Vimos que os primeiros estudos sobre esse tema não apresentavam muita clareza quanto à fronteira entre as áreas da Psicologia e a da Linguística, mas de modo geral essas pesquisas foram se especializando, e desse interesse surgem distintas abordagens teórico-metodológicas, que dialogam com distintos campos do saber científico em direção à compreensão desse fenômeno.

A partir das primeiras incursões da linguística nesses estudos, consolida-se a Aquisição da Linguagem como uma área que se dedica à fala da criança (DEL RÉ, 2015), um campo que suscita muitos questionamentos, o que leva a subáreas, como a aquisição de língua materna (de agora em diante LM), de segunda língua e/ou estrangeira (de agora em diante L2 e LE, respectivamente, conceitos que introduzem as discussões do capítulo 1), multilinguismo/bilinguismo, aquisição da escrita, com foco em diversos temas, tais como a referenciação, o humor, a argumentação e demais processos relacionados ao universo linguístico-discursivo da criança. Esses estudos seguem diferentes modos de coletas – longitudinais ou transversais, e em situações naturalistas ou experimentais, definidos conforme o enfoque teórico adotado.

Nas últimas décadas essas pesquisas têm aumentado consideravelmente no Brasil e em muitos países, segundo Del Ré e Romero (2012), graças à possibilidade de se analisar um objeto rico em realizações, a fala da criança. Os estudos partem de uma multiplicidade de pontos de vistas, o que leva a diálogos interdisciplinares, de trocas entre a Linguística e outras áreas (DEL RÉ, 2015). Configura-se tal imperativo interdisciplinar porque as pesquisas se pautam em distintas concepções sobre linguagem/língua e sujeito, além de se considerar a diversidade de contextos sociocomunicativos e culturais necessários à compreensão do objeto.

Quanto à aquisição/aprendizagem de L2, a maior parte dos trabalhos no Brasil, até o momento era desenvolvida em contexto escolar com vistas à aprendizagem de uma outra língua, sendo tais estudos realizados mais do ponto de vista da Linguística Aplicada, e poucos sob a ótica da Aquisição. Parece-nos que este cenário está mudando e temas como bilinguismo e

multilinguismo vêm ganhando destaque nas últimas décadas no mundo graças a mudanças sociais em larga escala (MILROY e MUYSKEN, 1995), e no Brasil isso não seria diferente, o que é reforçado por sua dimensão continental e limítrofe com 11 países, com os quais partilha e vivencia situações de contato de línguas (autóctones, alóctones), envoltas em diferentes contextos socioculturais. Por exemplo, nas fronteiras geográficas ao Norte, em particular no estado de Roraima, hoje se tem intensificado o processo migratório de venezuelanos, motivado principalmente pelas recentes mudanças no cenário sócio-político e econômico daquele país.

É diante deste contexto amplo, portanto, que ressaltamos a importância desta pesquisa, pois entendemos que investigações envolvendo a linguagem e particularmente a aquisição/aprendizagem de línguas precisam ser desenvolvidas e aprofundadas nessa região, visto que, mesmo que esse contexto compartilhe aspectos análogos (contato de línguas) com as demais fronteiras brasileiras (ou particularmente com outras 31 cidades-gêmeas), há aspectos que podem singularizar os espaços fronteiriços roraimenses, sendo assim um campo promissor para investigações científicas.

Assim, situamos este estudo no espaço da tríplice fronteira Venezuela-Brasil-República Cooperativa da Guiana, particularmente no extremo norte do estado de Roraima, em Pacaraima, município que forma cidade-gêmea com Santa Elena de Uairén, Estado Bolívar (sul da Venezuela). O lado brasileiro é constituído por uma população oriunda de todas as regiões do País, sobretudo do Norte e do Nordeste, falantes da rica variedade linguística do português brasileiro (de agora em diante PB), além de falantes de espanhol e de línguas indígenas, dentre elas o Makuxi e o Taurepang, afinal, do espaço geográfico do município de Pacaraima, 98,81% se situam em terras indígenas (vide figura 2, p.52).

Estamos diante de um cenário multilíngue e multicultural amplo, que se consolida historicamente pela mobilidade migratória de seus povos, podendo ser de forma transitória – motivada pelo turismo pelo comércio – ou permanente – pela educação e trabalho. Destacamos que há 4 anos presenciamos o aumento da imigração venezuelana para o Brasil, onde entram, principalmente, na condição de refugiados, em função, como dissemos, da atual situação crítica sócio-política e econômica daquele país. Esses imigrantes entram primeiro por Pacaraima, onde podem se instalar temporariamente, mas preferem seguir para a capital do Estado (Boa Vista), onde também podem estabelecer moradia ou pleitear a interiorização¹.

¹ Trata-se do Programa de Interiorização de Refugiados e Migrantes, gerenciado pela Operação Acolhida (iniciada em 2018), uma Força-Tarefa Humanitária desenvolvida por instituições brasileiras e ONU Brasil, e promove a realocação de estrangeiros em outros estados, onde teriam outras possibilidades de permanência no país.

Em relação à educação, muitas famílias venezuelanas preferem que os filhos estudem no Brasil, desde a creche e que permaneçam até o ensino médio (fato que já ocorria antes mesmo da atual situação do país), pois essas famílias consideram que no Brasil o ensino é de qualidade superior ao oferecido em seu país. Como evidência desse fato, observamos que em 2016, na escola² que atende da alfabetização (crianças de 5 anos) ao 5º ano, 27% dos alunos matriculados eram “estrangeiros” hispanofalantes; já na creche³, que atende crianças de 3 a 4 anos, aproximadamente 36% dos alunos eram estrangeiros. No início de 2017, devido ao aumento da demanda migratória, observamos que esses percentuais se ampliaram consideravelmente, contudo não obtivemos números precisos devido a situações peculiares, por exemplo, muitas crianças nasciam em Pacaraima ou Boa Vista, então eram declaradas com nacionalidade brasileira, embora morassem em Santa Elena, inclusive muitas famílias apresentavam comprovação de endereço no Brasil, já que era uma das exigências do edital de matrícula da secretaria de educação do município para alunos estrangeiros, e por isso a secretaria da creche não dispunha de dados mais exatos.

Ressaltamos que na educação infantil havia muitas crianças venezuelanas sendo alfabetizadas em língua portuguesa ao mesmo tempo em que adquiriam/aprendiam o espanhol como LM. Assim, a imersão no espaço do PB caracteriza o processo de aquisição/aprendizagem como bilíngue, fenômeno que assume destaque neste estudo. Portanto consideramos este cenário rico para observações de aspectos da linguagem, como o bilinguismo, dentre ele, o *code-switching* (de agora em diante CS), a questão da interlíngua, e outros fenômenos que podem se manifestar em situações formais de ensino e aprendizagem e também no processo de aquisição/aprendizagem da linguagem, tanto da LM quanto de uma L2. Esse é o contexto onde coletamos os dados desta pesquisa.

Ante a esse cenário e ainda envolvidos por curiosidades originárias da pesquisa do mestrado (*code-switching* no ensino médio), além de nossa atuação como docente no campus da UERR, em Pacaraima, e também pela imersão no contexto escolar coordenando o PIBID como um projeto de extensão universitária, o que nos proporcionou uma considerável vivência nesse contexto multilíngue, é que nos propomos a estudar esse fenômeno, observando o contato linguístico e o que envolve esse processo, direcionando o foco para situações de aquisição/aprendizagem de línguas. Vale dizer que, ao contrário da pesquisa de mestrado, cujo foco recaía

² Referimo-nos à única escola municipal na sede do município, que atende da alfabetização ao sexto ano, e foi onde fizemos as primeiras observações, ainda não oficialmente, mas com a anuência dos gestores, visando fazer os ajustes necessários na segunda versão do projeto de pesquisa.

³ Está é a única creche do município, instituição onde fizemos as observações e posteriormente a coleta de dados.

sobre os adolescentes, agora voltamos a atenção para as crianças pequenas, e assim, propomos, como questão norteadora, estudar como ocorre o processo de aquisição/aprendizagem do PB por crianças hispanofalantes de 4 anos de idade, na educação infantil, em contexto de contato linguístico, em uma instituição escolar na fronteira Brasil/Venezuela.

Como objetivo central analisaremos o processo de aquisição do PB, sob a perspectiva dialógico-discursiva dos estudos bakhtinianos, por 3 (três) crianças venezuelanas que frequentam uma creche pública brasileira, na zona fronteira, mas que têm o espanhol como LM. Especificamente como objetivos, pretendemos: (a) analisar fatores internos (linguísticos) e externos (contextuais) à língua que influenciem na aquisição da PB; (b) verificar como aspectos resultantes do contato linguístico refletem nas produções discursivas das crianças em aquisição; e (c) discutir ocorrências de transferências/interferências e o *code-switching* e em que níveis linguísticos e discursivos predominam. Assumimos como hipótese principal que, no espaço de sala de aula, caracterizado pelo contato entre o PB e o espanhol (além de outras línguas), as interações entre as crianças venezuelanas ocorreriam permeadas por alternâncias entre essas línguas, em um constante movimento discursivo característico da rotina escolar.

Côncios da necessidade de um aporte teórico heterogêneo para as discussões que se delineiam, a exemplo das pesquisas já existentes sobre a temática (DEL RÉ, 2014, 2015), neste estudo também consideramos este caráter interdisciplinar teoricamente a fim de buscarmos esclarecimentos de questões terminológicas pertinentes para as análises, como também possíveis comparações de estudos que nos levem ao aprofundamento do tema.

Assim, cientes de que a sala de aula se constitui num espaço de práticas languageiras, manifestadas por enunciações diversas, para entendermos essas interações discursivas adotamos como foco de estudo a abordagem dialógico-discursiva e, conseqüentemente, as concepções de língua(gem) propostas pelos estudos de Bakhtin (2011, 2014) e pelo Círculo, para quem a língua é um organismo vivo, dotado de significações ideológicas, que se concretiza nas interações sociais.

Com o intuito de complementar essas leituras, além das obras atribuídas a Bakhtin (e outros membros do Círculo), apoiamo-nos em Faraco (2009), Sobral (2009), Geraldi (2010), Brait (2014, 2016), Fiorin (2016), e outros estudos já desenvolvidos na área, especialmente pelos grupos GEALin-FCLAr e NALingua-CNPq⁴, os quais apresentam uma ampla discussão teórico-metodológica que nos levam a pensar sobre o fenômeno da linguagem e a relação com

⁴ GEALin-FCLAr – Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara. Este grupo faz parte de um grupo maior, constituído por pesquisadores de várias instituições do Brasil e do exterior. NALingua-CNPq – Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem.

o processo de aquisição, o bilinguismo, e com a noção de sujeito. Este, mostra-nos Bakhtin, é um ser que se constitui na e por meio da linguagem a partir do outro em uma relação dialógica (*eu-outro-mundo*), é um ser social, dialógico; também é singular porque os atos comunicativos são insubstituíveis, irrepitíveis, constitutivo de singularidade. Nesse sentido analisaremos a relação do sujeito falante – a criança – e a linguagem, considerando que este participa de forma ativa do processo de aquisição de sua LM ou L2 através de atividades interativas languageiras.

Alinhando-nos com os estudos de Del Ré *et al.* (2014 a e b), não pretendemos aplicar a teoria de Bakhtin à aquisição da linguagem infantil, até porque este pensador nem se dedicou ao estudo específico da fala da criança, mas faremos análises considerando determinados pontos das concepções dialógicas, o processo interativo que leva a criança a se constituir como sujeito, por isso são importantes as discussões sobre singularidade, intersubjetividade e identidade (GERALDI, 2010), que discutiremos no processo de aquisição/aprendizagem da L2.

A entrada da criança no mundo da linguagem se dá por meio dos gêneros do discurso, cuja riqueza e diversidade são infinitas e se materializam em uma multiplicidade de cenários (BAKHTIN, 2011, 2014, 2016), que, no caso desta pesquisa, é o universo linguístico escolar, ou seja, situações comunicativas concretas do cotidiano de sala de aula. Considerando essa realidade, nosso estudo parte de uma visão “translinguística” relacionada à aquisição de linguagem, manifestado nos enunciados concretos da criança, que são “irrepitíveis”, e podem ser anunciadores de vozes sociais distintas. (BRAIT, 2014, 2016).

Situar um estudo num contexto de contato linguístico requer que se discorra sobre fenômenos oriundos desse contato, tais como o bilinguismo e sujeito bilíngue, as influências da LM sobre a L2, ou seja, as possíveis interferências ou transferências linguísticas e como essas se manifestariam etc. Sendo este o nosso caso, embasamo-nos teoricamente em autores que discutem tais fenômenos, como Appel e Muysken (1996), Hamers e Blanc (2000), Baker (2001), Butler e Hakuta (2004), Romaine (2017) dentre outras reflexões que resultam de pesquisas sobre o bilinguismo no Brasil e em outros países que vivenciam cenários multilíngues. A relação entre distintas línguas (o uso) e o contato de sistemas originam aspectos teórico-metodológicos que, segundo Fernández (1998), podem contribuir com este estudo.

Um mergulho na literatura sobre contato linguístico não leva a definições consolidadas sobre aspectos específicos desse campo. Por exemplo, pode-se compreender o bilinguismo como sendo um fenômeno que pressupõe desde o domínio de uma competência, como, de escrever, em duas línguas, até o uso alternado de duas ou mais línguas sob quaisquer circunstâncias comunicativas. Outra questão terminológica relevante para este estudo versa sobre os processos de aquisição, que se refere aos modos como se acessa a LM, de forma

espontânea e em ambiente natural; e aprendizagem, que se refere ao contato com uma LE, de ocorrência em ambiente formal de não imersão. Os sujeitos analisados estão em relativa situação de imersão, onde podem aprender e adquirir o PB, podendo ser simultaneamente ou não, por isso não entendemos que tais processos se manifestem de forma rigorosamente distinta, mas vemos que aspectos dos dois processos se interpenetram neste contexto, ou seja, que as crianças podem adquirir e aprender a linguagem simultaneamente, daí adotarmos o termo L2 para nos referir ao PB nesse trabalho.

Estudos em Aquisição admitem que a metodologia seja determinada pela teoria a ser escolhida pelo pesquisador (DEL RÉ, 2015), e que esse escopo teórico possa nortear a metodologia e a seleção de dados. Diante dessa interdependência teórico-metodológica, ao adotarmos a concepção de linguagem como organismo vivo do qual o sujeito participa ativamente em um processo dialógico, e ainda considerando a natureza do contexto, adotamos o modo naturalístico de coleta, e analisamos os dados pelo procedimento qualitativo, já que este orienta o estudo de dados singulares e a variabilidade do discurso da criança, o processo. E exatamente por entendermos a aquisição como um processo, coletamos os dados no período de um ano letivo, sendo considerado o tipo de coleta como longitudinal.

Destacamos que foi necessário fazer uma “adaptação” do modo naturalista na coleta dos dados, ou seja, filmamos em uma sala com o número de alunos menor que o habitual, mas no mesmo espaço de sala de aula, onde as crianças interagem entre si, com a professora, assistentes e outros sujeitos desse contexto. Registramos situações espontâneas de diálogos, uso reais da linguagem pelas crianças, já que partimos da necessidade de “compreender como se dá a entrada da criança na língua(gem)” (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO 2014, p.143). Portanto analisamos o processo interativo entre criança-professor-criança, composto pela presença de outras vozes, outros discursos, que constituem a fala da criança (HILÁRIO e DEL RÉ, 2015).

A interação entre a criança e o adulto ocorre de forma multimodal (CAVALCANTE, 2018), aspecto também relevante para se entender a aquisição, por isso, visando uma análise mais refinada, os dados constituem-se de filmagens (áudio e vídeo) feitas em 18 sessões. As falas das crianças foram transcritas conforme procedimentos e normas de transcrição comuns adotados em investigações dessa natureza, a saber, o CHAT, do programa CLAN, disponibilizado na plataforma virtual CHILDES (MACWHINNEY, 2000). Esses recursos são muitos válidos porque possibilitam que alinhemos as imagens à fala transcrita, para que assim se possa observar também os aspectos multimodais que emolduram os enunciados. Além das filmagens realizamos entrevistas com os responsáveis pelas crianças, a partir das quais identificamos variáveis, como a origem e ascendências, motivação para os filhos estudarem no

Brasil, tipo de imersão e contextos socioculturais, dentre outras informações que nos ajudaram a compor um olhar mais amplo para os sujeitos envolvidos no processo de aquisição da L2.

Para aprofundarmos todos os elementos acima apontados, organizamos este trabalho em quatro partes. No primeiro capítulo, “Língua(gem) e os estudos bakhtinianos”, iniciamos com alguns esclarecimentos terminológicos necessários para compreensão da teoria de base, como língua e linguagem, aprendizagem e aquisição de linguagem. Em seguida focalizamos em Bakhtin e o Círculo e a concepção de dialogismo, e passamos a discutir sobre a abordagem dialógico-discursiva, a interação verbal, considerando o dialogismo e o sujeito da linguagem. Por fim, refletimos brevemente sobre a subjetividade nos estudos em aquisição e como se dá a entrada da criança na linguagem, e então discorremos sobre os gêneros discursivos.

No segundo capítulo, “O contato de línguas e o bilinguismo”, discutimos sobre o bilinguismo e o sujeito bilíngue, apresentando possibilidades de definições segundo distintos enfoques e pontos de vista. E ainda, discorremos sobre línguas em contato e os fenômenos desse contato, como *code-switching* (ou *codemixing*), as “influências” de uma língua (LM) sobre a outra (L2/LE), que poderemos entender como transferência/interferência e o empréstimo; e finalizamos discutindo sobre a aquisição bilíngue e o bilinguismo infantil.

O terceiro capítulo constitui-se de uma exposição sobre o percurso metodológico, onde discutimos sobre postulados que analisam “uma” metodologia para se estudar a aquisição de linguagem. Em seguida, detalhamos os procedimentos metodológicos necessários para a construção dos dados empíricos, assim discorremos sobre o ambiente fronteiriço e o passo a passo para a coleta dos dados na instituição escolar. Na sequência, comentamos sobre os sujeitos da pesquisa, seus contextos sócio-históricos e linguísticos e como isso refletiria nas análises. E, finalmente, essencial para perseguirmos nossos objetivos, apresentamos os fios condutores direcionados para a análise dos dados.

O quarto capítulo é dedicado à análise os dados, segundo os fios condutores de análises, com os quais verificamos a pertinência (ou não) das hipóteses pensadas, e então expomos nossa compreensão do fenômeno de aquisição do PB pelas crianças venezuelanas. Nesta seção, discutimos sobre as respostas à questão norteadora deste estudo, seguindo os objetivos geral e específicos propostos.

Finalmente apresentamos a discussão de resultados e as considerações finais, expondo um resumo das análises, a partir da relação do aporte teórico proposto com os dados das crianças. Logo a seguir iniciaremos com o capítulo que trata dos aspectos relacionados à língua(gem) e discussões sobre o pensamento bakhtiniano.

1 A LINGUA(GEM) E O PENSAMENTO BAKHTINIANO

1.1 Língua(s) e o(s) processo(s) de aquisição e aprendizagem

Iniciamos o aporte teórico partindo da necessidade de explicitar e discutir termos recorrentes neste trabalho e que se relacionam com a teoria base e, portanto, terão implicação nas análises. Essa necessidade se justifica porque os estudos sobre a linguagem pautam-se em distintos pontos de vista e propósitos, o que gera extensas discussões quanto a definições e à natureza de termos que compõem determinado objeto linguístico. A começar pela própria concepção de **linguagem** e **língua**, tem-se termos que suscitam ampla discussão no âmbito da Linguística; por exemplo, é comum essas noções serem definidas separadamente, contudo tal distinção nem sempre parece tão nítida. As definições partem desde a concepção saussuriana (início do século XX), de cunho estruturalista, que concebe linguagem e língua distintamente, passando pelos postulados de Chomsky (década de 50), que, com a teoria gerativista, opõe-se a Saussure, e inúmeras outras concepções, que se pode encontrar em uma revisão teórica feita por Lyons (1987). Resumidamente se entende que a linguagem é uma capacidade específica à espécie humana, logo é um fenômeno complexo, por isso é objeto de estudo de distintas áreas, que o exploram conforme os tipos de relações que propõem; por exemplo, à psicolinguística interessa a relação com o sujeito, já a sociolinguística se volta para relação com a sociedade.

Em vista da proposta deste trabalho, alinhamo-nos com o posicionamento de Bakhtin (2011, 2014) e do Círculo⁵, para quem língua e linguagem não apresentam uma distinção tão nítida, pois suas noções transcendem o plano abstrato e ideal (concebido por Saussure). Bakhtin considera a língua como um organismo vivo, dotado de significações ideológicas, que evolui e se constitui historicamente e socialmente. E ainda, os estudos bakhtinianos tomam como base os atos linguísticos como eventos concretos, enunciações que constituem o sujeito historicamente, o processo enunciativo, que está sempre ligado a esferas sociais. Ou seja, além do âmbito puramente estrutural (formas léxico-sintáticas, por exemplo), Bakhtin considera o discurso, concretizado na enunciação, como a unidade de base da língua – esta como um fenômeno da

⁵ Nesta tese nos isentaremos de qualquer referência à polêmica sobre a efetiva autoria ou a assinatura de alguns dos trabalhos publicados atribuídos a Valentin N. Volochínov, Pavel N. Medvedev ou a Mikhail M. Bakhtin (e outros). Quando nos reportarmos aos autores das citações ou comentários no texto faremos referência conforme aparecem nas edições consultadas (ou orientações dos editores) e, de modo geral, nos referiremos no texto como “pensamento bakhtiniano” ou “concepções de Bakhtin e do Círculo”.

interação verbal, sendo de natureza e realização social, portanto, ideológica. (FARACO, 2009; GERALDI, 2010; BRAIT, 2014, 2016; FIORIN, 2016).

Relevante para as discussões sobre bilinguismo (capítulo 2) é entender as noções de aquisição e aprendizagem, além das denominações possíveis de língua nesse processo, a saber: Segunda Língua (**L2**) e Língua Estrangeira (**LE**). Primeiramente, L2 e LE são termos que se definem a partir da noção de Língua Materna (LM, língua nativa, língua primária ou primeira língua), ou seja, são línguas com as quais o sujeito tem contato após a aquisição de sua LM. E mesmo que possamos usá-los, em algumas situações como sinônimos, L2 e LE se vinculam a processos diferentes (HENRIQUES, 2005). Uma L2 é uma língua adquirida/aprendida em contexto onde é falada, e aqui se difere da noção de LE, cuja aquisição/aprendizagem ocorre fora do ambiente onde o aprendiz vive, logo um aspecto fundamental a se considerar nessa distinção são as situações de interação, ou seja, o contexto. Este, para Madeira (2017), diferencia-se significativamente em termos de quantidade e qualidade de estímulos linguísticos (linguagem dirigida ao falante), além de oportunidades de participação em interações comunicativas em que o sujeito pode se inserir.

Sobre as concepções de aquisição e aprendizagem, encontramos no escopo teórico da Linguística Aplicada, em estudos desde os anos 70 (HENRIQUES, 2005), que **aquisição** se refere à LM, e o sujeito a adquire em ambiente natural, espontaneamente, em situação real de convívio; já **aprendizagem** se refere à L2, que se acessa em ambiente formal de não imersão, a partir de um esforço intelectual para conhecer a língua e sua estrutura, mediante uma reflexão mais sistemática. Ao discutir aquisição de LE, Krashen (1982, 1999) propõe um modelo teórico (Modelo Monitor) constituído por cinco hipóteses, e dentre elas se destaca (e também suscita discussões e críticas) e merece nossa atenção, a hipótese da aquisição-aprendizagem, que são duas maneiras distintas e independentes de se entrar em contato com uma L2/LE. A aquisição consistiria na apropriação inconsciente de uma L2, consequência do uso espontâneo e exposição natural, em situações comunicativas concretas, e seu desenvolvimento se assemelharia à aquisição da LM; a aprendizagem ocorreria de forma consciente, como produto de instrução formal sobre o sistema linguístico, pela busca de conhecimento explícito sobre a L2.

Em estudo posterior, Krashen (2003) revê seu posicionamento e propõe que os dois processos não são necessariamente estanques, mas se constituem em duas atividades completamente separadas e assim não interagem entre si, inclusive ele considera que a aquisição é mais importante que a aprendizagem, pois resulta numa conversação mais eficaz. Diante dessa distinção, vemos que no contexto (ambiente e sujeitos) em que se insere esta pesquisa tais processos devem ser pensados de forma mais cautelosa, então, permitimo-nos imaginar que

aquisição e aprendizagem não seriam processos independentes, mas relacionados, podendo se assemelhar e também indicar pontos de interseção. Afinal, de modo geral, contextos distintos possíveis têm suas nuances particulares quando se trata de aquisição de L2, sem considerar o fato de que há diferença no processo de aquisição/aprendizagem monolíngue e bilíngue (este discutiremos nos capítulos seguintes), tanto de L1 quanto de L2. (BULLIO, 2015).

Portanto, neste trabalho, se considerarmos a distinção inicial de Krashen, poderíamos afirmar que as crianças experienciam um processo de aquisição, já que se expõem e interagem em uma L2 de forma espontânea, inconsciente; mas ao mesmo tempo afirmariamos que elas vivenciam um relativo processo de aprendizagem, pois há momentos na sala em que a professora propõe reflexões, explicando-lhes como seria ou como funcionaria determinado aspecto formal do PB, além de questões de pronúncia, estrutura sintática adequada etc. Desse modo, podemos concluir que o uso dessas línguas em alternância mostra nuances das duas designações discutidas, e mais, considerando o papel que o sujeito desempenha nas interações torna-se difícil perceber limites claros que levem à designação do PB, em um primeiro momento, como uma L2 ou LE. E ainda, difícil definir se se trata de aquisição/aprendizagem precoce, afinal, as crianças interagem em uma instituição de ensino, mas em contato com uma língua distinta de sua LM, e que não resulta em uma aprendizagem formal da L2. Com o passar do tempo, se o espanhol se mantiver em casa como língua de comunicação e elas permanecerem no Brasil, o PB, a língua falada no meio em que elas vivem passará a ser sua L2.

Acreditamos, portanto, que os processos de aquisição e aprendizagem se interpenetram neste contexto de interações bilíngues, estando assim ligados intrinsecamente, como em um continuum. Então, é possível analisar que pelas interações no espaço escolar as crianças podem tanto “adquirir” quanto “aprender” o PB, tornando-se indiferente identificar as fronteiras entre esses processos. Por isso, a partir desse entendimento, nas discussões que seguem, referir-nos-emos a esses processos, no texto, usando sempre a forma “aquisição/aprendizagem”. Quanto ao PB, por considerarmos, inicialmente, que é acessado pelas crianças posteriormente ao espanhol como LM, e diante da natureza da fronteira como um espaço de convivência constante com as duas línguas nas mais variadas esferas sociais de interação (aspecto que nos afasta da noção prototípica de imersão), trataremos esta língua como uma L2.

Um último ponto de discussão que destacamos se refere ao processo de aquisição/aprendizagem de L2, aprendizagem precoce e aprendizagem tardia (SLA). A aprendizagem precoce refere-se ao contato com uma outra língua antes do que aconteceria habitualmente, por exemplo, o contato com o inglês, no Brasil, língua não oficial do país, deve acontecer depois da entrada da criança no Ensino Fundamental. Essa noção de precocidade não está, portanto,

no sujeito, não é ele que é precoce, mas em uma prática que acontece antes da idade prevista pela instituição (HAGÈGE, 1996, p.79-80). Sobre a aprendizagem tardia, ela pode acontecer ainda durante a infância (final), adolescência ou na fase adulta. A SLA é o campo de investigação que estuda a capacidade humana de aprender outras línguas além da LM, tardiamente (ORTEGA, 2009) e ele também se alinha a outros campos, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, e por tratar de um processo igualmente complexo, seus conceitos mantêm relação estreita com aspectos da aquisição de LM e do bilinguismo.

Feitas as considerações terminológicas preliminares e necessárias para as discussões que seguem, focaremos no tópico abaixo os aspectos do pensamento bakhtiniano sobre a linguagem.

1.2 A abordagem dialógico-discursiva

Como expusemos anteriormente, a Aquisição de Linguagem é uma área que se propõe a estudar um fenômeno rico em nuances, complexo e não sem muitos questionamentos – o universo da linguagem infantil. As indagações que se impõem ao tema exigem um aporte teórico diversificado na busca por “respostas”, busca essa que pode ocorrer sob uma ótica interdisciplinar que explore a heterogeneidade da produção da criança (fala ou escrita). Com esse entendimento, alinhamo-nos com os estudos desenvolvidos na área, especialmente pelos grupos GEALin-FCLAr e NALingua-CNPq, que buscam entender a fala da criança, o processo de aquisição, sob a perspectiva dialógico-discursiva de Bakhtin e do Círculo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). E mesmo que essa perspectiva não seja direcionada particularmente para a análise do processo de aquisição da linguagem, exporemos alguns aspectos teóricos e discussões, visando ampliar nossa compreensão do fenômeno em estudo.

Para discorrermos sobre o pensamento bakhtiniano, portanto, retomemos as reflexões acerca de língua e linguagem apresentadas anteriormente. Bakhtin analisa esses fenômenos sob o ponto de vista sociológico, portanto os associa diretamente a questões sociais. A sociedade é um organismo vivo, dinâmico e em constante evolução histórica, aspectos que são refletidos na língua, e envolvem sujeitos ativos e em constante interação uns com os outros. Essas interações se materializam pelos atos de fala, ou mais especificamente, pelo *enunciado*, que segundo Bakhtin (2011, p.274), constitui a “*real unidade* da comunicação discursiva” (itálico do autor), um produto mais abrangente da comunicação, indissolivelmente ligada à fala, e, por conseguinte, sempre vinculado a esferas sociais. Assim, a língua se realiza pela *enunciação*, sendo esta “como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua (...), é de natureza

social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.16).

A “língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (itálico dos autores) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.128), ou seja, a análise do fenômeno da linguagem não se reduz ao aspecto estritamente lingüístico, mas contempla a atividade social, como reflexo de práticas sociais e suas dimensões axiológicas. Nesse sentido, o signo lingüístico materializa a comunicação, é social e ideológico, e essa ideologia determina a linguagem, já que a “*palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...) é o modo mais puro e sensível da relação social*” (itálico dos autores) (p.36), e ainda, “está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.38). Logo, o enunciado é essencialmente ideológico e expressa um posicionamento avaliativo, dessa forma não há enunciados neutros nas interações.

Portanto os enunciados sempre apresentam uma dimensão avaliativa, uma posição ou atitude axiológica, aspecto alienável da significação da palavra. É nesse sentido que todo enunciado usado na fala real (oral ou escrita) expressa um valor apreciativo determinado por uma dada situação imediata, que constitui a significação do enunciado. Essa apreciação social dos interlocutores é concretizada pela entoação expressiva, um dos recursos essenciais que manifestam a relação emotivo-valorativo do falante, seu ponto de vista em relação ao objeto do discurso. (BAKHTIN, 2011). Sobre isso Ponzio (2016, p.49) conclui que “A orientação social do enunciado se manifesta claramente na entoação. A entoação situa-se no limite entre o dito e não-dito, entre o verbal e no não-verbal (este último por sua vez distinguível em *signico* e não *signico*)”. Vemos, então, que a entoação reforça o caráter ideológico da palavra e seu apelo à contrapalavra de outrem; e ainda, pode-se dizer que:

Cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação. Ao destacarmos as próprias conversas cotidianas que ocorrem entre as crianças, é possível compreender melhor como a entoação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que envolvem o falante, e principalmente, observar como ela atua constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação. (JOBIM e SOUZA, 2015, p.105).

Voltando-se para situações de fala de crianças pequenas, na citação acima a autora destaca a importância da entoação na constituição dos sentidos nos enunciados, e particulariza que as crianças pequenas já se valem desse recurso para expressar julgamentos de valor nas

suas falas. Os pequenos falantes acrescentam sempre algo novo, particular, relacionado a aspectos afetivos e sociais oriundos, naturalmente, tanto do momento do diálogo, quanto de experiências anteriores, únicas, daí se acrescentar algo novo aos enunciados, manifestado pela entonação. Esta, segundo Jobim e Souza (2015, p.106), “traz consigo a marca da individualidade sem perder, contudo, a dimensão social. (...) é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante”.

E para entendermos essas experiências dos interlocutores no diálogo dentro da dimensão social, da interação, a seguir desenvolveremos questões teóricas relacionadas.

1.3 A interação verbal: o dialogismo e o sujeito da linguagem

Para Bakhtin a realidade fundamental da língua é a interação verbal. Nessa interação, independentemente de sua dimensão, todos os enunciados são dialógicos. Como um organismo vivo e social, a língua constitui-se nas relações sociais entre sujeitos do discurso, que interagem verbalmente, por meio da enunciação, já que esta, para Bakhtin/Volochínov (2014, p.126), “enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística”. E ainda, a enunciação é o produto da interação de dois (ou mais) indivíduos socialmente organizados, por isso o discurso – como a língua em sua totalidade concreta e viva – não é individual⁶, constrói-se entre interlocutores – denominados sujeitos sociais. Portanto Bakhtin/Volochínov (2014, p.127) asseguram que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (itálico dos autores)

Estamos diante de um dos princípios mais importantes que permeiam a obra de Bakhtin e do Círculo, e que caracteriza essencialmente a linguagem – o **dialogismo**, também chamado de interdiscurso, uma condição para o sentido do discurso. Para Barros (1994, p.2) o “dialogismo decorre da interação verbal que se estabelece entre um enunciador e um enunciatário, no espaço do texto”; e a concretude dessa interação é o **diálogo**, não no sentido comum que se pode conceber, ou seja, como a simples troca de turnos entre participantes de

⁶ Para Bakhtin/Volochínov nem a “anunciação individual” – a *parole*, para Saussure – não é um fato individual, e que nem a soma desses atos individuais gerariam um produto social. (2014, p.126)

uma conversa, ou simplesmente uma forma composicional (forma-diálogo), mas em um sentido mais amplo, como “toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.127); trata-se, não de um diálogo voltado para si mesmo, mas, conforme Faraco (2009, p.61), “com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali”.

Vemos que o diálogo pode designar muitos aspectos da comunicação, sendo o mais conhecido o desenrolar de uma interação face a face (troca de turnos); é a forma mais simples e clássica de comunicação discursiva, conforme Bakhtin (2011), contudo a análise dessa forma composicional isolada não constitui propriamente o interesse principal dos estudos bakhtinianos. Esse tipo de diálogo enquanto forma é concebido por Bakhtin e o Círculo como um dos eventos manifestados no interior de uma cadeia comunicativa mais ampla, das relações dialógicas (eventos mais abrangentes, complexos e heterogêneos), que sendo a expressão de relações socioculturais, cujos interactantes são sujeitos organizados socialmente, evidenciam o todo da interação verbal, a dinâmica da interação das vozes sociais (constantes lutas, tensão), uma discussão ideológica em grande escala.

Então, a relação entre discursos (interação entre subjetividades) é que efetivamente caracteriza o dialogismo, e o discurso é o produto da ação dos sujeitos envolvidos em práticas sociais – o interlocutor, que, segundo Fiorin (2016, p.166), “só existe enquanto discurso”, ou, conforme Sobral (2009), sujeito que somente existe na relação com outros sujeitos, em relação a atos de outros sujeitos; tem-se o agir entre sujeitos (nunca abstração), e o que resulta dessa ação é potencialmente um embate entre os discursos do locutor e do interlocutor, afinal, para Bakhtin/Volochínov (2014, p.116) “Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado”.

O dialogismo, portanto, manifesta-se pela interação verbal, e esta, necessariamente reclama a palavra do outro, necessita da “palavra alheia”, de outros sujeitos (na aquisição, normalmente a palavra da mãe), a qual traz as influências extratextuais para o discurso. Tais palavras são reelaboradas dialogicamente pelo sujeito que as transforma em “minhas palavras” e, posteriormente, em palavras próprias, agora de forma criativa. Vale acrescentarmos que, para Bakhtin (2011), a palavra existe para o falante sob três aspectos, sendo o primeiro, como uma palavra que não pertence a ninguém, é apenas uma unidade da língua, neutra (não tem autor, nem destinatário); há também a palavra “alheia” dos outros, ressoante de outros enunciados; e, finalmente, a palavra passa a ser própria do falante, “minha palavra”, como expressão individual, resultante de operações feitas em determinada realidade concreta, assim expressa

um posicionamento, logo, constitui-se em um enunciado, tem um autor e se dirige a um destinatário “específico”.

Essa noção de palavra enquanto “palavra do outro” ganha relevo no contexto desta pesquisa, onde as crianças em processo de aquisição/aprendizagem de línguas vivenciam experiências languageiras diversas, características do espaço escolar infantil em ambiente de fronteira, palavras que carecem de compreensão e a partir daí essas crianças podem recriá-las, torná-las “minha palavra”. Mas, o que é a palavra do outro?

Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha própria língua ou em qualquer outra língua, ou seja, é qualquer outra palavra *não minha*. Neste sentido, todas as palavras (enunciados, produções de discursos literárias), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. (...) A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (essa tarefa não existe em relação à minha própria palavra ou existe em seu sentido outro) (itálico do autor). (BAKHTIN, 2011, p.379).

Assim o dialogismo só se efetiva na relação entre os falantes, “no ambiente da vida concreta dos sujeitos” (SOBRAL, 2009, p.41). Vemos com isso, como já discutimos acima, a importância que o sujeito exerce nesse processo, constituindo-se por meio da linguagem a partir do outro em uma relação dialógica (eu-outro-mundo), já que não há “eu” sem “outro”, e vice-versa. Esse sujeito é um ser social de resposta, ou seja, que se relaciona com outros sujeitos de uma sociedade, afinal, conforme Sobral (2009, p.47), “toda relação entre ao menos duas pessoas já é um evento social, uma relação social e histórica que envolve toda a sociedade”⁷; é também singular porque os atos comunicativos são únicos, insubstituíveis, irrepetíveis (cada sujeito realiza de maneira distinta a mesma coisa), constitutivos de singularidade, a qual é formada na linguagem e pela linguagem.

Essa noção de linguagem essencialmente ativa, concebida por Bakhtin, torna o sujeito um agente, que assume uma atitude responsiva, e assim age na presença de outro(s) agente(s), pelo intercâmbio verbal. E neste intercâmbio, o outro se dirige a nós e vai nos “emprenhando com seus sons, suas linguagens, suas palavras, suas cantorias, suas risadas, seus olhares, seus gestos... e em algum momento esse movimento constante intencional, languageiro, provoca em nós uma resposta”. (MOURA e MIOTELLO, 2016, p.130). E na interação “toda ‘voz’ (todo ato) humana envolve a relação com várias vozes (atos), dado que nenhum sujeito falante é a fonte da linguagem/do discurso” (SOBRAL, 2009, p.33); é nesse sentido que toda enunciação

⁷ Sobral se refere à sociedade em seu sentido comum, mas acrescenta que essa só existe a partir da relação entre os sujeitos, que assim se constituem e constituem a sociedade.

constitui uma “resposta” ou uma réplica de outras enunciações já passadas ou que possam vir a ocorrer, além de poder representar também uma espécie de “pergunta” a outras enunciações. Isso é uma noção importante na teoria de Bakhtin, que diz:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do *passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez para todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (itálico do autor) (BAKHTIN, 2011, p.410).

Portanto “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. (...) Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2011, p.348), e ainda, a intersubjetividade é determinante para a produção de sentidos na linguagem. Vemos, assim, a relevância da interação, através do “simpósio universal”⁸, na constituição do sujeito como ser histórico e social, afinal, conforme Sobral (2009, p.35), a “criança vem ao mundo como um ser biológico que só se torna ser social na interação com outros seres que vieram antes dela”. Então, o sujeito se constitui como sujeito, socialmente, no curso das relações dialógicas, na interação pela linguagem, organismo vivo que o torna atuante na sociedade. Essas relações sociais ocorrem em distintos espaços, como o ambiente escolar, que sob seus diferentes aspectos, contribuem para a constituição da criança como sujeitos sociais.

Para se pensar nessa constituição como sujeito histórico e social, discorreremos no tópico seguinte sobre como os estudos na área abordam a subjetividade da criança em aquisição.

1.4 Questões de subjetividade nos estudos em aquisição

Ao estudarmos o conceito de subjetividade, vimos que esse termo coexiste com os termos singularidade e individualidade, e às vezes parecem confusos quanto as suas definições, sobretudo quando se analisa as obras de Bakhtin e do Círculo, cujos textos, ora optam por um ora por outro, “definindo-os” distintamente, ou usando-os como sinônimos, de forma

⁸ O “simpósio universal”, ou segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p.128), uma “discussão ideológica em grande escala”, é o que define o existir humano, e se refere a multiplicidade de vozes, tanto sociais quanto individuais.

intercambiável (DEL RÉ *et al.*, 2012). Então percebemos que definir subjetividade pode não ser tarefa simples, pois concordamos com Bueno (2017), que tal definição varia conforme os campos de pesquisa e aportes teóricos assumidos por determinadas áreas, por exemplo, como este trabalho que discute a subjetividade sob a perspectiva dialógica-discursiva de Bakhtin.

Tanto a subjetividade quanto outros temas relacionados à linguagem como fenômeno social de interação verbal, segundo Faraco (2009), ainda estão distantes de uma ampla apreensão teórica, considerando os inúmeros fatores e suas relações. Inclusive por se tratar de fenômenos altamente complexos, mesmo que já haja alguns fatores e relações descritos na literatura, ainda há muitos que não se logrou uma “apreensão mais consistente”, como o próprio processo de aquisição da linguagem. Dessa forma, ainda que esses estudos tenham assumido destaque a partir do século passado, já vêm traçando um percurso nos estudos de filosofia e algumas de suas correntes desde o século XVIII.

Para tomarmos esse termo neste estudo, consideramos as discussões apresentadas e analisadas em trabalhos produzidos e em desenvolvimento pelo GEALin⁹, que se baseiam na teoria bakhtiniana (HILÁRIO, 2013; BULLIO, 2015). Assim, concordamos com Del Ré *et al.* (2014a) que, com base nas contribuições teóricas de Bakhtin, conclui que a subjetividade se relaciona intrinsecamente com o processo de aquisição/aprendizagem da linguagem, afinal, trata-se de um processo no qual o sujeito assume grande destaque. Daí a relevância de se refletir a questão neste trabalho.

Diante da perspectiva dialógico-discursiva sobre a constituição do sujeito, vemos que a produção verbal da criança (querer dizer) constitui-se em “atos singulares” ou “eventos”, segundo Bakhtin, que resultam da relação social, em dado momento sócio-histórico, com o outro, através do diálogo. E exatamente essa singularidade (atos comunicativos irrepetíveis, únicos) vai constituindo a subjetividade desse sujeito conforme ele vai adquirindo/aprendendo uma língua; e ainda, nessa relação a subjetividade do outro também está em construção no uso da linguagem, o que significa que um constitui o outro, afinal o sujeito nunca é um ser acabado. Refletir sobre essa constituição ajuda ampliar a compreensão sobre o processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Reiteramos, subjetividade remete diretamente à questão do sujeito, então, para essas discussões retomemos essa noção vista por Bakhtin e o Círculo. Estes entendem que o sujeito se constitui discursivamente, em um processo contínuo, na e pela linguagem, e é através desta

⁹ Conforme Bueno (2017), voltado para os estudos em Aquisição, o GEALin discute, desde 2008, as noções de subjetividade e demais termos relacionados e, como ainda estão em construção, podem ser reformuladas com o avanço dos trabalhos (livros, teses e dissertações).

que manifesta suas opiniões, sentimentos, valores etc. Essa constituição é social porque resulta da interação sócio-histórica do sujeito com outros indivíduos (pela alteridade) de uma comunidade. Segundo Fiorin (2016), esse sujeito é integralmente social, mas também é, ao mesmo tempo, integralmente individual, singular; sujeito que, segundo Geraldi (2010) é apenas entendido como um ser constituído socialmente, no processo de aquisição da linguagem. Então, para esse autor:

A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham. A exploração das contrapalavras das compreensões diferentes permite o cálculo de horizonte de possibilidades e a construção, através da memória do futuro, de lugares desterritorializados a partir dos quais podem ser mobilizados desejos e ações que, respeitando diferenças, não as transformam em desigualdade. (GERALDI, 2010, p.123-4).

É nesse sentido que Hilário (2013, p.66) entende a subjetividade como sendo “o produto (resultado) do conjunto de experiências de um sujeito em sua relação com o mundo – enfim, sua constituição como sujeito por meio das relações (necessariamente responsivas) com este mundo”. É, por conseguinte, o conjunto dessas relações sociais das quais o sujeito participa que constitui sua subjetividade. Mas para Bakhtin “esse sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade” (FIORIN, 2016, p.60), pois é um ser de atitude responsiva ativa, participa do diálogo de vozes de maneira particular, em consonância com seu papel social e ao mesmo tempo individual, uma relação de alteridade necessária.

Essas experiências discursivas (conjunto de discursos) do sujeito – a partir das quais constrói sentidos – torna-o um ser de resposta, a qual, ao se situar em um dado espaço e tempo, naturalmente em contextos distintos, torna-se única, singular, irrepetível, concretamente situada. Logo, como nos referimos antes, esses atos comunicativos, sendo insubstituíveis e únicos são o que constitui a singularidade do sujeito. E tais respostas, sendo enunciados carregados de uma ideologia (manifestada pelo signo), revelam o posicionamento do sujeito em relação a esses discursos. E é partir desse posicionamento como sujeito falante – que podem ser escolhas linguísticas, enunciados, gêneros discursivos, por exemplo –, que se constituem traços de sua singularidade, e expressos nos discursos revelam a subjetividade. Portanto é a linguagem que permite que se acesse a subjetividade, ainda que não se possa fazê-lo em sua totalidade.

Imerso em uma sociedade ou comunidade comunicativa, em constante relação com o outro, assim influenciando e sendo influenciado, penetrando “na corrente da comunicação verbal” pelas relações sociais, o sujeito faz adaptações as suas singularidades, reconfigurando,

dessa forma, a sua subjetividade (BULLIO, 2015). E por se tratar de um processo dinâmico, na aquisição/aprendizagem de línguas, tanto da LM quanto de uma L2, e em quaisquer contextos, pode-se flagrar traços da subjetividade da criança, deixados pelas produções singulares, não somente a partir de marcas linguísticas, mas também de relações discursivas, tipos de interação, como mostraremos nas análises deste trabalho.

Por fim, quanto a estudos relativos a essa temática, citamos Falasca (2012), que pesquisa a aquisição/aprendizagem de inglês como LE, com foco na constituição da subjetividade do aprendiz adulto, a partir de relatos escritos e entrevistas, em situação formal de aprendizagem de idioma. Essa pesquisadora propõe uma discussão baseada na ideia de que o sujeito vive um embate entre a subjetividade já constituída na sua LM (embora ainda em modificação) com aquela que se constitui a partir do contato com a LE no ambiente de aprendizagem (e seu aspecto cultural). Essa relação é feita pela autora sob a perspectiva dialógico-discursiva, conforme proposta de Bakhtin e do Círculo.

A subjetividade que essa autora considera de base destaca o papel imprescindível na LM (e seu caráter dialógico e ideológico) e isso permite que o sujeito passe por uma série de deslocamentos identitários, observados em seu discurso. Esses deslocamentos manifestam-se pela mudança de pontos de vista ou visão de mundo, no uso da linguagem, e na relação discursiva com o outro: o aprendiz adota uma “visão de mundo atrelada à língua alvo, trazendo também diferentes sensações, liberdades possibilidades e abrindo barreiras pessoais ou, ao contrário disso, criando barreiras e inibindo, pelo medo de se deixar modificar pela língua do outro”. (FALASCA, 2012, p.100).

No próximo tópico teórico, ainda sobre aspectos das considerações bakhtinianas, discorreremos sobre as concepções de gênero discursivo, noções extremamente importantes para entendermos as análises posteriores.

1.5 A entrada da criança na linguagem: os gêneros do discurso

Para Bakhtin e o Círculo o dialogismo é resultado do encontro de vozes sociais (e individuais), do intercâmbio social, manifestados pelos enunciados. É a linguagem em uso, que se relaciona com todos os campos da atividade humana, das “esferas da atividade”¹⁰, da criação

¹⁰ Essas esferas da atividade, segundo Sobral (2009, p.121), “são ‘regiões’ de recorte sociohistórico-ideológico do mundo, lugar de relações específicas entre sujeitos, e não só em termos de linguagem”. É o ambiente de produção, circulação e recepção dos discursos; o intercâmbio verbal entre os sujeitos em um dado espaço e tempo na sociedade. Neste trabalho entendemos o ambiente da creche no espaço fronteiriço como uma esfera de atividade, um “recorte sociohistórico-ideológico” onde estudamos o processo de aquisição/aprendizagem de língua.

ideológica, que se materializam, portanto, no diálogo, ação concreta entre parceiros, em sentido mais amplo. E a partir dessa noção de diálogo, os filósofos do Círculo distinguem duas esferas da criação ideológica, a *ideologia do cotidiano* e os *sistemas ideológicos constituídos*, que atuam em uma relação de interdependência e se desenvolvem em épocas, lugares, grupos sociais e uma quantidade de formas de comunicação socioideológica, que denominam de **gêneros do discurso**. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014; BAKHTIN, 2011, 2016).

As esferas de criação ideológica se manifestam nos múltiplos campos da atividade humana através das múltiplas formas de usos da linguagem, por sujeitos que produzem enunciados concretos, únicos, conforme as especificidades dos respectivos campos de atuação sociocomunicativa. Mas, ainda que sejam únicos, cada enunciado individual manifesta aspectos que refletem as especificidades dos campos de emprego da linguagem, a saber, determinado conteúdo temático, um estilo de linguagem e construção composicional. Essas formas de enunciados, ou “tipos relativamente estáveis”, porque se constituem em estruturas formais “repetíveis” vinculadas ao sistema linguístico, é que caracterizam, portanto, os gêneros do discurso. Marchezan (2016, p.118) diz que “Por meio do conceito de gêneros, apreende-se a relativa estabilidade dos diálogos sociais, ou seja, assimilam-se as formas *pregnantes* que manifestam as razoabilidades (e também a constituição) do contexto sócio-histórico e cultural” (itálico da autora). Naturalmente a grande quantidade de campos da atividade humana implica na heterogeneidade dos gêneros:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262)

Essa heterogeneidade de enunciados discursivos concretiza-se nos usos da linguagem nos modos oral e escrito, enunciados que se podem diferir essencialmente por serem simples ou complexos. Dessa forma, emergindo da comunicação cotidiana, da dinâmica convivência dos homens, concretamente, e por isso podem ser considerados simples, tem-se os **gêneros primários** (bate-papo, réplica de um diálogo, telefonemas, formas de saudações e despedidas rotineiras etc.), sendo oriundos, portanto, da *ideologia do cotidiano*. Além desses, considerados complexos, dentre outros aspectos, por também prescindirem da escrita, emergem dos *sistemas ideológicos constituídos* os **gêneros secundários**, os quais são classificados por Bakhtin como sendo os gêneros literários propriamente ditos, porque “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2016,

p.263) (romance, pesquisa científica, publicidade, leis etc.). Esses gêneros incorporam e reelaboram os primários, os quais, nesse processo, assumem um caráter ficcional, perdendo seu vínculo imediato com a realidade concreta que os engendrou. Assim podemos dizer que se transformam e se complementam, e, de modo geral, também podemos dizer que, mesmo com suas nuances particulares, esses dois tipos são interdependentes.

Esse transformar-se e complementar-se remete-nos ao “relativamente estável” dos gêneros. Isso significa que eles podem sofrer variações, já que as esferas da atividade humana também variam; inclusive Bakhtin (2011) considera que, mesmo os gêneros que seriam em sua essência já padronizados, como documentos oficiais, nota de serviço ou ordem militar, poderiam assumir matizes distintas de entonação expressiva. E ainda, a possibilidade de hibridização de gêneros pode caracterizar o relativismo dessas estruturas enunciativas, é o que a Linguística Textual chama de intergenericidade (também descrito como intertextualidade intergêneros), que seria a mescla de diferentes gêneros, gerado por demandas enunciativas ou mudanças de funções sociocomunicativas de determinada esfera da atividade (por exemplo, uma receita culinária emoldurando um poema, um poema em forma de bula), ou outras formas de ver a realidade.

Os gêneros são tão necessários na relação entre os sujeitos que Bakhtin destaca, inclusive, que se esses expedientes linguísticos-enunciativos não existissem e não fossem dominados pelos falantes, a comunicação discursiva em sociedade seria praticamente impossível; isso evidencia, portanto, que nos comunicamos não somente por meio de um sistema gramatical ou formas linguísticas específicas, mas essencialmente pelos gêneros, no interior de uma determinada esfera da atividade. Nesse sentido, o êxito na comunicação depende do domínio dos gêneros pelo falante, e quanto mais se domina os gêneros mais se pode usá-los com desenvoltura, e ainda, “mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação”. (BAKHTIN, 2016, p.41).

Ao considerarmos que uma criança cresce e se desenvolve de forma diferente uma da outra (diferenças, por exemplo, em relação a elas passarem pelas mesmas etapas de aquisição, mas com discretas diferenças quanto à faixa etária, contextos de interação), entenderemos que a aquisição da linguagem, como parte dessa dinâmica, não ocorreria necessariamente de forma igual se compararmos duas crianças, donde concluímos que a criança entra na linguagem também de forma diferente. Corroborando com essa noção, destacamos Bruner (1983, 1997), de cujos trabalhos em muito se alinham com as reflexões do Círculo. Sobre a aquisição, Bruner diz que “a entrada na linguagem é uma entrada no discurso” (1983, p.32), enunciações

concretas, segundo Bakhtin (2016), ou formas “relativamente estáveis”, que Bruner (1983) as denomina de “formatos”, sendo estas, formas rotinizadas de interação, que em amplitude menor que os gêneros, referem-se a esquemas para analisar a aquisição de linguagem focalizando na relação entre a criança e a mãe (normalmente a primeira interlocutora). O papel ativo dos sujeitos é fundamental no processo de aquisição/aprendizagem, afinal a “linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso”. (BRUNER, 1997, p.67).

E é exatamente a partir do entendimento de que essas manifestações concretas da linguagem efetivam o processo de aquisição, é que adotamos a concepção de gênero em nossa pesquisa, uma vez que este ocorre em ambiente de múltiplas realizações discursivas. Além disso, como já aludimos na introdução, tradicionalmente as pesquisas sobre L2 voltam-se basicamente para a aprendizagem em contexto escolar, análises feitas sob o ponto de vista da Linguística Aplicada, e pouco sob a ótica da Aquisição, que assume que a criança entra na linguagem através dos gêneros. Por isso concordamos com Bakhtin (2011, p.283) quando afirma que a LM chega ao nosso conhecimento a partir de “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”, ou seja, que assimilamos a língua através dos gêneros, que organizam e moldam o nosso discurso, o nosso dizer; falamos, portanto, por meio dos gêneros.

Por fim, em se tratando de contexto escolar (sentido amplo), o funcionamento do gênero discursivo nessa “esfera de atividade” pode desdobrar-se tanto como um objeto de ensino-aprendizagem, como também um instrumento de comunicação. No primeiro desdobramento os gêneros são apresentados aos alunos como formas destituídas de seus contextos enunciativos, abstraídas das esferas onde são criados e circulam; a situação (sala de aula) não seria suficiente para constituição do sentido amplo dos gêneros, assim, servem tão somente para explicação das estruturas formais, de estilo e aspectos linguísticas, ou seja, seriam apenas objeto de ensino. Já o segundo desdobramento manifesta-se concretamente nas interações rotineiras desse ambiente, são os gêneros que movimentam discursivamente (fazem funcionar interativamente) essa esfera de atividade, e constituem, portanto, a comunicação mais cotidiana.

É neste último desdobramento que entendemos o funcionamento dos gêneros na creche que serviu de campo para nossas observações, por exemplo, as musiquinhas, histórias infantis, parlendas, jogos, brincadeiras etc. Isso também por considerarmos que nesse nível escolar, particularmente nos primeiros anos, os gêneros ainda não são tomados necessariamente como uma apropriação pedagógica, como instrumentos de análise com fins de ensino-aprendizagem. Então é no sentido do último desdobramento que podemos pensar no gênero como uma prática constante em sala, conforme se observa abaixo:

► *Excerto 1*

- 347 *TEA: agora nós **vamos faze(r) leitura** # tá !
 348 *TEA: cada qual eu vou da(r) um livri::nho # que tem as **historias** que com
 349 certeza eu já contei na sala p(a)ra vocês !
 350 *TEA: **vocês já ouviram a história do Chapeuzinho Vermelho # alguém**
 351 **contou p(a)ra vocês o papai a mamãe a irmã alguém já contou**
 352 p(a)ra vocês essa historinha # Chapeuzinho Vermelho +...
 353 *TEA: +, o Peter Pan o Pinóquio né que não pode menti(r) porque se não o
 354 nariz cresce +...
 355 *TEA: +, e o <Chapeuzinho Vermelho> [>] +...
 356 *EST: <ese que> [<] +...
 357 *TEA: Chapeuzinho Vermelho que fala da # desobediência né !
 358 *EST: **ese que ya la vimos .**

O excerto acima, um trecho da sessão 6, é uma evidência de que diferentes gêneros estão presentes na sala de aula. Neste espaço as historinhas infantis são introduzidas pela professora com esse caráter de interação comunicativa, em que se observa que as próprias crianças atestam essa prática. Daí entendemos a relevância para explorarmos nas análises, além das músicas infantis, que também são constantes ao longo das sessões.

Considerando a natureza do lócus da pesquisa e dos dados coletados, no capítulo seguinte, em busca de compreensão, discorreremos sobre o contato de línguas e os fenômenos daí resultantes, como o bilinguismo e a natureza do sujeito bilíngue, a fim de entendermos a constituição das crianças participantes. Tais reflexões são necessárias porque também nortearão as análises, principalmente no tocante ao *code-switching* nas interações comunicativas, suas características e possíveis implicações no discurso em sala de aula.

2 O CONTATO DE LÍNGUAS E O BILINGUISMO

Em vista do contexto de nossa pesquisa é imprescindível discorrermos sobre questões relacionadas ao contato de línguas e o que resulta desse processo. Estuda-se o contato linguístico desde o século XIX, mas um panorama mais completo, segundo Appel e Muysken (1996), tem-se a partir da obra seminal de Weinreich e de um estudo detalhado de Haugen¹¹. Desde esses clássicos até as pesquisas recentes se postula que as intensas migrações de povos e suas respectivas línguas geram o multilinguismo¹² – convivência de duas ou mais línguas no mesmo espaço geográfico, e que historicamente comunidades multilíngues evoluem de diversas formas (SPOLSKY, 1998). Diante disso, seria difícil imaginarmos a existência de uma língua isolada, o que nos permite concluir que o contato entre línguas é basicamente uma regra, condição que consolida o multilinguismo/plurilinguismo como uma realidade no mundo.

2.1 O bilinguismo e o sujeito bilíngue: possibilidades de definição

Desde o século passado o bilinguismo ou multilinguismo é tema de muitos estudos (WEI, 2006), e dentre esses, alguns consideravam o fenômeno como sendo raro nas sociedades e comunidades linguísticas. Entretanto hoje esse posicionamento é contestado por muitos pesquisadores, que afirmam que quase todos os países do mundo são bilíngues ou multilíngues (GROSJEAN, 1999). Além do relativismo quanto à definição do próprio termo bilinguismo e o objeto de estudo, já que é tema de interesse de diferentes áreas, como a Linguística, Psicologia Social, Neurolinguística, Linguística Aplicada, Educação, dentre outras, que, sob diferentes perspectivas propõem distintas definições (BAKER, 2006; BULLIO, 2015), ao se fazer uma equação da quantidade de países no mundo e a quantidade (possível) de línguas existentes¹³, pode-se concluir que raro é o monolinguismo. Spolsky (1998) confirma essa possibilidade ao dizer que são raras as comunidades de fala monolíngue e mais raros ainda são países

¹¹ As obras *Language in contact*, de Uriel Weinreich, e *The Norwegian language in America*, de Einar Haugen, formam publicadas em 1953.

¹² Vemos que o termo multilinguismo é amplamente usado como sinônimo de bilinguismo, sobretudo para se referir ao falante, mas também encontramos na literatura uma distinção entre o primeiro e o plurilinguismo. Este se refere ao repertório de línguas que uma pessoa conhece ou pode usar (bilinguismo individual, para Weinreich), já o multilinguismo se refere a convivência de muitas línguas em uma mesma sociedade (espaço geográfico). Neste trabalho podemos usar os termos intercambiavelmente para nos referir ao uso de duas ou mais línguas.

¹³ Sobre a quantidade de línguas existentes no mundo, Romaine (2017) diz que linguistas estimam em 5.000, distribuídas entre 200 países; Li Wei (2006) estima em torno de 6.000; já o inventário *Ethnologue: Languages of the World* (Disponível em <http://www.ethnologue.com/>, acessado em 2017) estima uma quantidade acima de 7000.

monolíngues. Com efeito, não são muitos os países oficialmente bilíngues ou multilíngues, mas Wei (2006) estima que 1/3 da população mundial se comunique em mais de uma língua, já Grosjean (1999) acredita que metade da população seja bilíngue.

Sobre isso encontramos posicionamentos teóricos extremos, como Edward (2006), que problematiza a questão ao afirmar que não existe ninguém no mundo que não conheça pelo menos algumas palavras de outra língua diferente de sua LM, e sendo assim, para ele, “todo mundo é bilíngue”. Essa possibilidade até podemos atribuir à realidade linguística do espaço amplo desta pesquisa, pois como já destacamos anteriormente, assim como predominante em regiões fronteiriças, é um espaço onde coexistem e são faladas muitas línguas diferentes, com destaque para o PB e o espanhol, mas também são intensas as interações em línguas indígenas de povos de distintas etnias de dezenas de comunidades (o equivalente a tribo ou aldeia, em sentido geral). Então, parece-nos natural que, nesse contexto, em alguns momentos (eventos discursivos) os falantes utilizem palavras de outras línguas distintas de sua LM.

Situando o Brasil nesse cenário, é sabido que quando os europeus chegaram à *terra brasilis*, no século XVI, encontraram um país multilíngue. Mas é comum ouvir hoje que o país é monolíngue, afinal, conforme Wei (2006, p.04), “People who are brought up in a society where monolingualism and uniculturalism are promoted as the normal way of life often think that bilingualism is only for a few ‘special’ people”¹⁴. Contudo, instituições como IPOL e IPHAN, baseados em dados do Inventário Nacional da Diversidade Linguística¹⁵, estimam que no Brasil existem 250 línguas, dentre elas, o português (e suas variedades), oficialmente estabelecido, línguas indígenas, de imigração, língua de sinais, crioulas e afro-brasileiras. Logo, esses dados não corroboram com o que se convencionou chamar no meio acadêmico de “mito do monolinguismo” no Brasil. Então, considerando a realidade linguística brasileira, somos forçados a nos distanciar desse mito, pois é fato que nesse país continental multifronteiriço já vivenciamos ou inevitavelmente vivenciaremos situações comunicativas bilíngues.

Portanto o bilinguismo é o resultado desse marcante e histórico contato de línguas. Mas ponderamos que se trata de uma definição muito genérica do termo, pois estamos diante de um

¹⁴ As pessoas que são criadas em uma sociedade onde o monolinguismo e o uniculturalismo são promovidos como o modo normal de vida frequentemente pensam que o bilinguismo é apenas para algumas pessoas “especiais”. (Tradução nossa)

¹⁵ Sobre esses órgãos, o IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística – é uma instituição sem fins lucrativos, de caráter cultural e educacional que, dentre outros objetivos, dedica empenho em elaborar e executar ações para a promoção de línguas ou da diversidade linguística (<http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/>). O IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – é órgão do governo federal responsável pela preservação do Patrimônio Cultural Brasileiro (<http://portal.iphan.gov.br/>). O INDL – Inventário Nacional da Diversidade Linguística – foi instituído em 2010, como instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. É coordenado pelo IPHAN (<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/140>). Sítios eletrônicos acessados em 2017.

fenômeno complexo, com muitas nuances, que atinge todas as categorias sociais, em todas as faixas etárias (GROSJEAN, 1999) e situações contextuais. Tudo isso motiva estudos, sob distintos escopos teóricos, que focalizam aspectos bem particulares (vantagens e desvantagens em relação ao ensino e aprendizagem de línguas, questões cognitivas, como o funcionamento do cérebro bilíngue, dentre outros) e que inevitavelmente propõem definições e classificações diferentes e inconclusas. Por exemplo, os primeiros estudos linguísticos, dentre os quais se destaca Weinreich (início dos anos 50), focavam na descoberta das interferências entre as línguas consideradas puras, até se chegar a pesquisas que se embasavam em pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Aplicada e também da Neurolinguística. É nessas duas últimas áreas que se passou a estudar a aquisição da linguagem, relacionando-a a vários aspectos desse processo. (SAVEDRA, 2009).

Por muito tempo, segundo Mackey (2000), o bilinguismo foi considerado o domínio igual de duas línguas, definição ainda encontrada em certos glossários da linguística (Mackey cita a obra de Marouzeau, de 1951). Contudo pesquisas recentes (WEI, 2006), sob diferentes perspectivas, comprovam a complexidade do fenômeno bilinguismo, embora encontremos as primeiras definições aparentemente simples, como em Weinreich ([1953]/1974), que define o bilinguismo como sendo o costume de usar duas ou mais línguas alternativamente, e o sujeito que tem esse costume, conseqüentemente, seria chamado de bilíngue. Sobre esse sujeito, Spolsky (1998) o define de forma mais básica, ao dizer que se trata de uma pessoa que tem alguma habilidade funcional em uma segunda língua; e ainda, de acordo com Myers-Scotton (2007), bilíngue é uma pessoa que fala pelo menos duas línguas e não necessita de domínio completo nessas línguas. Mas essa mesma autora admite que é um problema definir uma pessoa bilíngue, já que não existe uma fórmula aceita que indique o que é necessário para uma pessoa reivindicar ser um bilíngue. O fato é que “Alternatively, the individual may regularly speak two languages, but competence in one language may be limited”¹⁶. (BAKER, 2006, p.3).

Uma revisão dos estudos na área aponta posições teóricas extremas sobre bilinguismo. Ao discutir sobre aprendizagem de língua estrangeira, Bloomfield, no clássico *Language* ([1933]/1984), diz que será bilíngue o sujeito que possuir um domínio em duas ou mais línguas igual a um nativo, e acrescenta que essa condição significa que o falante de uma LE se torna tão proficiente a ponto de ser indistinguível em relação a um falante nativo. Este seria o bilíngue perfeito, que Lyons (1987) descreve como um “ideal teórico”, fenômeno raro, caso exista, pois é raro que alguém esteja em posição de usar cada língua em uma gama complexa de situações

¹⁶ Alternativamente, o indivíduo pode falar regularmente duas línguas, mas a competência em uma língua pode ser limitada. (Tradução nossa)

e de adquirir assim a competência exigida. Contudo, o próprio Lyons afirma que (1987, p.210) “não é incomum as pessoas se aproximarem do bilinguismo perfeito, sendo igualmente competentes em ambas as línguas numa gama razoavelmente ampla de situações”¹⁷. Em outro extremo, Macnamara (1969 *apud* APPEL e MUYSKEN, 1996) afirma que para um indivíduo ser caracterizado como bilíngue, deve possuir algumas habilidades em uma das quatro modalidades (falar, entender, escrever e ler) da L2, além das habilidades de sua LM.

A língua é propriedade de um grupo, de acordo com Mackey (2000), e o bilinguismo é propriedade do indivíduo. É nesse sentido que, para Appel e Muysken (1996), normalmente se distinguem dois tipos de bilinguismo, o individual e o social. Este último é um fenômeno que, além do indivíduo, afeta a sociedade e as comunidades de falantes, normalmente aquelas que falam duas ou mais línguas. “En este sentido casi todas las sociedades son bilingües, pero existen diferencias en cuanto al grado o a la forma del bilingüismo”¹⁸ (APPEL e MUYSKEN, 1996, p.10). Por isso esses autores sugerem três tipos de bilinguismo social resultantes do contato de línguas: na primeira situação duas línguas são faladas por grupos diferentes e cada grupo é monolíngue (primeiras colonizações); a segunda ocorreria em sociedades em que todos os falantes são bilíngues (alguns países africanos e na Índia); já a terceira situação se refere a sociedades em que um grupo é bilíngue e outro é monolíngue (casos de línguas dominantes e oprimidas). Mas essa divisão é puramente teórica, segundo Appel e Muysken (1996), já que as situações reais de uso de duas línguas são muito complexas, e normalmente implicam mais de dois grupos de falantes e mais de duas línguas. Permitimo-nos, diante disso, direcionar nosso olhar igualmente curioso como esses autores, na problematização do tema:

¿Hasta qué punto el hablante debe dominar las dos lenguas para que podamos calificarlo como bilingüe? ¿Un verdadero bilingüe debe controlar tanto la producción (hablar, escribir) como la recepción (entender, leer)? ¿Qué componentes del lenguaje se emplean como criterio: el vocabulario, la pronunciación, la sintaxis, la pragmática?¹⁹ (1996, p.11).

Então, como dissemos anteriormente, dentre esses múltiplos olhares para o fenômeno, podemos mencionar as concepções baseadas na competência linguística – orientadas pela perspectiva psicológica – defendidas por muitos teóricos, como Grosjean (1999, 2005, 2010),

¹⁷ Lyons relaciona essa possibilidade aos processos de aquisição, ou seja, quando as duas línguas são adquiridas simultaneamente, conforme descreveremos na classificação do bilinguismo sob o ponto de vista psicológico.

¹⁸ Neste sentido quase todas as sociedades são bilíngues, mas existem diferenças quanto ao grau ou a forma de bilinguismo. (Tradução nossa).

¹⁹ Até que ponto o falante deve dominar as duas línguas para que possamos qualificá-lo como bilíngue? Um verdadeiro bilíngue deve controlar tanto a produção (falar, escrever) como a recepção (entender, ler)? Que componentes da linguagem se empregam como critério: o vocabulário, a pronúncia, a sintaxe, a pragmática? (Tradução nossa)

que está longe de ser consensual, já que, em tese, seria difícil encontrar uma norma geral a partir da qual se pudesse medir tal competência, por isso, em suas pesquisas, esse autor define que bilíngues são aquelas pessoas que usam duas (ou mais) línguas (ou dialetos) em suas vidas diárias. Com esse posicionamento, entendemos que Grosjean propõe uma definição mais abrangente, já que nessas situações podem ser incluídos desde um trabalhador imigrante até um intérprete profissional fluente nas línguas em interação.

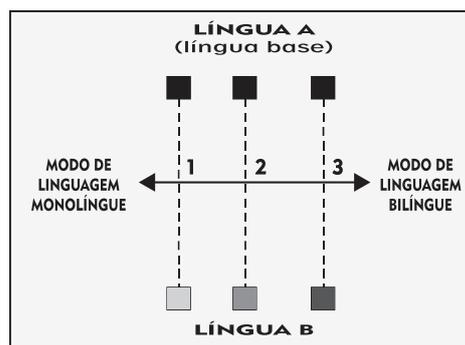
Wei (2006) afirma que é difícil responder quem é e quem não é bilíngue; Navracscics (2016) diz que até mesmo pessoas bilíngues muitas vezes têm problemas para se definir como bilíngues, além de que, conforme Wei (2006), nem todos querem ser descritos como bilíngues. Contudo quando tratamos de ambientes fronteirços, de interações cotidianas em mais de uma língua, como no contexto deste estudo, parece-nos que essa questão não se constitui em uma das preocupações dos sujeitos que lá interagem. Ainda assim, Butler e Hakuta (2004, p.114) resumem que sujeitos bilíngues “are often broadly defined as individuals or groups of people who obtain the knowledge and use of more than one language”, e que bilinguismo “is a complex psychological and socio-cultural linguistic behavior and has multi-dimensional aspects”²⁰.

E esse sujeito bilíngue pode se adaptar a determinados contextos interativos conforme a necessidade (participantes envolvidos, mensagem etc.), podendo, dessa forma, ativar o modo monolíngue, quando o interlocutor conhece apenas uma das línguas, ou ativar o modo bilíngue, quando seu interlocutor também é bilíngue. Nesse último modo, os bilíngues podem partilhar as duas línguas de forma separada, quando adotam uma “língua-base” (“anfitriã” ou “matriz”), mas também, ainda que desativem a outra língua, podem misturá-las, e neste caso se manifestam outros fenômenos advindos do contato linguístico, como o CS, os empréstimos, as transferências, dentre outros, o que, em concordância com Grosjean (2006), consideramos comum em se tratando de interações bilíngues; acrescenta-se, inclusive, que a língua base pode mudar várias vezes até mesmo em uma simples conversa conforme as necessidades da interação. Dessa forma, esses modos de linguagem se realizam, pois, em um continuum.

Abaixo apresentamos uma figura, proposta por Grosjean (2006), que representa o continuum dos modos de linguagem: as linhas verticais quebradas indicam a posição do bilíngue no continuum e o nível de ativação do idioma ocorre conforme vão escurecendo os quadrados. É nesse percurso que ocorrem outros fenômenos resultantes do contato linguístico, igualmente condicionados por fatores sociais e pragmáticos:

²⁰ são muitas vezes definidos amplamente como indivíduos ou grupos de pessoas que obtêm o conhecimento e uso de mais de uma língua. (...) é um comportamento linguístico, psicológico e sócio-cultural complexo e tem aspectos multidimensionais. (Tradução nossa)

Figura 1 | Representação dos modos de linguagem



Fonte: Grosjean (2006, p.430), adaptado

Voltados para uma perspectiva sociológica, Appel e Muysken (1996) concordam com Weinreich ([1953]/1974), para quem o bilinguismo é a capacidade de usar alternadamente duas línguas. Esse destaque ao uso das línguas é corroborado por Mackey (2000, p.26), quando afirma que o “Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘*langue*’ but of ‘*parole*’”²¹. Isso justificaria os modos de linguagem propostos por Grosjean, pois vemos que as situações concretas de uso da linguagem é que demandariam a ativação de um desses modos, e em regiões fronteiriças essa possibilidade torna-se um imperativo cotidiano.

O posicionamento de Bloomfield, no início do século XX, é considerado ponto de partida para as definições posteriores, mas não podemos tomá-lo rigorosamente, pois se o fizermos estaremos desconsiderando inúmeras possibilidades de situações relacionadas ao uso de mais de uma língua em situação de contato e contextos distintos. É com esse entendimento que Svedra (2009, p.121) se refere ao bilinguismo como um fenômeno relativo, ou seja, “uma condição particular identificada pelo contexto e forma de aquisição das duas línguas, bem como pela manutenção e abandono das mesmas”. Com essa perspectiva se pode falar de bilinguismo relacionando a contextos diversos.

Esses distintos posicionamentos e questionamentos são uma evidência da dificuldade e complexidade em se classificar o bilinguismo e o sujeito bilíngue de forma “definitiva” ou “estável”, afinal uma revisão da literatura mostra uma variada classificação já proposta, o que deixa patente a ausência de um consenso terminológico entre os pesquisadores. Isso ocorre porque se pode olhar para a questão²² considerando dimensões e critérios específicos, ou seja,

²¹ Bilinguismo não é um fenômeno da língua; é uma característica de seu uso. Não é um recurso do código, mas da mensagem. Não pertence ao domínio da “*langue*” (língua), mas da “*parole*”* (fala). (Tradução nossa) (*) O autor faz aqui uma referência à dicotomia *langue* e *parole*, descrita no *CLG*, de F. de Saussure ([1916]/2012).

²² Em sua tese de doutorado Flory (2008) destaca o caráter multidimensional do bilinguismo e cita, por exemplo, as dimensões linguística, cognitiva, desenvolvimental e social, proposta por Butler e Hakuta (2004), que se

conforme Bullio (2015, p.29), “A natureza da pergunta, associada a áreas com preocupações e pontos de vista distintos, faz surgir acepções particulares para cada investigação desenvolvida”. Assim, a autora cita vários estudos que, sob diferentes focos, propõem distintas categorizações de bilinguismo, sobretudo voltados para o aspecto da dominância de uma das línguas.

Constatado o caráter multidimensional do bilinguismo, discorreremos abaixo, de forma resumida, sobre a classificação discutida por Hamers e Blanc (2000), pois certamente algumas dessas dimensões podem ser observadas neste estudo. Antes esclarecemos que esses autores partem da distinção entre bilinguismo e **bilingualidade**. Este se refere a um estado psicológico de um indivíduo que tem acesso a dois ou mais códigos linguísticos como meio de comunicação (o nível individual de bilinguismo, que também pode se referir a níveis ou etapas); já o bilinguismo implica em um fenômeno mais geral, que envolve uma comunidade linguística, sendo de caráter social. Nesta pesquisa analisamos o bilinguismo considerando essa acepção ampla, sobretudo porque nos embasamos na perspectiva dialógico-discursiva, portanto, com especial atenção para o produto das interações comunicativas no âmbito das relações sociais.

A bilingualidade do sujeito, portanto, é definida a partir dos seguintes critérios: a competência relativa (*relative competence*), a organização cognitiva (*cognitive organization*) e a idade de aquisição (*age of acquisition*), sendo estas partes de uma abordagem Psicolinguística; já na abordagem Sociolinguística se destacam como critérios a presença de uma L2 no ambiente de comunicação (*exogeneity*), o relativo status social das duas línguas envolvidas (*social cultural status*) e a identidade cultural (*cultural identity*).

A **competência relativa**, considerada um critério da dimensão linguística, de Butler e Hakuta (2004), refere-se ao nível de proficiência nas línguas em questão; assim, é considerado bilíngue balanceado (ou equilibrado) o sujeito que tem competência linguística equivalente (independente do grau) em duas ou mais línguas; caracteriza-se como bilíngue dominante quando possui competência maior em uma das línguas em questão, normalmente na sua LM.

O critério concernente à **organização cognitiva**, equivalente à dimensão cognitivo-linguística, de Butler e Hakuta (2004), classifica o bilíngue em composto e coordenado, conforme propôs Weinreich ([1953]/1974)²³. Bilíngue composto é o indivíduo que apresenta

subdividem em critérios específicos, sendo respectivamente, proficiência nas línguas, a idade de aquisição, organização dos dois códigos e o status social das línguas de dada sociedade; Wei (2006) acentua o status das línguas envolvidas como critério (bilinguismo vertical e horizontal); e ainda destaca pontos relevantes para Mackey (2000), como o grau de proficiência, a função e o uso das línguas, o *code-switching* e as interferências.

²³ Em *Lenguas en contacto* ([1953]/1974), Weinreich analisa os mecanismos e as causas estruturais da interferência e, dentre estas causas, refere-se a natureza do signo linguístico nos contatos linguísticos, onde classifica o bilinguismo em coordenado, e ilustra com a forma “book” /búk/ (“livro” em inglês) e “kníga” /’kníga/ (“livro” em russo) se relacionam a significados diferentes e que poderiam remeter-se a conceitos diferentes; no composto, as formas /búk/ e /’kníga/ se veiculam a um mesmo significado, remetendo a um só conceito. (p.34-36).

uma única representação cognitiva para dois signos equivalentes, ou seja, há uma coincidência no significado das palavras equivalentes nas duas línguas. Já o bilíngue coordenado apresenta representações distintas para dois signos equivalentes, isto é, há uma separação dos significados das palavras equivalentes. Além desses tipos, Weinreich acrescenta o tipo subordinado, caso em que há uma língua dominante e uma dominada, e as palavras desta se interpretam a partir daquela. Segundo Fernández (2009), essa tipologia recebeu muita crítica, mas foi considerada adequada, exceto o tipo subordinado, o qual alguns críticos nem consideram se tratar de bilinguismo. Já para Appel e Muysken (1996) a distinção composto-coordenado caiu em desuso devido a muitas objeções metodológicas sobre as experiências. Grosjean (1994) afirma que não há evidências de resultados conclusivos que possam classificar os bilíngues nesses três tipos.

A **idade de aquisição**, critério equivalente à dimensão desenvolvimental, de Butler e Hakuta (2004), é visto como um dos mais importantes exatamente porque afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue (linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural). Hamers e Blanc (2000) dizem que conforme a idade de aquisição da L2, pode ocorrer o bilinguismo infantil, também denominado precoce, em que a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, desde o nascimento, e se subdivide em bilinguismo simultâneo e consecutivo ou sequencial, quando a criança já teria a LM “completa”, que serviria de base para a L2; e ainda, adolescente ou adulto, denominado tardio. Ao contrário de De Houwer (2009), por exemplo, Hamers e Blanc (2000) não pensam em bilinguismo infantil considerando qual seria precisamente a idade da criança no contato com a L2 para estabelecer essa categorização.

A quarta dimensão se refere a se as comunidades de fala da L1 e L2 estão **presentes ou não no ambiente social** da criança, o que tem implicações tanto psicológicas quanto sociais. Neste caso as línguas são classificadas como endógena ou exógena. No primeiro caso as duas línguas são faladas como maternas na comunidade, podendo ser usadas para fins institucionais ou não; já no segundo caso as línguas são oficiais, institucionalizadas, mas os falantes podem não usá-las para fins institucionais. O ambiente sociocultural, segundo Hamers e Blanc (2000), também influencia no tipo de bilinguismo dos indivíduos, particularmente o **status das duas línguas** na comunidade. Quando as duas línguas são valorizadas suficientemente no seu ambiente, o desenvolvimento cognitivo da criança será beneficiado e estimulado, tem-se, então, o bilinguismo aditivo, já que não há perda de proficiência da L1 na aquisição da L2. Contudo, se houver desvalorização da LM na aquisição da L2, o desenvolvimento cognitivo da criança poderá ser retardado, se comparado a uma criança monolíngue, assim, tem-se o bilinguismo subtrativo. Quanto a este estudo, pela natureza do contato das línguas, consideramos que o bilinguismo aditivo seria o mais apropriado para caracterizar nosso corpus.

A **identidade cultural** é critério para classificação do bilinguismo. O indivíduo pode ser bicultural quando se identifica com os dois grupos culturais das línguas envolvidas, reconhece-se e é reconhecido como membro desses grupos (no âmbito dos estudos em psicolinguística, esse indivíduo pode relacionar-se com o bilinguismo aditivo). Contudo há casos em que, mesmo com uma alta competência bilíngue, um falante pode não se identificar com as duas culturas, nesse caso, vinculando-se preferencialmente com sua língua materna, tem-se, então, o bilinguismo monocultural. O bilinguismo será aculturado quando o indivíduo renuncia a sua própria cultura (LM) e adota a cultura do grupo da L2, situação que ocorre normalmente onde essa língua é mais prestigiada que a sua LM. Quando o bilíngue não se identifica com a cultura da L2 e abdica de sua própria cultura (LM) – situação considerada extrema –, tem-se o bilinguismo deculturado. O termo bicultural quase sempre acompanha o termo bilíngue, segundo Grosjean (1996)²⁴, que acredita haver mais pessoas biculturais que bilíngues, e que, muitas das “vantagens” ou “desvantagens” do bilinguismo estariam ligadas ao biculturalismo e não ao bilinguismo. E ainda, muitas pessoas podem ser bilíngues sem serem biculturais e, algumas pessoas seriam biculturais sem serem bilíngues.

Com base nessa breve exposição teórica, para efeito ilustrativo, abaixo apresentamos um quadro-resumo com a classificação de bilinguismo, considerando o caráter multidimensional:

Quadro 1 | Multidimensionalidade do bilinguismo

Multidimensionalidade do bilinguismo			
Abordagem	Critérios mais “específicos”		
Psicolinguística	Competência relativa (Proficiência nas línguas)	Balanceado (Equilibrado)	
		Dominante	
	Organização cognitiva (Modo como o bilíngue organiza duas ou mais línguas)	Composto	
		Coordenado	
Idade de aquisição (Quando ocorre a entrada na L2 e o desenvolvimento)	Infantil (precoce)	Simultâneo	
		Consecutivo	
		Adolescente ou adulto (tardio)	
Sociolinguística	Presença da L2 no ambiente de comunicação (Uso das duas línguas como maternas ou institucional)	Endógena	
		Exógena	
	Status social (e educativo) das línguas envolvidas (Manutenção da LM: valorização das línguas)	Aditivo	
		Subtrativo	
	Identidade cultural (Identificação com os grupos culturais das línguas)	Bicultural (LM e L2)	
		Monocultural (LM ou L2)	
Aculturado (L2)			
	Deculturado		

Fonte: Autoria própria

²⁴ Ao expor sobre o indivíduo bicultural, Grosjean (1996), destaca características do biculturalismo relacionado à identidade, ao comportamento e outros aspectos relacionados ao bilinguismo e implicações.

Algumas dessas definições, segundo Lyons (1987), podem não ser bem fundadas do ponto de vista psicológico ou neurofisiológico, mas serviram como base para boa parte das pesquisas recentes. Salgado (2009, p.144) diz que “as várias tentativas de definir bilinguismo falharam por não apreenderem o caráter dinâmico que tão bem caracteriza esse fenômeno”, e as classificações também não são consensuais porque não consideram esse caráter dinâmico, mutável e instável; acrescenta ainda que, “dizer que o bilíngue é a pessoa que fala duas ou mais línguas com habilidade de um falante nativo exclui a grande maioria dos bilíngues”. Ou seja, é difícil definir bilinguismo “adequadamente” sem considerar as dimensões que envolvem este fenômeno e o desenvolvimento psicológico e social do sujeito.

Entendidas as diferentes dimensões de bilinguismo, segundo Butler e Hakuta (2004), os indivíduos podem ser classificados em tipos de bilíngues diferentes conforme o foco de atenção de determinada pesquisa e, acrescentam ainda, que essas dimensões são construções contínuas e não constructos categóricos. Isso significa que, independentemente da concepção teórica que se conceba, o bilinguismo pode ser caracterizado como um continuum multidimensional, ou seja, diferentes situações podem situar o sujeito em um ou outro tipo de bilíngue. E olhando para esta pesquisa, cujo corpus é constituído de crianças que interagem em duas línguas, consideramos a possibilidade de que elas possam se “deslocar” nesse contínuo e alterar o tipo de bilinguismo que possamos ter preliminarmente pensado para elas, afinal “The profile of a bilingual individual is therefore constantly changing”²⁵. (BUTLER e HAKUTA, 2004, p.120).

Relacionando as discussões teóricas acima ao cenário que serve de palco para este estudo, podemos pensar em bilinguismo, sujeito bilíngue e como ocorrem as interações, concordando com Myers-Scotton (2007), pois vimos que no espaço fronteiriço, particularmente em Pacaraima, as pessoas se comunicam em PB e em espanhol diariamente e é possível perceber, concordando com Grosjean (1999), que não necessariamente demonstram “domínio completo” nessas línguas, e por certas limitações, fazem uso de uma das variantes em eventos específicos, como é observável, por exemplo, entre comerciantes brasileiros, vendedores ambulantes venezuelanos, pais ou responsáveis pelas crianças venezuelanas que, no dia a dia, podem se limitar à comunicação essencial em uma das línguas como L2 (PB ou espanhol).

Portanto, para nossa compreensão de bilinguismo diante deste trabalho, consideramos as concepções teóricas apresentadas acima, mas principalmente, consideramos a natureza do contexto amplo da pesquisa (espaço escolar em região fronteiriça) e o tipo de relação que as crianças mantêm com as línguas, mais precisamente, a forma distinta como cada uma delas

²⁵ O perfil de um bilíngue individual está, portanto, constantemente mudando. (Tradução nossa)

entrou na linguagem. Nesse sentido podemos nos alinhar com a noção de bilinguismo como sendo o costume de usar alternativamente duas ou mais línguas, e a que considera o sujeito bilíngue como aquele que interage em uma L2, ou que participa de situações interacionais em duas línguas nesse ambiente fronteiriço. Diante dessas interações comunicativas, demandadas pelas experiências vividas e pela necessidade de uso concreto, por exemplo, na creche, que se constitui em um espaço em que o PB não é ensinado formalmente como L2, passamos a denominar de **bilinguismo fronteiriço** essas interações em espanhol e PB. Entendemos assim porque as crianças de nosso corpus interagem em distintas esferas sociais, em um movimento dialógico e discursivo que coaduna com a proposta teórica bakhtiniana que assumimos nesta pesquisa.

Do contato de línguas não resulta apenas o bilinguismo, mas inúmeros outros fenômenos que se delineiam conforme os contextos em que possam ser analisados. Então, dada a necessidade de se entender e aprofundar alguns aspectos do contato neste estudo, no próximo tópico continuaremos as considerações teóricas sobre outros fenômenos e a relação com a aquisição/aprendizagem de línguas. Iniciamos tratando propriamente do contato de forma geral.

2.2 Línguas (ou falantes) em contato

O avanço dos estudos linguísticos e o interesse por temáticas de cunho social vêm produzindo várias pesquisas sobre contato linguístico. Dentre as razões para tais estudos podemos citar o plurilinguismo, as históricas migrações, questões identitárias, a emancipação política de alguns grupos de migrantes, além de necessidades educacionais (status de LM e educação bilíngue). Dessas motivações, questões relacionadas à educação têm motivado estudos das línguas em contato no contexto desta pesquisa, afinal, conforme informações de alguns responsáveis pelas crianças, além de constatação em nossa pesquisa de mestrado (LE MOS, 2012), não é incomum (e já foi mais intenso) famílias venezuelanas recorrerem à educação no Brasil por considerarem-na, sob certos aspectos, “melhor” que a de seu país de origem. Além disso, encontramos venezuelanos que consideram que o PB gozaria de mais prestígio em relação à variação do espanhol falado naquela fronteira. Tudo isso, portanto, indubitavelmente constitui um objeto bastante abrangente para investigações científicas. Contudo, neste trabalho, limitar-nos-emos à discussão de aspectos particulares relacionados à linguagem da criança, sem nos esquecermos do contexto educacional em que ela é produzida.

Para Weinreich ([1953]/1974) duas ou mais línguas estão em contato quando são faladas alternativamente pela mesma pessoa, assim, o ponto de contato são os indivíduos que usam as línguas; e estas não têm vida independente dos indivíduos que as falam, por isso, segundo a

abordagem ecológica à evolução linguística²⁶, “o que entra em contato diretamente não são as línguas, mas povos” (COUTO, 2009, p.50), assim o contato entre línguas ocorre na mente dos falantes bilíngues, que se tornam o lócus do contato. Portanto, para Wei (2006, p.3) “When we speak of ‘language contact’, we are therefore talking about people speaking different languages coming into contact with one other”²⁷ em um determinado lugar.

Diversas são as razões para que falantes de diferentes línguas entrem em contato, sendo desde sua própria escolha até situações forçadas por circunstâncias externas (WEI, 2006). Dentre essas circunstâncias, Wei destaca fatores (a) políticos, como no caso de decisões políticas ou militares resultantes de processos de colonização, os quais geram novas línguas, que coexistem por algum tempo ou desaparecem e, conseqüentemente, seus falantes tornam-se bilíngues; ou anexação de territórios, como áreas indígenas ou colônias de outras nações que foram anexadas pelos EUA, por exemplo, o que gerou deslocamentos e, por conseguinte, o contato de línguas. Esses atos gerariam efeitos linguísticos imediatos, pois, tornando-se refugiadas, as pessoas teriam que aprender a língua desse novo ambiente. E ainda, Wei aponta a ocorrência de (b) desastres naturais, como a fome e inundações; (c) religião – perseguições ou opressões; (d) cultura – desejo de uma identidade étnica particular; e fatores mais voltados para o crescente processo de globalização, como a (e) economia – deslocamentos em busca de trabalho; (f) educação – interesse em aprender outras línguas como possibilidade de acesso a mais conhecimentos; (g) tecnologia – disponibilidade de informações e comunicação, com a internet. E naturalmente as fronteiras geográficas, sejam elas secas ou fluviais, principalmente constituídas por cidades-gêmeas, favorecem e consolidam o contato linguístico.

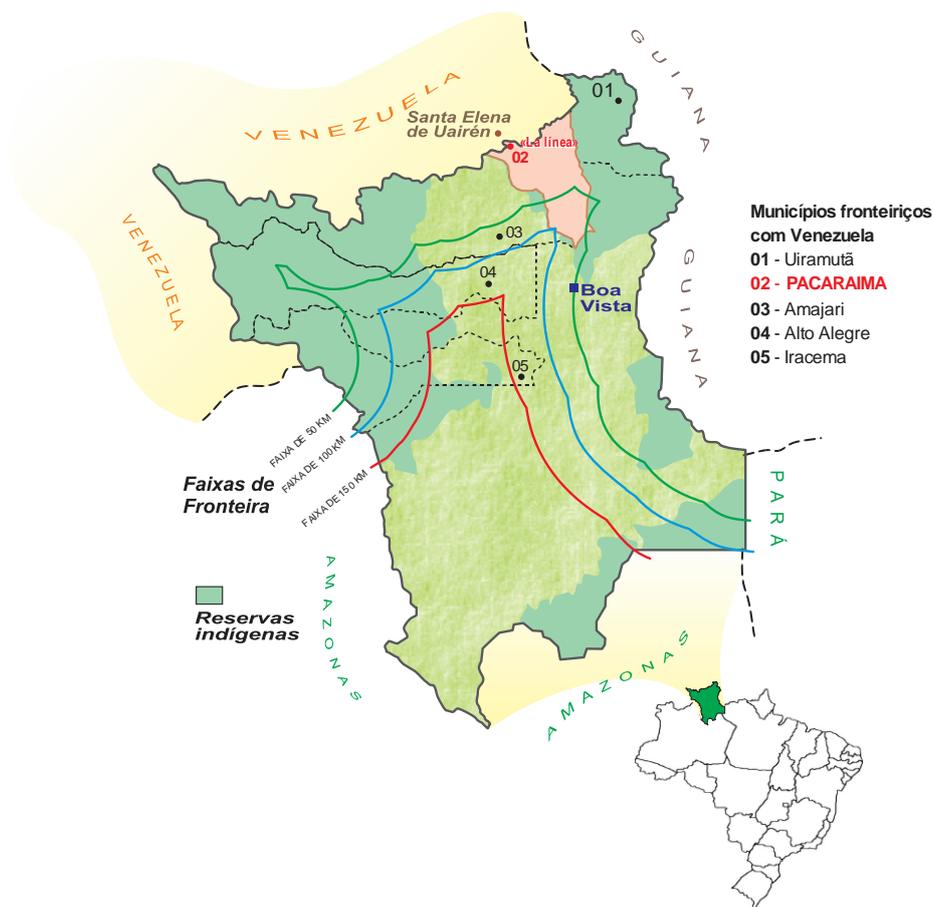
O Brasil é palco histórico de contato de línguas e povos motivados por todos os fatores acima mencionados, mas, no contexto geográfico, lócus deste estudo, alguns desses fatores se destacam como eventos recentes. A partir de 2010, Roraima passou a receber, primeiramente, haitianos, que fugindo das conseqüências de desastre natural em seu país, emigraram para muitos países, incluindo a Venezuela, e daí para praticamente todos os estados brasileiros. A partir de 2015, fugindo da crise política e econômica, tem início grande processo migratório de venezuelanos, que entram no país massivamente por Pacaraima (FGV/DAPP, 2018). Tais deslocamentos colocam distintos povos e respectivas línguas em contato com o PB, e nessa

²⁶ Trata-se de uma área recente da Linguística, a Ecolinguística, que estuda as relações entre língua e meio ambiente, denominado de “ecossistema linguístico”, e no escopo dessa relação complexa analisa questões relacionadas ao contato de línguas, portanto muito apropriado para estudos em espaços fronteiriços, contudo esta abordagem não contempla os propósitos teóricos do nosso trabalho.

²⁷ Quando falamos de “contato de línguas”, estamos assim falando sobre pessoas falantes de diferentes línguas entrando em contato uma com as outras. (Tradução nossa)

condição é natural e urgente que esses imigrantes busquem interagir de qualquer forma em outra língua até por necessidade de sobrevivência. Naturalmente desse contato resultam todos os fenômenos linguísticos em discussão aqui, o que também reforça um dos postulados da Ecolinguística, segundo Couto (2009), de que a situação prototípica “um povo, uma língua e um território” é uma exceção, e a regra passa a ser o bilinguismo ou multilinguismo. Esse princípio podemos atribuir ao Estado de Roraima, onde coexistem distintas línguas e variações. Abaixo, a figura mostra o Estado, seus limites e suas fronteiras internacionais.

Figura 2 | Situando a pesquisa: Roraima e o espaço fronteiriço



Fonte: Autoria própria, baseado em sítios eletrônicos do Seplan, Funai e IBGE²⁸

Ainda no contexto geográfico da pesquisa, o contato de povos e línguas é histórico, pois no processo de ocupação de Roraima, muitos brasileiros se deslocaram em direção à fronteira com a Venezuela em busca de trabalho nos garimpos de ouro e diamantes, a partir de 1917. (BARROS, 1996). O acesso terrestre em direção à fronteira (BR-174), a partir dos anos 70,

²⁸ Seplan: Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento de Roraima: <http://www.seplan.rr.gov.br>; IBGE: <https://www.ibge.gov.br>; Funai: Fundação Nacional do Índio: <http://www.funai.gov.br/index.php/mapas-pdf>. Sítios eletrônicos acessados em 2016.

impulsionou a mobilidade entre esses países e, conseqüentemente, reconfigurou o fluxo migratório. Com isso se intensifica também o comércio em Pacaraima e Santa Elena. E ainda, muitos brasileiros se deslocaram para a Venezuela em busca de formação em nível superior e, opostamente, venezuelanos (principalmente muitos *santeleneros* – habitantes de Santa Elena) se deslocaram para o Brasil em busca de escolas, em todos os níveis de ensino (crianças de 3 anos – creche, até a média de 18 anos, etapa final do ensino médio)²⁹.

Considerando que a história dos povos e das línguas é muito rica, Appel e Muysken (1996) discorrem sobre cinco situações claras de contato de línguas na história recente, contudo previnem que suas descrições devem ser vistas com certa cautela e como provisórias, já que tais situações podem manter-se estáveis ou mudar rapidamente. São (a) o arquipélago linguístico; (b) as fronteiras mais ou menos estáveis entre famílias linguísticas; (c) a expansão colonial europeia; (d) os grupos individuais de falantes de línguas minoritárias isolados pelas línguas nacionais mais próximas e; (e) a afluência em direção ao mundo industrializado de indivíduos procedentes de sociedades pós-coloniais do terceiro mundo. Mas, pela amplitude e relevância histórica, chama a atenção para nossa reflexão a terceira situação, pois:

El colonialismo no solo ha creado numerosas sociedades en las que lenguas europeas de gran prestigio coexisten con lenguas nativas de los pueblos conquistados. El colonialismo también creó nuevas variedades de lenguas coloniales, que se parecían al inglés, francés, portugués o español, en el Nuevo Mundo o en Australia, y, en ocasiones, variedades irreconocibles, como las lenguas criollas del Caribe, África occidental y el Pacífico³⁰. (APPEL e MUYSKEN, 1996, p.15)

Para concluir, os autores acima fazem um percurso pelos campos de pesquisas do tema e citam disciplinas que contribuíram para os estudos. As disciplinas envolvidas interagem ou funcionam de forma independentes segundo se aplique perspectivas, metodologias ou terminologias diferentes. Mesmo assim, acredita-se que “El intento de distinguir en el estudio del bilingüismo entre las contribuciones sociológicas, psicológicas, sociolingüísticas o lingüísticas es en gran manera estéril y artificial porque todas ellas están finamente entretejidas”³¹. (APPEL e MUYSKEN, 1996, p.19).

²⁹ Dados obtidos na secretaria municipal de educação de Pacaraima, em 2010, para pesquisa de mestrado.

³⁰ O colonialismo não somente criou numerosas sociedades nas quais línguas europeias de grande prestígio coexistem com línguas nativas dos povos conquistados. O colonialismo também criou novas variedades de línguas coloniais, que se pareciam ao inglês, francês, português ou espanhol, no Novo Mundo ou na Austrália, e, em ocasiões, variedades irreconhecíveis, como as línguas crioulas do Caribe, África ocidental e o Pacífico. (Tradução nossa)

³¹ A intenção de distinguir no estudo do bilinguismo entre as contribuições sociológicas, psicológicas, sociolingüísticas ou linguísticas é em grande maneira estéril e artificial porque todas elas estão delicadamente entrelaçadas. (Tradução nossa)

Portanto se pode dizer que o contato linguístico inicia desde o nascimento da criança, conforme Couto (2009), pois nesse momento ela já entra em contato com os membros da comunidade com a qual irá socializar-se. E no percurso dessa socialização a criança terá acesso à escola como um dos ambientes de interação social; no caso de nossa investigação, uma creche na fronteira, onde inevitavelmente ocorre o contato de línguas. Enfim, de acordo com Fernández (1994, p.129), “Cualquier situación de enseñanza de segundas lenguas o de lenguas extranjeras es, en realidad, una situación de lenguas en contacto”³², e desse contato se pode analisar outros fenômenos resultantes, conforme discutiremos mais adiante.

2.3 Fenômenos do contato linguístico

Do contato de línguas resultam inúmeros fenômenos que afetam todos os níveis das línguas, o que sempre despertou interesses por muitos estudos (POPLACK, 2004). As primeiras pesquisas consideravam apenas como “interferências” os efeitos do contato na produção de falantes bilíngues (WEINREICH, [1953]/1974), mas a partir da década de 70, as pesquisas passam a considerar aspectos de usos da linguagem, da interação verbal e contextos interacionais, o que leva a outros olhares para esses fenômenos. Quanto às manifestações linguísticas, Poplack (2004) destaca algumas, como a convergência linguística, a interferência, o atrito de linguagem, a morte de linguagem, a pidginização e a creolização. Fernández (2009) também discute sobre fenômenos derivados da coexistência de sociedades e línguas, e que estes também podem afetar todos os níveis da língua, conforme apresentamos em um quadro abaixo:

Quadro 2 | Fenômenos linguísticos derivados do contato de línguas

Fenômenos/variedades derivados do contato de línguas		
<i>Fenômenos derivados do contato de sistema</i>	<i>Fenômenos derivados do uso de várias línguas</i>	<i>Variedades derivadas do contato de línguas</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Interferência - Convergência - Empréstimo - Calco 	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha de língua - Substituição de língua - Code-switching - Mistura de línguas 	<ul style="list-style-type: none"> - Pidgins ou sabires - Línguas crioulas - Variedade de fronteira ou de transição

Fonte: Fernández (2009, p.250), adaptado

O autor acrescenta ainda que, mesmo que proponha uma divisão em três grupos, não significa que se trate de fenômenos estanques ou ainda que representem categorias excludentes,

³² Qualquer situação de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira é, na realidade, uma situação de contato de língua. (Tradução nossa)

ou seja, em situação de *code-switching*, por exemplo, pode ocorrer o calco, como também podem haver convergências nas variedades de fronteiras, dentre outras situações. No caso desta pesquisa, discutiremos alguns casos de interferências, possíveis empréstimos e escolha de línguas ao analisarmos as ocorrências de CS em interações bilíngues. Dentre esses fenômenos possíveis, nesta sessão discorreremos teoricamente somente sobre os fenômenos que mais detidamente analisaremos no corpus deste estudo.

2.3.1 O *code-switching* (ou *codemixing*?)

Os primeiros estudos sobre contato de línguas observavam que os falantes alternavam as línguas na conversação, mas era comum se considerar apenas como interferências de uma língua na outra, fruto da imperfeição ou não proficiência em uma das línguas pelo falante. Logo, esses estudos ainda não davam relevo ao fenômeno do bilinguismo e, conseqüentemente, aos aspectos a ele relacionados/oriundos, como o *code-switching*, o que vem a ocorrer somente partir dos anos 70 (HAMERS e BLANC, 2000). Hoje se sabe, contudo, que sujeitos falantes de mais de uma língua (crianças ou adultos) não realizam alterações de maneira aleatória, fazem-no estrategicamente, pois geralmente há propósito e lógica na alternância das línguas; não se trata, conforme De Heredia (1989, p.213), de “simples misturas, não aparecem de forma aleatória ou para responder a uma momentânea facilidade de um locutor preguiçoso, atrapalhado ou incompetente”, mas funcionam como uma valiosa ferramenta linguística como parte do discurso do bilíngue.

Mas antes de discorrermos propriamente sobre o *code-switching*, acrescentamos que, em uma breve revisão da literatura, por exemplo, nos estudos editados por Wei (2006), podemos encontrar este termo grafado como *code switching*, *code-switching* e, em obras mais recentes, como *codeswitching*. Encontramos ainda a forma *code-shifting*, que seria um tipo de *code-switching*, uma mudança breve de um termo no enunciado. Auer (2006) usa o termo *code-alternation* como um hiperônimo para *code-switching* e *transferência*. Possivelmente seja essa a forma que se alinhe com o entendimento de Mello (2002) em seu estudo sobre a função do CS, que usa o termo alternância de línguas por considerá-lo mais amplo, e que abarcaria outros fenômenos relacionados. Enfim, ressalvada a pertinência de se discutir cientificamente a composição de tais elementos, acrescentamos que por ora não envidaremos esforços nessa análise particular, apenas dizemos que ao longo deste texto usaremos a forma com hífen (e a sigla CS), por ser a mais amplamente encontrada na bibliografia consultada. E ainda, onde for necessário, ao nos referirmos aos *switches*, poderemos usar o verbo “alternar” ou “mudar”.

Terminologias à parte, em acepção ampla o CS é considerado o uso alternativo de duas ou mais línguas (ou dialetos) na mesma situação de conversação entre indivíduos bilíngues (ou plurilíngues). Teríamos, assim, uma tradução livre como “alternância de códigos”, contudo, concordamos com Scarpa e Pires (2013), quando dizem que essa tradução literal não seria muito adequada, pois com essa expressão não se contemplaria toda a amplitude e complexidade do fenômeno. De fato, a alternância de uma língua para outra não se faz pura e simplesmente, há que se considerar as motivações, que podem divergir de acordo com contextos amplos, como distintas relações de trabalho, familiares, situações de ensino e aprendizagem de línguas, dentre outras; e no caso particular deste estudo, destaca-se o contexto escolar fronteiriço, onde observaremos as produções linguísticas de crianças pequenas interagindo em duas línguas.

Intensificam-se as pesquisas sobre o fenômeno do CS e estas orientam-se sob os pontos de vista sociolinguístico, linguístico e psicológico. Focaliza-se na comunidade de fala quando o ponto de vista é o da Sociolinguística, assim, de forma ampla, busca-se entender por que os falantes alternam as línguas, e de forma mais específica, olham para determinados eventos de interação social. Já a Psicologia centra-se no indivíduo bilíngue, como ele pode armazenar e acessar as informações sobre as línguas, e ainda, visa entender que aspectos da capacidade linguística desse indivíduo o habilita a realizar o CS. Linguisticamente, busca-se compreender quando realmente se está alternando duas ou mais línguas em um discurso ou se apenas se está introduzindo um elemento de uma outra língua. (APPEL e MUYSKEN, 1996).

Inúmeras podem ser as motivações para o CS. Em Poplack (2006) encontramos várias referências a estudos que identificam, por exemplo, determinantes socioculturais, como a habilidade linguística dos interlocutores e o estabelecimento de identidade. Grosjean (1996) considera que os bilíngues podem alternar as línguas, por exemplo, para completar determinada necessidade da língua, como dar sequência à última língua usada na conversação, começar uma citação ou discurso de alguém, qualificar a mensagem, especificar o interlocutor, excluir alguém da conversação, especificar o envolvimento do falante, destacar a identidade do grupo, transmitir determinadas emoções, mudar o papel do falante, dentre outras voltadas para o contexto social. Ainda para esse autor, essas motivações seriam mais claras em bilíngues adultos, logo as crianças não fariam alternâncias motivadas por todos esses fatores (em nossos dados observamos, de forma mescladas, apenas alguns dessas motivações).

Na prática podemos destacar outras motivações para o CS. Baker (2001), por exemplo, afirma que a mistura de línguas é afetada pelo modo como os pais usam a linguagem, ou seja, se eles alternam regularmente as línguas, os filhos poderão imitá-los, por outro lado, se separam claramente os idiomas nas interações, os filhos também o farão. Contudo essa possibilidade

pode não se configurar essencialmente no contexto desta pesquisa, pois constatamos pelas entrevistas, que há pais de crianças venezuelanas que são monolíngues em espanhol, e mesmo vivendo na fronteira, limitam-se à prática de CS. Por exemplo, a mãe de SOP tem o PB como LM, mas em casa só usa o espanhol, e o pai, hispanofalante, não usa o português com a filha, mas SOP alterna os códigos em casa e no contexto escolar. Além desses, Nicoladis e Genesee (1997, p.263) sugerem fatores que, mesmo que ainda não tenham sido examinados, podem motivar as crianças ao CS, como “their temperament, their willingness to accept a monolingual context, and ease of access to translation equivalents”³³.

Dentre os estudos do CS com função pragmática, destacamos Appel e Muysken (1996), que indagam por que os falantes alternam os códigos, e respondem embasando-se no marco funcional de Jakobson (1960 *apud* APPEL e MUYSKEN, 1996), cuja perspectiva é mais de ordem cognitiva, e se baseia nas funções da linguagem. Assim, às vezes, ao tratar de um tema concreto, o falante não tem conhecimento do termo na língua, então se vale da função referencial. O bilíngue pode querer tanto excluir quanto incluir outro falante na conversação, neste caso se valeria da função diretiva (*conativa* ou *apelativa*). É possível que se queira enfatizar uma identidade mista no mesmo discurso, então o falante se vale da função expressiva. Para modificar o tom da conversa, usa-se a função fática. Tem-se a função metalinguística quando o falante busca comentar direta ou indiretamente as línguas implicadas. E, finalmente, quando o bilíngue se vale de jogos de palavras ou piadas, por exemplo, destaca-se a função poética.

Estudos (WEI, 2006) apontam vários tipos de CS, os quais analisam principalmente onde os *switches* ocorrem na sentença e qual a relação com o uso. Sobre esse uso, portanto com o foco na função pragmática, Blom e Gumperz (2006) consideram dois tipos básicos. O primeiro é o situacional, e se refere à mudança de interlocutor ou de assunto, assim está diretamente relacionado ao uso da linguagem em determinados contextos sociais. O segundo é o metafórico, que pode ocorrer numa única conversa, com o mesmo falante produzindo o mesmo tema; está relacionado à ênfase ou aos efeitos comunicativos do discurso, às intenções e aos sentidos que o falante atribui à fala, assim serve para marcar diferentes atitudes em relação ao assunto da interação, por exemplo, a citação (discurso direto)³⁴. E ainda, esse último tipo de CS é afetado por três tipos de restrições, sendo o cenário, que se refere ao ambiente físico (escola, igreja etc.), a situação social, que ocorre com falantes reunidos em um ambiente

³³ seu temperamento, sua disposição em aceitar um contexto monolíngue e a facilidade de acesso a equivalentes de tradução. (Tradução nossa). Esses fatores poderiam estar relacionadas a questões de identidade, aspecto que discorreremos mais adiante.

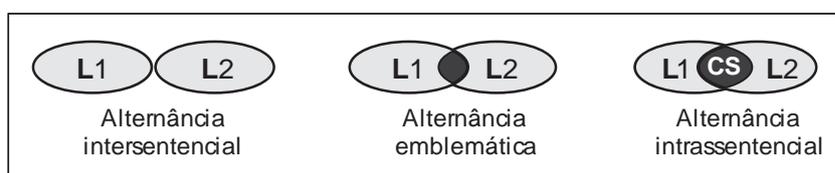
³⁴ Atribui-se assim para esse tipo um caráter mais afetivo, que para Spolsky (1998), serve como um poderoso mecanismo de sinalização de membros de um grupo ou atitudes sociais.

particular (professores em sala de aula etc.), e o evento social, que se refere a uma definição particular da mesma situação social em um dado ponto no tempo.

A classificação acima não encerra as possibilidades de manifestações do fenômeno, assim é possível outras tipologias, por exemplo, as que enfatizam a gramática das línguas envolvidas (condicionamento gramatical). Neste caso, para Poplack (2006), o CS pode ocorrer em qualquer nível da estrutura linguística, e um único sujeito bilíngue pode demonstrar mais de uma configuração ou tipos de CS, sendo três principais: denomina-se **intrassentencial** quando a alternância ocorre dentro de uma mesma sentença ou oração (é o tipo de maior ocorrência na fala e requer mais proficiência nas duas línguas); já na alternância **intersentencial** o CS se dá entre sentenças, sendo muito comum entre turnos diferentes de fala.

A terceira classificação é a **emblemática**, ou *extra-sentential code-switching*, que normalmente consiste em um comentário breve, correção ou pergunta retórica, interjeições, e sintaticamente pode ocorrer em qualquer posição na sentença. Poplack (2006) denomina essa alternância de emblemática porque funciona como um emblema ou etiqueta (*tag-switching*) do caráter bilíngue de uma sentença. Já Appel e Muysken (1996) chamam a esse tipo de alternância de “coletillas”, sinônimo de *muletilla* – uma “muleta” linguística – que seria uma expressão desnecessária, usada em um discurso normalmente por costume (também é equivalente a “cacoetes”). Poplack acrescenta ainda que esse CS pode ser um item lexical isolado, como um verbo ou um nome. Nos dados desta pesquisa, esse tipo entendemos como uma constante na fala das crianças, sendo produzido principalmente sob a forma do que classificamos como “chamamento” de um interlocutor. Enfim, estudos sociológicos sobre o CS costumam, segundo Appel e Muysken (1996), generalizar esses três tipos de alternâncias. Abaixo uma representação da gramática bilíngue do CS, conforme Poplack (2006):

Figura 3 | Representação da gramática bilíngue do code-switching



Fonte: Poplack (2006, p.240), adaptado

Hamers e Blanc (2000) denominam a alternância intrassentencial como *codemixing* (também denominado de *language mixing*: “mistura de línguas”), ou mistura de códigos, e acrescentam que a natureza desses termos representa um continuum. Mas na realidade a literatura nos mostra que a distinção entre *codemixing* e *code-switching* é controversa, inclusive

há pesquisadores (WEI, 2006) que consideram como sendo um mesmo fenômeno por se tratar igualmente da justaposição de códigos linguísticos dentro de uma mesma interação. Podemos encontrar, entretanto, outros posicionamentos, como Muñoz (1990), que analisa esses termos juntamente com a noção de interferência e os relaciona à aquisição bilíngue. Para essa autora o *codemixing* ocorre antes do CS, principalmente por crianças, sendo assim um processo inconsciente; já o CS é um processo consciente, pois implica em escolhas do falante, e a interferência seria um tipo de *codemixing*, que ocorreria principalmente no início da aquisição da L2. De qualquer maneira, segundo Fernández (1998), essa justaposição de orações ou fragmentos é regida por regras morfológicas e sintáticas da língua correspondente, portanto o CS cumpre determinadas condições, como a equivalência de termos, conforme Poplack (2006), que devem manter-se gramaticais em ambas as línguas. Caso isso não ocorra é que se estaria falando de *codemixing* ou mistura de códigos.

De modo geral, vemos que nos estudos sobre o fenômeno (BHATIA e RITCHIE, 2004) predomina o que discutem Hamers e Blanc (2000), de que se trata de processos basicamente distintos, ou seja, o CS seria a tendência à alternância de línguas dentro do mesmo discurso e o *codemixing* se referiria à alternância dentro de uma sentença ou enunciado. Mas, respeitadas as devidas controvérsias, concordamos com Baker (2001, p.101), de que “codeswitching is now the term generally used to describe any switch within the course of a single conversation, whether at word or sentence level or at the level of blocks of speech.”³⁵. Por isso nossas análises partem desse entendimento, ou seja, do *code-switching* (CS) como sendo as duas possibilidades de ocorrências acima referidas ou quaisquer realizações que representem alternâncias na produção bilíngue das crianças, embora a imersão no lócus deste estudo nos leve a compreender que *code-switching* se refere, na prática, a muito mais que uma “simples” alternâncias das línguas no discurso bilíngue.

Voltando ao CS em nível estrutural, Poplack (2004) realiza pesquisas que reforçam as limitações linguísticas dos *switches*, e indicam em que pontos da sentença ou pontos oracionais concretos pode ou não ocorrer a alternância nos dois códigos. Restrição de Equivalência é a primeira limitação proposta por Poplack, Sankoff (1988) e Poplack (2006), cuja alternância deve seguir uma “coerência linear”, ou seja, o CS no meio de uma sentença só é possível se a ordem linear das orações for a mesma, pois o “Code-switches will tend to occur of points in discourse where juxtaposition of L1 and L2 elements does not violate a syntactic rule of either language, i.e., at points around which the surface structures of the two languages map into each

³⁵ codewitching é agora o termo geralmente usado para descrever todo tipo de mudança no decorrer de uma única conversa, seja no nível da palavra ou frase ou no nível dos blocos de fala. (Tradução nossa)

other”.³⁶ (POPLACK, 2006, p.217). Mas Borstel (2001) discorre sobre estudos que questionam esse modelo de análise do CS, dizendo que as restrições de equivalência não se aplicariam a muitos casos de contato de línguas, principalmente no tocante as exceções de regras gramaticais dessas línguas, assim não tendo uma validade universal. Exemplificamos uma possibilidade desse tipo de restrição com uma ocorrência nos dados, na sessão 3, em que as crianças interagem fazendo pintura com giz de cera, e ao deixar cair um dos gizos, EST comenta com ANJ:

Quadro 3 / Tipos de code-switching: a restrição de equivalência

Code-switching: restrição de equivalência						
<i>Espanhol</i>	minha	tiza	queblo (quebrou)	como	la	minha xx
<i>PB</i>	meu	giz	quebrou	como	a	minha xx

Fonte: Autoria própria

A segunda limitação é a Restrição de Morfema Livre. Nesta, as línguas “may be switched after any constituent in discourse provided that constituent is not a bound morphemes”³⁷ (POPLACK, 2006, p.216), isso significa que se pode alternar os códigos após qualquer constituinte, desde que o último elemento não esteja integrado, fonologicamente, na linguagem do morfema. Observamos que essa restrição não necessariamente se aplicaria nos nossos dados, mas identificamos em uma situação, na sessão 7, em que as crianças desenvolvem atividade com o alfabeto a partir de nomes de frutas, então na interação com a professora JAH e SOP alternam exatamente um morfema de diminutivo, ou seja, começam uma palavra em espanhol e terminam com um morfema do diminutivo do PB (-inha); e por se tratar de um enunciado oral, até poderíamos supor que tal terminação fosse a forma “-ña”, mas em espanhol o morfema diminutivo mais comum para esta palavra seria -ita.

Quadro 4 | Tipos de code-switching: a restrição de morfema livre

Code-switching: restrição de morfema livre	
*TEA	ombora (vamos) faze(r) o próximo ?
*SOP	¡aquí!
*JAH	fresi:: nha # fresi:: nha !
*SOP	fresi:: nha # fresi:: nha !
*JAH	fresi:: nha [/] fresi:: nha !

Fonte: Autoria própria

³⁶ A alternância de códigos tenderá a ocorrer de pontos no discurso em que a justaposição de elementos de L1 e L2 não viola uma regra sintática de qualquer língua, isto é, em pontos em torno dos quais as estruturas superficiais das duas linguagens se perfilam. (Tradução nossa)

³⁷ podem ser trocados após qualquer constituinte do discurso, desde que não esteja vinculado a morfemas. (Tradução nossa)

Vemos que muitas questões envolvem o CS, conforme mencionamos acima, dentre elas, a de que o CS já foi considerado, segundo Hamers e Blanc (2000), como sinal de incompetência praticado por bilíngues em uma ou em ambas as línguas, ou como descuidos anormais nas línguas, significando um reflexo negativo da relação entre bilinguagem e funcionamento intelectual. Esses autores questionam também se o CS é um comportamento aprendido e, se o for, discutem sobre quando e como seria feito. Em suas análises citam estudos sobre comportamentos bilíngues que sinalizam para distintos usos do CS em diferentes idades. Discute-se ainda que o sujeito não pratica o CS somente no processo de aquisição (duas ou mais línguas) – como observamos nesta pesquisa – mas em qualquer idade ou fase da interação bilíngue, de acordo com determinadas motivações (situacionais ou pessoais).

Segundo Romaine (2017), o CS já foi citado como um dos fatores que leva até à perda de língua(gem), contudo há casos em que esse fenômeno é uma força positiva na manutenção do bilinguismo. Afinal, assim como os monolíngues alternam entre estilos da mesma língua, o CS para os bilíngues também tem função e significado, podendo se constituir, segundo Poplack (2004, 2006), como um indicador da habilidade bilíngue dos falantes com competência em ambas as línguas, e assim não teria uma relação necessária com uma deficiência do falante ou das línguas envolvidas. Com este breve delineamento teórico, concluímos que se trata de uma questão receptiva a discussões, conforme reforçam Milroy e Muysken (1995, p.7), “Sometimes switching occurs between the turns of different speakers in the conversation, sometimes between utterances within a single turn, and sometimes even within a single utterance”.³⁸

Contudo os estudos têm avançado em direção à compreensão do CS, focalizando nas muitas facetas desse fenômeno relacionadas a interações bilíngues. Tais pesquisas, segundo Fernández (1994), podem ser muito significativas para se compreender melhor determinadas situações de ensino-aprendizagem de uma L2, pois “En esencia, la adquisición de una segunda lengua es un modo de aculturación o de adaptación a una nueva cultura, hasta el punto de que el grado de aculturación es capaz de indicar el nivel de adquisición de la segunda lengua”³⁹ (1994, p.132). É por esses aspectos que vemos a importância de se estudar o CS na aquisição/aprendizagem também em contexto escolar. Nesse sentido, para as discussões neste trabalho, remetemo-nos aos estudos de Pires (1999), Mello (2002) e Bueno (2017), dentre outros, que relacionam o CS a distintos contextos de aquisição bilíngue.

³⁸ Às vezes a alternância ocorre entre as voltas de diferentes falantes em uma conversação, por vezes, entre enunciados dentro de um único turno, e às vezes até mesmo dentro de um único enunciado. (Tradução nossa)

³⁹ em essência, a aquisição de uma segunda língua é um modo de aculturação ou adaptação a uma nova cultura, a tal ponto que o grau de aculturação é capaz de indicar o nível de aquisição da segunda língua. (Tradução nossa)

Sendo um fenômeno presente no corpus deste estudo, o CS norteará as análises, e para isso partimos da concepção teórica mais amplamente adotada nas pesquisas recentes (WEI, 2006), ou seja, a que trata do uso alternado de duas línguas, em uma determinada situação comunicativa (distintos eventos comunicativos ou sequência discursivas em sala de aula), podendo ocorrer dentro da mesma sentença ou entre sentenças. Esse posicionamento coaduna com a concepção geral de bilinguismo que adotamos, a que trata da prática de alternar essas duas línguas nas interações no espaço fronteiriço (creche), alternâncias que podem ser limitadas à comunicação essencial, conforme as situações discursivas, tanto em PB quanto em espanhol.

2.3.2 As influências da/na língua: interferência/transferência e o empréstimo

Discutir aquisição de línguas por crianças em contexto de contato linguístico, conforme nos propomos aqui, requer que consideremos a natureza de outros fenômenos inerentes, como interferência, empréstimo e, quando particularizamos o lócus como uma instituição escolar, outros termos mais específicos podem se sobressair, como a noção de translíngua e relações translíngues⁴⁰, dentre outros que constituem o escopo deste estudo. Novamente estamos diante de termos, cujas definições não são isentas de discussões inacabadas. Contudo, no caso das interferências e dos empréstimos, de modo geral, entendemos que se trata de processos em que elementos dos sistemas da LM são levados para L2 em situação de aquisição/aprendizagem. Essa visão preliminar sugere que se trata de fenômenos similares (sobretudo para monolíngues), mas ao analisarmos o discurso bilíngue percebemos que apresentam distinções significativas. E por se manifestarem no corpus deste trabalho, refletiremos teoricamente essas questões.

Como dissemos antes (2.3), os primeiros estudos na área (WEINREICH, [1933]/1974) consideravam as **interferências** linguísticas como efeitos do contato na produção de falantes bilíngues. Havia interferências, segundo Weinreich (1974, p.17), nos “casos de desviación con respecto a las normas de cualquiera de las dos lenguas que ocurren en el habla de los individuos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua, es decir, como resultado de contactos”⁴¹, ou, de acordo com Baker (2001), denominava-se “interferência” quando, na interação, a criança parecia ter uma dificuldade temporária em separar as duas línguas. Assim

⁴⁰ Muito se discute sobre translíngua e práticas translíngues quando se trata de contato de línguas, principalmente em contexto escolar, e aqui nos remetemos a noção geral, como práticas linguísticas que podem se valer de diversos recursos, múltiplas práticas discursivas, que envolvem as duas línguas, focando no discurso bilíngue, visando, assim, uma comunicação que faça sentido aos sujeitos bilíngues. (GARCIA e WEI, 2014).

⁴¹ casos de desvios relacionado às normas de qualquer uma das línguas das duas línguas que ocorrem na fala dos sujeitos bilíngues resultante de sua familiaridade com mais de uma língua, ou seja, resultante de contatos. (Tradução nossa)

se depreende que interferências de estruturas de uma língua para outra eram sempre vistas como negativas, já que se estaria desviando das normas da L2 em um discurso bilíngue.

No âmbito dos estudos de aquisição/aprendizagem de L2/LE, quando se percebeu, segundo Bullio (2015, p.37), que havia “características específicas nas produções linguísticas dos alunos [que] não eram nem em suas línguas maternas (LMs), nem na língua que estavam aprendendo”, passou-se a rediscutir as teorias linguísticas. Dentre as propostas teóricas destaca-se a Análise Contrastiva⁴², que segundo Henriques (2005, p.148), “reinterpreta a influência da L1 na língua-alvo, não como interferência (com conotações negativas), mas como uma ‘intercessão’, que tinha conotações positivas, isto é, a língua nativa surgia como uma fonte de conhecimentos que poderiam levar a acertos”, portanto, *intercessão* será a transferência positiva e a negativa será a *interferência*. Vale acrescentar que essas noções positivo-negativo são mais exploradas quando se trata do processo de ensino-aprendizagem de línguas, aspecto que não compõe diretamente a orientação teórico-metodológica deste trabalho.

Gass e Selinker (2008) acrescentam que tradicionalmente o termo transferência não implicava em uma oposição de dois processos (positivo e negativo), tampouco implicava em dois processos cognitivos distintos. Tais implicações podem ter causado certa confusão terminológica quando se trata de estudos em L2. Esses autores citam trabalhos que mostram que na utilização desses termos está implícito que há dois processos de aprendizagem subjacentes diferentes. Consolida-se, então, a denominação de interferência em casos de indícios de agramaticalidade nas produções linguísticas, especialmente em contexto de sala de aula, e transferência se tornou a influência *positiva* (facilitação) que uma língua exerce sobre a outra; concretamente, é o uso, em uma língua “B”, de um traço característico de uma língua “A”.

E ainda, transferência é uma das variáveis linguísticas que, para Durão (2007), incidem sobre a constituição da interlíngua⁴³ de um aprendiz de L2 e, portanto, no âmbito da AC, a transferência indica “el fenómeno psicológico que lleva a trasladar estructuras de la LM a la LE (...) Dentro de ese campo, teóricamente, cualquier rasgo de la LM puede transferirse a la lengua

⁴² Voltada para o processo de ensino-aprendizagem de LE, a Linguística Aplicada desenvolve modelos de investigação reunidos sob o termo *Linguística Contrastiva*, sendo: Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e a Interlíngua (IL). A AC faz uma comparação sistemática entre a LM e a L2 visando prever as áreas de dificuldades na aprendizagem da língua-alvo e, conseqüentemente, proceder a estratégias metodológicas que facilitem a aprendizagem do aluno. (SANTOS GARGALLO, 1993). O modelo AE surge posteriormente para tentar superar alguns dos problemas da AC e demonstrar que muitos dos erros cometidos pelos aprendizes de LE refletem estratégias universais de aprendizagem, onde se destacam as transferências como causas (DURÃO, 2007), assim visa aproximar o erro da realidade linguística, pragmática e cultural.

⁴³ Segundo apresentam Gass e Selinker (2008), a **interlíngua** seria uma língua intermediária produzida pelo aprendiz no processo de construção da L2/LE, um “sistema linguístico (ou dialeto) idiossincrático”, ou seja, um sistema em construção que resulta das particularidades de cada aprendiz (DURÃO, 2007), que se caracteriza por conter elementos da L1 e da L2, na tentativa de aproximação da L2/LE que se está adquirindo/aprendendo.

que se aprende”⁴⁴ (DURÃO, 2007, p.36). Nesse sentido, a atenção voltada para aquisição/aprendizagem de L2/LE provoca muitas reflexões, dentre elas, sobre o papel que a LM exerce na aquisição de uma L2, e outras línguas (L3...) que venham ser adquiridas/aprendidas após a LM (aquisição sucessiva de línguas), e também, segundo Odlin (2007), como esse fenômeno afeta a análise de todos os subsistemas linguísticos, como a semântica, a sintaxe, a morfologia, a fonética e fonologia, a pragmática, a retórica e a ortografia.

Atualmente nos estudos de CS, segundo Scarpa e Pires (2013), os estudiosos preferem o termo “influência translinguística” (*crosslinguistic influence*), o qual representa “uma neutralização entre transferência/interferência lexical e alternância sintática de códigos” (p.159). Essas pesquisadoras destacam ainda, que em contexto de contato de línguas, principalmente as transferências lexicais, podem ter uma abrangência diacrônica, pois “podem ser responsáveis pelo surgimento de neologismos e mudança lexical ou semântica (pela extensão ou especialização de sentido) nas línguas”. (SCARPA e PIRES, 2013, p.159).

No caso desta pesquisa, por tratarmos da fala de crianças pequenas, destacaremos nas análises os aspectos fonéticos e pragmáticos, particularmente também porque entendemos que a influência translinguística até pode exercer um papel facilitador no processo de aquisição do PB como L2, embora a acentuada semelhança tipológica entre o PB e o espanhol (por isso chamadas de línguas próximas ou “línguas irmãs”) não nos permita precisar até que ponto determinada transferência, situada no plano sintático, fonético e principalmente lexical, estaria efetivamente contribuindo na aquisição/aprendizagem da L2. Mas vemos que a proximidade formal entre essas línguas pode representar vantagem para o aprendiz de uma dessas línguas como L2, pois um estudo comparativo sobre semelhança entre línguas, citado por Henriques (2005), destaca que a proximidade léxica entre português e o espanhol é de mais de 90%. Nos dados desta pesquisa não buscamos encontrar tais “facilitações” a partir das semelhanças, mas constatamos, de modo geral, que no curso das interações as transferências fonéticas/fonológicas (principalmente) não afetavam a intercompreensão das línguas na creche.

O terceiro fenômeno muito característico de situações de contato de línguas é o **empréstimo**. Este pode ser, em princípio, confundido com CS, principalmente quando o *switch* se constitui de apenas uma palavra. Para Hamers e Blanc (2000) os dois fenômenos podem ser considerados um continuum, já De Heredia (1989) os define como equivalentes. Para Spolsky (1998) o CS é o início dos empréstimos e isso ocorre quando a nova palavra usada na alternância se torna relativamente integrada à L2, e nesse aspecto Grosjean (1996) estaria de acordo com

⁴⁴ fenômeno psicológico que leva a transferir estruturas da LM à LE (...) Dentro desse campo, teoricamente, qualquer característica da LM pode ser referida à língua que se aprende. (Tradução nossa)

Spolsky, quando considera que o CS é a justaposição de duas línguas, já o empréstimo é a integração de uma língua a outra. Então, quando um bilíngue usa palavras de uma língua “A” em uma língua “B” tem-se o CS, mas quando muitas pessoas fazem uso dessa palavra, mesmo desconhecendo seu significado, o falante da língua “B” passa a usá-la, tornando, assim, um empréstimo. Grosjean (2006) diferencia CS de empréstimo assim:

A code-switch is a complete shift to the other language for a word, a phrase or a sentence whereas a borrowing is a morpheme, word or short expression taken from the less active language and adapted morphosyntactically (and sometimes phonologically) to the base language. Borrowing can involve both the form and the content (called loan shift). (p.433) ⁴⁵

Diante dessa distinção descrita por Grosjean para CS e empréstimo, nesse movimento de duas línguas no mesmo ambiente (espanhol e PB), um exemplo que consideramos ilustrativo para a noção de empréstimo, seria o uso do vocábulo *full* (cheio/*lleno*), do inglês, que observamos há algum tempo, sendo usado tanto por venezuelanos quanto por falantes de PB, nas interações particularmente no posto de combustíveis, do lado venezuelano, destinado ao abastecimento dos estrangeiros/brasileiros. É interessante notar que nesta situação nenhuma das línguas em contato é doadora da palavra em uso, o que evidencia não se tratar de um caso de CS, mas de empréstimo, embora tenha origem em um estrangeirismo para o espanhol.

Myers-Scotton (2007) corrobora com essa ideia ampla de empréstimo e diz que palavras de uma língua que aparecem em outra são empréstimos lexicais, e isso ocorre porque, para se referir a objetos, atividades ou conceitos – coisas que em grande parte seriam novas –, um grupo (“A”) leva, realmente, para a linguagem algumas palavras do idioma do outro grupo (“B”). Segundo Poplack (1988), ainda que etimologicamente mantenha identidade com a língua “doadora”, a palavra de empréstimo pode assumir as características sintáticas, morfológicas e, às vezes, fonológicas da língua que a toma como empréstimo. Esses *loanwords* costumam ser recorrentes na fala dos indivíduos e até generalizado na sua comunidade de fala. Assim, para usar um empréstimo o falante nem necessita conhecer a outra língua (falante monolíngue), já a prática do CS requer que se conheça, em algum nível, as duas línguas, sendo, portanto, um comportamento próprio de sujeitos bilíngues.

Os empréstimos entram em outras línguas por várias razões. Para Weinreich ([1953]/1974), essas razões são: por influência cultural; porque há palavras negativas raras que se

⁴⁵ Um CS é uma mudança completa para a outra língua por uma palavra, uma frase ou uma sentença, enquanto um empréstimo é um morfema, palavra ou expressão curta retirada da linguagem menos ativa e adaptada morfossintaticamente (e às vezes fonologicamente) à linguagem de base. Empréstimo pode envolver tanto a forma como o conteúdo (chamado mudança de empréstimo). (Tradução nossa)

perdem e se substituem por palavras estrangeiras; porque há duas palavras negativas que soam de forma tão similar que a substituição de uma delas por uma palavra estrangeira resolveria possíveis ambiguidades; porque há uma necessidade constante de sinônimos de palavras efetivas que já perderam sua força expressiva; porque pelos empréstimos podem ser estabelecidas novas distinções semânticas; porque se pode tomar uma palavra de uma língua de status baixo e empregá-la pejorativamente; e porque uma palavra pode se introduzir de forma quase inconsciente motivado pelo bilinguismo.

Usando a análise da linguística estrutural, Haugen (1953 *apud* APPEL e MUYSKEN, 1996), propõe uma tipologia para os empréstimos lexicais. Primeiramente há os empréstimos propriamente ditos – empréstimos puros, que ocorrem quando se importa uma estrutura morfológica sem a substituição de elemento da língua receptora. Há os empréstimos híbridos (*loan blends*), que se caracterizam por representar, além da importação de um novo léxico, a substituição morfológica parcial. O terceiro, Haugen chama de decalque (*loan shift*), que consiste na importação do significado (simples ou composto) de uma forma da língua “A” associando-se a uma forma já existente na língua “B”, e se subdivide em extensão (ampliação do significado de uma unidade léxica) e criação (transferência de novas formas na língua receptora).

Por fim, Weinreich distingue interferência e empréstimo relacionando-os aos níveis de estrutura da língua. Trata-se de interferência quando a introdução de elementos estrangeiros implica em reajustes em campos mais estruturados da língua, como a maior parte do sistema fonológico, grande parte da morfologia e da sintaxe. Já quando afeta níveis estritamente menos estruturados de uma língua, como partes da sintaxe ou do vocabulário, de natureza incidental, tem-se casos de empréstimo, e neste caso o falante nem precisaria conhecer a outra língua.

Grosjean (2005, 2010) descreve como interferência quando se refere aos modos de linguagem do falante bilíngue. Ao ativar o modo monolíngue, ou seja, escolher falar na língua conhecida pelo interlocutor, o bilíngue teoricamente desativaria outra língua, contudo, como essa “desativação” não é total, o falante facilmente cometeria desvios devido à influência do idioma “desativado”. Tem-se, então, interferências, que são tipificadas como *estáticas*, que refletem traços permanentes de uma língua na outra (um sotaque permanente, extensões de significado de palavras específicas, estruturas sintáticas específicas etc.) e *dinâmicas*, que são as intrusões efêmeras da outra língua (por exemplo, uso momentâneo de uma estrutura sintática retirada da língua que não é falada); e ainda podem ocorrer nos níveis lexical, fonológico, sintático, semântico e pragmático, e nos modos falado e escrito. Na comunicação bilíngue, Grosjean define a interferência mais como uma influência involuntária de uma língua em outra,

e isso a distinguira de outros fenômenos, como o empréstimo, em que a inserção de item lexical seria menos involuntária, e isso, acreditamos, porque já seria conhecido de uma comunidade.

Diante dessas considerações e em vista dos nossos dados, impõe-se a nós uma questão de ordem metodológica se compararmos o empréstimo com o CS dentro das sentenças, ou seja, como distinguir casos de CS intrassentencial de simples casos de empréstimo lexical na fala das crianças? Como elas estão em processo de aquisição bilíngue, torna-se difícil “prever” o nível de conhecimento lexical delas nessas línguas, ou particularmente na L2, e assim analisarmos se estão emprestando ou transferindo determinada palavra de uma língua “A” enquanto falam uma língua “B”, sobretudo porque estamos diante de línguas formalmente semelhantes. Acreditamos que a adaptação fonética em uma das línguas não seria suficiente para concluirmos que determinado item lexical seja resultado de empréstimo.

Enfim, vemos que a interferência/transferência linguística – influência translinguística – é analisada mais precisamente no âmbito de aprendizagem de uma L2, em contexto formal de sala de aula, e sendo o lócus deste estudo caracterizado como um espaço escolar, embora não prototipicamente, analisaremos alguns aspectos desse fenômeno. Essa possibilidade de análise é reforçada particularmente porque, como já mencionamos acima, a denominada transferência positiva pode exercer um papel “facilitador” no processo de aquisição de uma L2, sobretudo quando envolve línguas tipologicamente próximas, ainda que nem sempre isso resulte em algo positivo quando tratamos de ensino formal, por exemplo, no que concerne aos heterossemânticos, heterogênicos e heterotônicos. De qualquer forma, trata-se de fenômenos observáveis na aquisição/aprendizagem bilíngue de crianças, o que passamos a discorrer no tópico seguinte.

2.4 Aquisição/aprendizagem bilíngue e o bilinguismo infantil

A aquisição/aprendizagem de duas ou mais línguas pela criança é um ponto do estudo do bilinguismo que requer muita atenção, já que nos vemos diante de aspectos relacionados discutíveis, tais como, entender como ocorre essa aquisição (contextos, processos), quais seriam as vantagens e as desvantagens ou a possibilidade de se mensurar os níveis de bilinguismo na aquisição, as diferenças individuais do desenvolvimento da linguagem, dentre outros. Sendo o corpus em estudo a fala de crianças em aquisição bilíngue, certamente podemos visualizar nos dados alguns desses aspectos, mas neste capítulo não os detalharemos teoricamente, apenas nos limitaremos a discorrer sobre algumas questões mais discutidas no meio científico.

As diferenças individuais em relação ao desenvolvimento da linguagem podem ser verificadas a partir da proficiência das crianças nas línguas que, segundo Genesee (2008),

dentre outros fatores, dependeria do maior tempo de exposição às línguas. Relacionado a essa questão, e também objeto de muitas pesquisas, estão as possíveis vantagens e desvantagens de se adquirir/aprender duas línguas simultaneamente. Genesee (2008) cita trabalhos que destacam como aspectos positivos as vantagens cognitivas na criança bilíngue em relação à monolíngue, por exemplo, maior destreza para resolução de problemas, maior criatividade etc. Outro ponto do desenvolvimento que até poderia ser visto como negativo, mas explicável, refere-se ao vocabulário. Diz-se que o repertório de palavras de uma criança bilíngue é menor em cada uma das línguas que a de uma monolíngue (BULLIO, 2015). Às vezes esse fator é até usado para explicar (ou medir) as ocorrências de CS no discurso da criança.

Contudo, sabe-se que, ainda que o repertório de uma criança bilíngue seja menor comparativamente ao de uma criança monolíngue, há de se considerar que ela tem duas línguas, portanto esse repertório (somado) seria muito maior do que aquele de uma criança monolíngue. Sobre esse aspecto deve-se considerar, igualmente, que a exposição a cada uma das línguas pela criança bilíngue é menor se comparada com a exposição a uma língua por um monolíngue, isso até pela própria natureza dos distintos contextos de interação (escola, família etc.). Por exemplo, no caso das crianças desta pesquisa, JAH teria menos contato com o PB que SOP, a qual frequentemente interage em PB, também na capital; por outro lado, JAH interage basicamente em Pacaraima, onde, além do PB, o espanhol é falado amplamente. Finalmente, as mesmas pesquisas citadas por Genesee (2008) indicaram que o vocabulário total de um bilíngue é igual a de um monolíngue, pois consideram, além do vocabulário, outros aspectos no desenvolvimento linguístico de bilíngues, principalmente relacionando ao CS, como a morfossintaxe, o desenvolvimento fonológico, aspectos gramaticais, pragmáticos, dentre outros.

Outra questão vista como consequência negativa relacionada à aquisição, seja bilíngue de primeira como de segunda língua, é que “pessoas com uma ou mais LMs têm sido avaliadas em termos de fluência e equilíbrio nestas línguas” (BULLIO, 2015, p.34), ou seja, as pesquisas costumam analisar o funcionamento das línguas separadamente, e daí relativizam a competência dos bilíngues ao usar as línguas. Segundo Grosjean (2010), esses estudos entendiam como se bilíngues fossem a soma de dois monolíngues (ou mais), aspecto que não se comprova, já que se comportam como um “specific and fully competent speaker-hearer who has developed a communicative competence that is equal, but different in nature, to that of the monolingual”⁴⁶ (GROSJEAN, 1999, p.285), ou seja, a capacidade de se comunicar em uma das línguas pode

⁴⁶ falante-ouvinte específico e plenamente competente, que desenvolveu uma competência comunicativa que é igual, mas de natureza diferente, à do monolíngue. (Tradução nossa)

variar conforme a situação, o interlocutor, o assunto, dentre outros aspectos sociointeracionais, questões que também observaremos nas análises em capítulo específico.

Pensar em bilinguismo infantil nos reporta ao critério da idade de aquisição, conforme descrito por Hamers e Blanc (2000) ao definir a bilingualidade do sujeito. Relembremos da importância desse critério, pois envolve o desenvolvimento do indivíduo bilíngue em vários aspectos, como o linguístico, cognitivo, neuropsicológico e sociocultural, temas geradores de discussões em Aquisição; e quando pensamos num contexto escolar, como uma creche, vemos ampliado o desafio de compreender todos esses aspectos. Na literatura (DE HOUWER, 2009) há o consenso de que aquisição bilíngue se refere à aquisição de duas línguas na infância, contudo “não há um consenso para se pensar as diferentes e possíveis situações que caracterizam o bilinguismo infantil” (BUENO, 2017, p.28). As pesquisas, segundo Bullio (2015), pensam esse tipo de bilinguismo focalizando no momento em que acontece a aquisição.

Sobre isso persistem inúmeros posicionamentos, dentre eles, o de McLaughin (1978), para quem a aquisição simultânea ocorre quando se dirige a fala à criança, nas duas línguas, ao mesmo tempo, particularmente antes dos 3 anos de idade; por outro lado, se somente a partir dessa idade a criança for exposta a uma L2, é que se teria o caso de aquisição sucessiva (consecutiva). Na primeira situação, De Houwer (2009) diz que a criança teria duas LMs, neste caso se trata do processo de Aquisição Bilíngue de Primeira Língua (BFLA); e ela chama de Aquisição Bilíngue de Segunda Língua (BSLA) quando a criança é exposta a uma L2 a partir do primeiro mês de nascimento e antes dos 2 anos de idade. Nesta pesquisa, consideramos o bilinguismo como sendo a aquisição de duas ou mais línguas na infância, de forma simultânea, precoce ou tardia (oposição à abordagem global de bilinguismo), e no caso das crianças em questão, acreditamos ser mais apropriado falar de aquisição precoce.

Portanto, pela natureza do contexto em análise, dentre outras características particulares das crianças, tais como, algumas nasceram no Brasil, mas imediatamente retornaram para a Venezuela, ou um dos pais é brasileiro, mas não fala sua LM em casa, algumas mantêm contato com familiares brasileiros etc., torna difícil mensurar mais refinadamente como foi inicialmente a exposição as duas línguas de cada criança, assim não podemos precisar de que tipo de bilíngue estamos tratando do ponto de vista teórico. Mas de modo geral, baseado nas entrevistas e nas observações gerais, podemos dizer que todas as crianças começaram a ter contato com o PB, em média, aos 2 anos de idade, e de forma mais “sistemática” em torno de 3 anos, na creche. Então poderíamos pensar que elas seriam bilíngues simultâneas, conforme McLaughin (1978), e assim teriam duas LMs. Por outro lado, ao olharmos para o contexto sócio-histórico de cada

criança, podemos pensar, com De Houwer (2009), em Aquisição Bilíngue de Primeira Língua. Mas acrescentamos que essas especificações podem não refletir diretamente nas análises.

São inúmeras as situações em que ocorre a aquisição bilíngue. Por exemplo, quando a criança nasce em uma comunidade declaradamente bilíngue, onde as duas línguas adquiridas são amplamente utilizadas no cotidiano, situação que é mais comum em países com mais de uma língua oficial (ou que são usadas igualmente) – não seria necessariamente o caso do lócus desta investigação, pois mesmo que nos dois espaços que formam a fronteira se fale e conviva com as duas línguas, utiliza-se dos dois lados o PB e o espanhol “separadamente”⁴⁷. Outra situação, que complementa a anterior, tem a ver com os contextos de migração, cujos reflexos são notáveis na realidade desse campo de pesquisa, pois observamos um fluxo migratório, de caráter temporário (nas duas direções) ou permanente (atualmente mais intenso no sentido Venezuela-Brasil), situação que de modo geral, também impulsionaria os casamentos entre venezuelanos e brasileiros, e daí a formação de “famílias híbridas, cujos filhos se tornam naturalmente bilíngues e assumem uma identidade transcultural” (ZAMBRANO, 2016, p.17), situação que relativiza o princípio *one person-one language* – “uma pessoa, uma língua” (JISA, 2000) como razão para aquisição bilíngue no contexto em discussão.

Pesquisas em aquisição bilíngue (WEI, 2006; DE HOUWER, 2009, dentre outros) também demonstram preocupação em entender as ocorrências de CS nas produções das crianças. Com esse intento chegou-se a postular possíveis estágios pelos quais uma criança passaria ao longo do processo de aquisição de duas línguas simultaneamente. Uma primeira classificação muito citada (publicada na década de 70) é de Volterra e Taeschner (2006), que propõem três estágios: o primeiro é caracterizado pela constituição de apenas um sistema gramatical (com elementos das duas línguas); no segundo, a criança separaria os sistemas lexicais, mas manteria a aplicação sintática de uma das línguas; já no terceiro, ocorreria a distinção lexical e sintática das línguas. Assim, o CS seria praticado gradativamente pela criança, ocorrendo de modo mais intenso no primeiro estágio e menos no terceiro.

Contudo essa proposta sofreu muitas críticas, sobretudo quando se partia de postulados teóricos distintos ao de Volterra e Taeschner, como Meisel (2004), dentre outros. Nicoladis e Genesee (1997) acrescentam que estudos posteriores e mais refinados, que consideram todos os aspectos da linguagem – lexical, fonológico, sintático e pragmático – comprovaram não se

⁴⁷ Dizemos “separadamente” no âmbito do uso individual das línguas, ou seja, os sujeitos optam pelo uso de uma ou de outra conforme seus contextos comunicativos, mas em sentido amplo, entendemos que fronteiras físicas, estabelecidas oficialmente como limites de um estado-nação, não representam, igualmente, limites linguísticos, assim, como um continuum, espanhol e PB são usados, em distintas configurações, dos dois lados da fronteira.

sustentar essa ideia da diminuição gradual do CS no discurso das crianças, pondo em xeque a então bastante discutida hipótese do “sistema único” (aquela que explica como se organizam as duas línguas na mente da criança bilíngue em aquisição) nos estágios iniciais de aquisição bilíngue. Além do sistema único, segundo Nicoladis e Genesee (1997), há também a hipótese de que a criança mantém os dois sistemas separados, o que ocorreria desde quando ela começasse a falar. Destacamos que nas análises deste estudo não levaremos em consideração esses discutíveis estágios de aquisição/aprendizagem, principalmente porque seria incompatível com a posição teórica adotada.

Somando-se a essas discussões teóricas e relevantes para a compreensão do tema, além de lançar luz sobre as análises posteriores, expomos, resumidamente, algumas pesquisas em aquisição bilíngue envolvendo o PB, tanto por crianças quanto por adultos que, de maneira geral, focalizam variados aspectos do processo de aquisição, sob o olhar de distintas orientações teóricas e, conseqüentemente, discutem os fenômenos advindos do contato de línguas, tais como interferências/transferências, CS etc., em contextos particulares, como o escolar e o familiar ou em ambos.

Primeiramente destacamos Eliasson (2012), que estuda a aquisição do PB por crianças bilíngues simultâneas, de famílias binacionais (sueco-brasileiras), residentes em Estocolmo, crescendo em contexto majoritário monolíngue (sueco). Por esse contexto a autora considera o PB a língua mais fraca (LFr) e o sueco é a língua forte (LFo). É um estudo semi-longitudinal e de cunho gerativista, que focaliza na ordem da aquisição de fenômenos gramaticais, comparando grupos de crianças em processos de aquisição distintos (de 3 a 9 anos), analisa a aquisição de três traços adquiridos por crianças e como se diferenciam estruturalmente nas duas línguas: a flexão verbal da primeira pessoa do singular, o emprego das frases verbais como respostas curtas e a concordância nominal. Quanto ao CS, a autora observa que, por envolver uma língua fraca, a alternância para língua forte se daria como uma estratégia para compensar a falta de conhecimento estrutural ou lexical desta língua, e os *switches* seriam de forma consciente para fins de interação, já que, quando chamadas à atenção as crianças retornariam a outra língua.

Muñoz (1990) estuda o CS em uma criança pequena em aquisição bilíngue do espanhol e PB, no Brasil, e acompanha o desenvolvimento simultâneo dessas duas línguas observando os discursos relatados (direto e indireto) nas interações espontâneas (o contato com PB é em “ambiente escolar” e o espanhol é em casa). A autora conclui que essa criança desenvolve uma “capacidade metalinguística” com a qual cria parâmetros para distinguir, de forma não linear, as duas línguas as quais é exposta. E quanto ao uso do CS, este incide mais expressivamente

sobre o seu discurso direto, dado os diferentes graus de representações linguísticas de um terceiro interlocutor nas interações. Embora a autora cite estudos que discutam teoricamente que a ocorrência do CS seja motivada significativamente pelo conflito interlocutor e assunto, acrescenta que essa questão precisa ser relativizada. Nesse ponto estamos de acordo, pois nossas análises mostram que o interlocutor influencia o CS das crianças, embora não seja determinante, mas sim relacionado bastante ao tema do discurso.

Em um estudo de caso de um aprendiz adolescente intercambista no Brasil (nativo do finlandês), Pires (1999) descreve as funções do CS na aquisição/aprendizagem de PB como L3, focalizando principalmente nas transferências que ocorrem de sua LM para a L2 (inglês) e como esta influenciaria na aquisição do PB. A partir da observação dos dados, a autora desenvolve sua análise voltada para a morfologia verbal. Então estabelece fases de desenvolvimento da aquisição: na primeira destacam-se as formas verbais não-finitas, resultado de transferências de sua LM, e verifica que nesta fase o CS funciona como estratégia de aprendizagem e também discursiva; já na segunda, há mais ocorrência de mescla de estruturas finitas e não-finitas e o CS continua com uma função linguística como influência do processo de aquisição da L2; e na terceira fase o CS perde sua função, pois as formas finitas e não-finitas passam a ser usadas adequadamente pelo aprendiz.

Mello (2002) estudou a função do CS nas interações em contexto de escola bilíngue, com crianças de 7 a 9 anos. Voltada para o processo de ensino-aprendizagem, a autora busca compreender quais os padrões de uso do inglês e do PB na comunidade, como os usos são percebidos e como os discursos são construídos em sala de aula. As análises mostraram que as línguas mantêm entre si uma relação diglósica, em que o inglês constitui a língua do poder, das situações formais, enquanto que o PB é a língua da informalidade e da transgressão da norma. Constatou-se que as práticas discursivas na sala de aula caracterizam-se por distintos estilos de fala: o inglês usa-se para o estilo acadêmico, o que é garantido pelo controle de turnos pela professora (mais predominante); no conversacional predomina o uso do PB e o alternado envolve o uso das duas línguas. Tanto a professora quanto os alunos recorrem ao CS para atingir objetivos comunicativos e instrucionais. As crianças fazem a mediação entre suas experiências anteriores ao que estão adquirindo com a L2 através do PB; já a professora usa o PB como suporte para que os alunos possam desenvolver suas habilidades na L2 (inglês). Com isso a autora defende a importância da LM no processo de aquisição/aprendizagem da L2.

A exemplo de como concebemos os processos de aquisição e aprendizagem, Bueno (2013) problematiza a divisão estanque desses processos proposta inicialmente por Krashen (1982), considerando que os dados de sua pesquisa apontam que não haveria como separar

rigidamente momentos em que a criança estaria adquirindo um L2/LE ou aprendendo. E isso leva a autora a questionar sobre a premissa de que o CS estaria intrinsecamente relacionado com o bilinguismo e a noção de interferência se relacionaria a aspectos da aprendizagem de uma L2 ou LE. Assim como no nosso contexto de pesquisa, Bueno analisa um contexto no qual se depara com ambos nos dados da criança. Então considera que há uma interdependência dos processos de aquisição e aprendizagem, até porque se constata na literatura a ausência de limites claros entre esses dois fenômenos. Diante disso, ao olhar nos dados o CS como uma categoria de análise, chega à conclusão de que há uma co-ocorrência dos fenômenos nas produções da criança. Essa pesquisa destaca também o gênero jogo lúdico, que ao mesmo tempo em que aproxima a criança e o adulto, permite a produção de diferentes manifestações singulares, e pelo jogo a criança também parece se sentir mais à vontade para produzir, e ainda, essa aproximação criança-adulto torna-se um facilitador para a aquisição/aprendizagem de línguas.

E no mesmo espaço de nossa pesquisa, em escola localizada do lado brasileiro, na fronteira Brasil-Venezuela, com as lentes da Linguística Aplicada, um dos campos com muitas pesquisas naquela região, Zambrano (2016) analisa o bilinguismo em crianças de 4 a 6 anos de idade, nascidas no Brasil, de famílias venezuelanas, residentes no país vizinho. Nesse estudo o bilinguismo é visto não diretamente sobre seus aspectos linguísticos e discursivos resultantes do contato do PB e o espanhol, mas no relacionamento dessas crianças com a escola, como elas se inserem nas atividades da escola brasileira. Nesse contexto se observa, inclusive, casos de desprestígio por algumas pessoas em relação à prática do bilinguismo, que menosprezam o que denominam de “portunhol”. Inclusive a autora encontra evidências de que as crianças demonstram alguma resistência em aprender a língua e a cultura do Brasil. Conclui que as professoras têm certas dificuldades em lidar com as diferenças linguísticas e culturais dessa “minoría” nas atividades escolares, e que a integração das crianças e os “conflitos” advindos do bilinguismo se resolvem gradativamente à medida que elas assumem a continuidade de uma construção identitária híbrida.

Para finalizarmos este capítulo, teceremos, a seguir, breves considerações sobre a dominância de uma das línguas do par em contato, particularmente considerando as interações no ambiente multilíngue lócus deste estudo.

2.5 O contato linguístico no espaço escolar e a língua dominante

Entender o funcionamento do CS nos leva a considerarmos também a questão da dominância de uma das línguas do par em contato, ou seja, entender como uma língua se torna

a matriz (ou língua de base) (BHATIA e RITCHIE, 2004) e o seu papel na interação. Bullio (2015) apresenta estudos sobre dominância de uma língua na criança bilíngue que vão desde testes para medir a proficiência, e daí se estabeleciam categorias de bilíngues, até os que se baseavam em ocorrências de CS. Nosso trabalho, entretanto, não tem tamanho alcance, então observamos a dominância de uma das línguas na criança apenas nas interações em sala de aula e, assim como nos estudos citados por Bullio (2015), pensamos em dominância levando em consideração a produção linguística espontânea das crianças.

Principalmente por estudarem na fronteira, as crianças venezuelanas podem se “expor” (ou serem “expostas”) ao PB todos os dias, mas possivelmente a linguagem dirigida a elas nesse idioma (através de variados gêneros) seja menor em comparação com o espanhol, que constitui sua comunidade de fala, onde interagem discursivamente por um período mais longo de tempo com outros hispanofalantes (família, amigos etc.). Isso nos leva a entender, inicialmente, que essa condição “determinaria” a dominância do espanhol nas interações linguísticas na creche, embora concordemos com Grosjean (1982), quando se refere ao modo bilíngue, de que o falante escolhe uma das línguas do par orientado por diversos fatores.

Vemos que além do contato na escola brasileira, alguns pais incentivam suas crianças ao uso do PB, expondo-as a essa língua com frequência, através de vídeos (músicas, filmes, desenho animado etc.), histórias em quadrinho (*comiquitas*), além de interações com outros familiares falantes de PB⁴⁸. Por exemplo, o primeiro contato linguístico de SOP foi com o espanhol, pois sempre morou na Venezuela e seu pai é venezuelano e, mesmo que sua mãe seja brasileira, em casa a comunicação é somente em língua espanhola; além disso, seu primeiro ingresso em ambiente escolar foi na Venezuela, portanto em espanhol. Mas ela foi “exposta” ao PB a partir de dois anos de idade, quando passou a interagir esporadicamente com a família materna, no Brasil, além da irmã mais velha, bilíngue PB-espanhol. Vemos com isso que SOP já vivenciava situações bilíngues suficientes que pudessem levá-la a usar (ou escolher) o PB como língua dominante nas interações na pré-escola brasileira. Contudo não foi isso que constatamos. A observação desse aspecto pode ser uma evidência das considerações de Hamers e Blanc (2000), de que é em sua LM (entendida aqui como a língua de maior exposição inicial) que as crianças têm competência maior, e por isso se sentem mais à vontade para se expressar.

Se compararmos o caso de SOP com a criança pesquisada por Bullio (2015), vemos que a dominância de uma das línguas nas interações não segue um rigor, segundo a abordagem “uma pessoa-uma língua”. Em sua pesquisa, Bullio analisa uma criança bilíngue (francês-

⁴⁸ Os dados relacionados a contextos familiares obtivemos pelas entrevistas com os pais e responsáveis.

português), cujo pai é francês e a mãe é brasileira, e viviam na França. A criança tinha como língua dominante nas relações familiares o português (LM da mãe), mas esta se tornou a “língua fraca”⁴⁹ a partir de seu ingresso na escola, onde naturalmente se falava francês (LM do pai). A situação de SOP é análoga à da criança pesquisada por Bullio, contudo, mesmo estudando em escola de predomínio do PB nas comunicações, esta não se torna a língua dominante para ela, conforme os dados mostram e também segundo declaração de sua mãe.

Portanto a natureza do contexto que analisamos põe em relevo uma língua de base nas interações bilíngues, diferente, por exemplo, da criança analisada por Bullio (2015), em que há um desenvolvimento praticamente similar nas duas línguas, demonstrando assim não haver uma língua dominante. No nosso caso, reforçamos que chama atenção o fato de que, sendo o PB a língua de comunicação e, conseqüentemente, dos discursos com função instrutiva-educacional, esses fatores não determinam que o PB se torne a língua de base nas interações, mas o espanhol. Já discutimos que bilíngues não alternam as línguas aleatoriamente, fazem-no como estratégia e com propósitos (GROSJEAN, 1982; BAKER, 2001), os quais podem explicar também a opção pela língua dominante nas interações, por isso buscaremos entender tais propósitos a partir de elementos, tanto linguísticos quanto, principalmente, extralinguísticos, manifestados nas interações em sala de aula. E por fim, essas diferenças de exposição às línguas podem evidenciar também diferenças individuais quanto ao desenvolvimento da linguagem, ou seja, segundo Genesee (2008), pode-se analisar a proficiência bilíngue em cada uma das línguas.

Apresentadas acima as considerações teóricas essenciais para esse estudo, o capítulo seguinte é dedicado à metodologia que norteia a pesquisa. Primeiramente discorreremos sobre aspectos teórico-metodológicos comuns nos estudos diversos sobre a linguagem, e em seguida particularizaremos para a área de Aquisição, em que se destacam os recortes contemplados nesta pesquisa, conforme os dados e em vista dos objetivos propostos.

⁴⁹ Reportamo-nos aqui a uma denominação teórica usada, dentre outros autores, por Hamers e Blanc (2000).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Em busca de “uma” metodologia

Ao lermos estudos sobre aquisição de linguagem nos deparamos comumente com afirmações de que, entre os pesquisadores, não há consenso quanto a uma metodologia de pesquisa que contemple todos os aspectos que envolvam a linguagem infantil. É fato que ao olharmos para tudo o que é produzido pela criança (fala e escrita), vemo-nos diante de um fenômeno imensamente vasto de realizações, logo surgem inúmeros questionamentos. Então podemos admitir que todos os aspectos que envolvem a aquisição de linguagem não poderiam ser estudados ou descritos a partir de um único instrumental metodológico. Os questionamentos direcionam os estudos e inevitavelmente levam a diferentes lugares teóricos, e, concordando que “algumas respostas só serão possíveis a partir dos trabalhos interdisciplinares” (DEL RÉ e ROMERO, 2012, p.17), levam também ao estabelecimento de uma pluralidade teórico-metodológica – necessária – para o estudo de questões que envolvem tal fenômeno.

Para Perroni (1996) essa inexistência de um consenso explícito sobre uma metodologia na área é compensada, na prática, por uma metodologia aceita implicitamente, o método experimental⁵⁰. Contudo esses estudos não contemplam todos os aspectos que envolvem o fenômeno da linguagem, já que pesquisas em aquisição são complexas, sobretudo porque analisam aspectos extralinguísticos, dados produzidos em uma realidade dinâmica, difíceis de controlar e/ou manipular. Diante disso entendemos que o método experimental não daria conta de analisar, neste caso, tudo o que envolve o fenômeno da linguagem enquanto objeto de investigação, conforme comprovam estudos já realizados, citados por Hilário e Del Ré (2015). Por isso Grolla (2009, p.10) afirma que “Pesquisadores em aquisição de linguagem não podem se valer da mesma metodologia”.

Consoante a isso, ao discutir sobre a metodologia e os dados, Del Ré (2015, p.16) afirma que “Nos estudos recentes de Aquisição de Linguagem, admite-se que a metodologia seja determinada pela teoria eleita pelo investigador”, e ainda, que “é a postura teórica que vai nortear a metodologia e a seleção de dados”. Logo os estudos se desenvolvem a partir da

⁵⁰ A autora destaca que esse método seria aceito em revistas acadêmicas especializadas, como *Journal of Child Language*. O método experimental é o “procedimento de investigação pelo qual uma situação de observação é deliberadamente criada a partir do controle e da manipulação de variáveis possíveis de atuar no fenômeno em questão” (CORRÊA, 1996, p.31); opõe-se, assim, ao método naturalístico, em que a observação ocorre no contexto natural das manifestações linguísticas, no processo normal da vida cotidiana.

coexistência de abordagens, o que é fundamental quando se busca “entender um pouco mais sobre esse fascinante, mas ainda obscuro, universo da linguagem infantil” (DEL RÉ e ROMERO, 2012, p.17). Este universo se materializa em contextos variados, o que nos permite observações sob múltiplos pontos de vista, por isso seria difícil estabelecer uma metodologia universal (HILÁRIO e DEL RÉ, 2015) que contemplasse todos os aspectos do objeto.

Essa dificuldade em definir uma metodologia que se possa considerar mais eficaz ou apropriada pode ser reflexo da diversidade de recortes temáticos possíveis nessa área⁵¹. Então “Cabe ao pesquisador a escolha, escolha esta fortemente dependente da posição teórica defendida com relação à natureza do seu objeto de análise – a linguagem –, aliada aos objetivos que se impõe” (PERRONI, 1996, p.25). A questão é que, conforme Del Ré (2015, p.17), é necessário um ponto de partida metodológico para se começar a coleta de dados, por isso é fundamental que se faça tais escolhas para realização da pesquisa. Os dados serão quantitativos ou qualitativos? O modo será naturalístico ou experimental? Mesmo com a dependência de um recorte temático e dos objetivos, essa questão segue sendo objeto de muita discussão na área (DEL RÉ e ROMERO, 2012).

Resumidamente podemos dizer que, o modo naturalístico de coleta, adotado desde a década de 70, caracteriza-se por se realizar em contextos reais de uso da linguagem, de forma espontânea, em interações com um número reduzido de sujeitos (a família) em seu cotidiano. Opostamente, para o modo experimental, segundo Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p.21), criam-se “situações artificiais para observar as produções linguísticas das crianças frente a tarefas escolhidas para esses contextos”. Diante dessa adversidade operacional é natural que se discutam (possíveis) vantagens, desvantagens e limitações para esses modos de coleta. Por isso, em alguns aspectos, os dois métodos são criticados, mas o experimental, segundo Perroni (1996), tem recebido críticas até por distorcer o tema da investigação antes mesmo de que esta tenha começado, e destaca como uma grande vantagem, “a possibilidade de examinar grande quantidade de sujeitos, o que permitiria o acesso à generalidade”. (PERRONI, 1996, p.19).

A “vantagem” da generalidade é um dos aspectos criticados no método naturalístico, já que, ao analisar produções particulares de um número reduzido de sujeitos, esses dados “mostrariam o que é possível, mas não informariam se os mesmos padrões identificados em casos particulares são gerais” (PERRONI, 1996, p.25); e concordando com a importância da generalidade, Grolla e Silva (2014, p.99) afirmam que um grande número de sujeitos pode levar a “generalizações mais confiáveis”. A observação da realidade dinâmica, com a língua em

⁵¹ Como uma área de estudo autônoma, em Aquisição de Linguagem se concebe três subáreas de pesquisa: aquisição da língua materna, aquisição de segunda língua e aquisição da escrita. (DEL RÉ, 2015).

atividade e a criança se relacionando com ela, permite que se faça análises mais completas e detalhadas sobre o fenômeno estudado, logo o quantitativo daria lugar ao qualitativo.

E sem entrar na discussão de qual seria o melhor ou pior, Del Ré e Romero (2012) afirmam que, optando-se por qualquer um dos caminhos, é possível se chegar a generalizações de conhecimentos, aspecto que vem sendo discutido nas pesquisas recentes⁵². Conforme os propósitos e perspectiva teórica da pesquisa o que se pode fazer, segundo Bullio (2015), é usar os dois modos de forma complementar. Por exemplo, quantificar as recorrências de um evento na produção de uma criança pode levar a generalizações internas que comprovem uma determinada hipótese. Para Bueno (2017) a presença do quantitativo na pesquisa qualitativa tem o objetivo de valorizar os dados de populações diferentes. E é essa possibilidade que vemos nesta pesquisa, na qual analisamos a prática do CS por distintas crianças.

Conforme a perspectiva teórica adotada, os dados naturalistas, segundo Corrêa (1996), também poderiam ser manipulados⁵³, além disso se sabe que os dados gerados naturalmente também podem ser alterados pela simples presença do observador⁵⁴. Basicamente a questão está no que se admite como foco de investigação. Privilegia-se a método experimental principalmente quando se pretende estudar a compreensão – e para isso criam-se situações de controle; já quando se busca entender o processo de produção da linguagem infantil, com o método naturalístico se obteria dados mais ricos para uma análise qualitativa. Embora tenhamos promovido uma “adaptação” do ambiente de coleta dos dados, e que a presença do observador não possa ser ignorada, considerando que as intervenções foram naturais e não planejadas, que não houve proposta de atividades, podemos dizer que este estudo é de cunho naturalístico.

Cumpramos mencionarmos ainda sobre os procedimentos de registros dos dados, ou seja, a transcrição da fala infantil. Os “diaristas”⁵⁵ não seguiam um padrão de registro, pois anotavam em seus diários a fala espontânea das crianças de forma particular; e, considerando que não buscavam nesses dados evidências em prol de uma teoria (linguística ou psicológica), muitas

⁵² Referimo-nos aos estudos do grupo de pesquisa coordenado pela profa. Alessandra Del Ré (GEALin-FCLAr).

⁵³ Corrêa (1996) afirma que quando um pesquisador privilegia uma perspectiva teórica, os dados obtidos podem servir para testar diferentes hipóteses ou admitir diferentes interpretações, e isso pode representar uma certa artificialidade nos estudos naturalísticos.

⁵⁴ À discussão sobre os tipos de observação (participante, não participante), somam-se a discussões sobre a interferência do pesquisador no universo pesquisado. Kotliarenco (1988), por exemplo, diz que a interferência do observador se manifesta em distintos contextos, seja em uma sala de aula, em casa ou em um recinto de experiência, e pode se definir pelo número de sujeitos envolvidos, o que pode afetar também a quantidade e o tipo de interação entre os sujeitos, ou seja, modifica a natureza do contexto observado. Algo dessas possibilidades vivenciamos nesta pesquisa, por exemplo, quando algumas crianças podiam falar mais com o observador, como se lhe atribuindo também a função da professora (pediam ajuda com atividades), ou podiam manter-se caladas, como se estivessem “esquecidas” na sala.

⁵⁵ Trata-se dos primeiros estudos descritivos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança ao longo do tempo, que se destacaram no final do século XIX e início do século XX. (INGRAM, 1989).

vezes os registros se davam de forma intuitiva – até porque as investigações objetivavam distintos aspectos do desenvolvimento infantil (socialização, cognição etc.). Diante disso, considerando que a interação entre a criança e o adulto ocorre de forma multimodal (gestos, olhares etc.), e para que se pudesse explorar mais dados advindos do contexto extraverbal (conforme distintos objetivos e recortes do tema), viu-se na contingência de uniformizar os registros. É a partir de então que se passa a padronizar as formas de transcrição.

Com o avanço tecnológico surgem as gravações em áudio, e posteriormente, em áudio e vídeo, com isso os dados passam a ser registrados de forma mais fidedigna as produções. Em meados da década de 80, Brian MacWhinney (2000) cria a plataforma virtual CHILDES⁵⁶ – um banco de dados com corpora de fala de crianças de diferentes línguas e países, coletados em interações espontâneas em ambiente natural. Com essa plataforma passa-se a ter um conjunto de normas e convenções para transcrição dos dados (CHAT), com ferramentas do software CLAN⁵⁷. Esses recursos auxiliam na análise de diversos aspectos da linguagem, sendo também muito eficientes nas análises discursivas.

Vimos que a riqueza da fala da criança, desse universo particular que nos fornece nuances peculiares na interação, como gestos, entoação etc., seriam melhor explorados na pesquisa usando esses recursos, já que nos permitem fazer a transcrição ortográfica, além de podermos acessar os enunciados em vídeo e áudio, simultaneamente, visando somar os elementos extralinguísticos para a análise. Mas cabe a ressalva de que, para registrar os dados mais fidedignamente, o ambiente da gravação e o tipo de interação que se estabelece podem alterar essa perspectiva, como no caso deste estudo, em que essas questões nem sempre ocorriam como esperávamos, por exemplo, nas filmagens em uma sala de aula sempre podia haver alguma interferência ou ruídos (barulho externo, gritos de crianças), o que, em certos momentos, dificultava a compreensão das falas e, conseqüentemente, as transcrições.

Abaixo apresentamos os símbolos da ferramenta CHAT, do programa CLAN, usados nas transcrições; ao lado dos símbolos, a descrição das respectivas situações de usos conforme ocorrências nos dados. Ressaltamos que nem todos os símbolos disponibilizados no programa são usados nas nossas transcrições:

⁵⁶ Em 1984, Brian MacWhinney (Universidade Carnegie Mellon) e Catherine Snow (Harvard University) criam um Sistema (CHILDES) que reúne dados de linguagem infantil, principalmente em aquisição de linguagem, e disponibilizam para pesquisadores.

⁵⁷ Este software se compõe de mais de 30 ferramentas integradas com várias funcionalidades, que contribuem com a transcrição e análise automática dos dados, e a organização e padronização dessas transcrições é feita pelas convenções do CHAT, e assim permite o diálogo entre pesquisadores da área do mundo inteiro. Tudo está disponibilizado gratuitamente na plataforma, no sítio <http://chilides.psy.cmu.edu/>.

Quadro 5 | Símbolos do CLAN usados na transcrição dos dados

Transcrição dos dados: símbolos do CLAN usados na pesquisa	
Símbolos	Significado das ocorrências nas interações
%act	Descrição de ação realizada pela criança durante sua fala.
%com	Comentário do transcritor, podendo ser metalinguístico, explicações sobre o enunciado etc.
%sit	Descrição de uma situação geral paralela às interações linguísticas, podendo ser tanto em sala quanto situações de fora.
[/]	Usado para indicar uma repetição ou retomada do enunciado, sem correção.
[//]	Indica que houve uma repetição ou retomada de enunciado, mas com correção da fala.
[///]	Repetição com reformulação da fala.
< enunciado > [>] < enunciado > [<]	Sobreposição da fala dos participantes. Usado quando as crianças ou a professora falam ao mesmo tempo.
() Ex.: <i>p(r)ofessor</i>	Elisão – supressão de segmentos não realizados na produção oral, podendo ser uma letra ou sílaba, que é acrescentado pelo transcritor.
+//.	Interrupção (pelo próprio falante) de um enunciado.
+//?	Interrupção (pelo próprio falante) de um enunciado interrogativo em PB.
.	Enunciado afirmativo (em PB e espanhol).
!	Enunciado exclamativo em PB.
?	Enunciado interrogativo em PB.
¡ !	Indica um enunciado exclamativo em espanhol. Obs.: (¡) não usado quando o enunciado começa em PB.
¿ ?	Indica um enunciado interrogativo em espanhol. Obs.: (¿) não usado quando o enunciado começa em PB.
+...	Enunciado em suspenso.
++	Enunciado que completa um enunciado precedente dito pelo interlocutor.
+/	Interrupção do enunciado pelo interlocutor.
#	Indica pausa pequena de modo geral.
@i	Usado no final de uma interjeição.
@c	Palavra inventada pela criança.
@o	Indica ocorrência de onomatopeia no enunciado.
:	Usado para indicar o alongamento de sílaba.
::	Usado quando o alongamento da sílaba é maior.
^	Pausa entre sílabas, geralmente quando se soletra uma palavra.
< palavra > [?]	Quando se transcreve uma palavra cuja compreensão é duvidosa, coloca-se a palavra supostamente compreendida.
0	Ausência de fala em um turno.
0 [=! ri]	Risos (evento extralinguístico).
0 [=! grita]	Gritos (evento extralinguístico).
0 [=! canta]	Canta (evento extralinguístico).
xx	Palavra ininteligível e não transcrita foneticamente.
xxx	Enunciado ininteligível.
%pho	Indica a transcrição fonética do enunciado.

Fonte: Macwhinney (2000), adaptado conforme especificidades do corpus desta pesquisa

3.2 Procedimentos metodológicos

Diante do exposto, optamos pelo método de abordagem indutivo, porque observamos os sujeitos em uma realidade concreta e dinâmica, de ações languageiras particulares do universo infantil, sendo esses dados coletados de modo naturalista. Concebemos esse modo como um “estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRE, 2008, p.17), dessa forma, a sala de aula constitui, para nós, esse “acontecer natural” de práticas languageiras, faz parte do cotidiano das crianças em processo de aquisição/aprendizagem de linguagem, portanto, um ambiente naturalístico⁵⁸. Contudo, mesmo em se tratando do naturalístico, dada a natureza dos dados, fizemos uma “adaptação” da sala de aula, que consistiu em sessões feitas com menos alunos, conforme descreveremos no tópico seguinte.

De acordo com os objetivos que perseguimos, a pesquisa é descritiva, pois registramos dados a partir de observações sistemáticas, sem interferência planejada do pesquisador, visando análises do processo de aquisição. Para isso, a proposta de abordagem na perspectiva dialógica e discursiva por nós adotada, permite fazer um recorte de uma realidade que se estrutura a partir de construções subjetivas – a entrada da criança na linguagem (HILÁRIO e DEL RÉ, 2015). E a imersão nessa realidade nos proporciona dados qualitativos, que conduzem a análises de aspectos singulares e à variabilidade do discurso da criança (processo). Afinal, a pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. (CHIZZOTTI, 2003, p.79).

Realizamos as sessões ao longo de um ano letivo (abril a dezembro), o que caracteriza o estudo como longitudinal. As gravações foram feitas, inicialmente, uma vez por semana, com duração entre 35 a 50 minutos por sessão, normalmente o tempo de realização de uma ou duas atividades orientadas pela professora. Contudo, houve casos em que a frequência das sessões foi reestruturada por questões operacionais relacionadas ao pesquisador (inviabilidade de viagens) ou demandas da própria creche (mudança de horários). Mesmo que as sessões tenham ocorrido em dias predeterminados e com duração inferior a um turno regulamentar de aula (além da presença do pesquisador em sala), não eram propostas tarefas planejadas, visando

⁵⁸ Mesmo assim, vemos que diante da dinâmica e dos recursos necessários para a coleta de dados envolvendo pessoas (particularmente, crianças), é difícil estabelecer um ambiente como puramente naturalista. Neste caso particular, consideramos como “ambiente naturalístico” a sala com a turma completa, mas nos demandou uma “adaptação”, além do fato de termos que considerar a presença do observador que, mesmo se portando de forma a contribuir com a naturalidade das situações de interação ao longo das sessões, inevitavelmente interferiu no ambiente, já que, em algum grau, sua presença podia levar algumas crianças (ou todas) a buscar interação.

algum controle. Assim, para nós, nossa coleta se deu, conforme Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p.21), em “situações reais de uso da linguagem”, o espaço de sala de aula⁵⁹.

Ressalvados os aspectos da pesquisa etnográfica⁶⁰ em sentido estrito, podemos dizer que nosso estudo é do tipo etnográfico, já que há um “contato direto do pesquisador com a situação pesquisada” (ANDRE, 2008, p.41) e que “tem no participante da interação linguística seu maior interesse, além do contexto social em que estão envolvidos” (BULLIO, 2015, p.62). Por isso buscamos registrar situações de diálogo (relativamente) espontâneas, ou seja, situações reais de uso da linguagem próprias do cotidiano escolar das crianças, suas interações verbais em sala de aula, mesmo que as sessões tenham sido em uma sala de aula “extra”⁶¹.

3.3 O ambiente fronteiriço e o caminho para coleta dos dados

Como já mencionamos, os dados foram construídos em ambiente escolar fronteiriço, uma instituição de educação infantil, situada em um município do extremo-norte roraimense, Pacaraima, cidade-gêmea⁶² com Santa Elena de Uairén, sul do Estado Bolívar, Venezuela. Nesta fronteira (descrita como seca), a cidade brasileira fica a 205 quilômetros da capital do Estado, Boa Vista (acesso terrestre: BR-174, que inicia em Manaus, AM), e a 15 quilômetros da cidade venezuelana. A instituição escolar é denominada pela secretaria municipal de educação como uma creche, embora atenda crianças somente de 3 a 4 anos de idade, segmento que, para a LDB, faz parte da pré-escola⁶³. Trata-se de um local de intenso contato multicultural, onde se manifestam as mais variadas práticas languageiras.

Como característica importante dessa fronteira, conforme exposto no capítulo 2, destaca-se a mobilidade populacional dos povos, que se origina no processo de ocupação de Roraima, e que se estende até a fronteira com a Venezuela, motivada principalmente pela

⁵⁹ Entendemos “situações reais de uso da linguagem” como uma multiplicidade de ambientes específicos, dentre eles, o espaço escolar.

⁶⁰ Referimo-nos a um recorte da natureza da pesquisa etnográfica, e aqui direcionamos o foco para pesquisa em linguagem, que contempla a possibilidade de estudo dentro de uma sala de aula, analisando o funcionamento da linguagem em um estado natural, como parte de um comportamento rotineiro e cultural, da vida cotidiana de um grupo de pessoas, no caso, as crianças no dia a dia de uma creche, além do fato das observações terem sido feitas em um período relativamente longo no campo de pesquisa. (PAIVA, 2019).

⁶¹ Para isso a gestão da creche disponibilizou uma sala específica – que originalmente seria uma brinquedoteca, a qual foi devidamente organizada com mesas e cadeiras infantis para realização das aulas/sessões a serem filmadas. Eventualmente gravamos também em um espaço aberto que funcionava como uma extensão da sala de aula.

⁶² Para o Ministério da Integração Nacional, cidades-gêmeas são “os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho (...)” (Portaria nº. 213/16, art.1). Esse documento lista 32 cidades-gêmeas brasileiras, dentre elas, **Pacaraima** e Bonfim, no estado de Roraima.

⁶³ Para a LDB (9394/96, art. 30) a creche só atenderia crianças até 3 anos de idade.

exploração de garimpos de ouro e diamantes, a partir de 1917 (BARROS, 1996). Essa mobilidade entre Brasil e Venezuela, modernamente está relacionada à consolidação da BR-174 (construída entre 1970 e 1977); e posteriormente, o asfaltamento dessa rodovia (1994), desde Boa Vista até a fronteira, possibilitou a transformação oficial do povoado do marco BV-8 em município (1995). Esses e outros aspectos, conseqüentemente, intensificam o fluxo migratório e a mobilidade de pessoas, “entre outros fatores, pela busca de emprego nos países vizinhos, pelo comércio e turismo ecológico”. (LEMOS, 2011, p.166).

Figura 4 | Marco físico da fronteira Brasil/Venezuela



Foto: David Sena Lemos, arquivo pessoal

Além do intenso intercâmbio comercial, é frequente também nessa fronteira a união conjugal entre pessoas dos dois países, o que inevitavelmente leva a situações de bilinguismo e, de alguma maneira, influencia no panorama relacionado à educação. Quanto a este último, há muitos venezuelanos (filhos de hispânico-falantes e brasileiros) que estudam em Pacaraima, onde recebem a educação formal em PB (do fundamental ao superior⁶⁴), e alunos brasileiros (ascendência venezuelana ou brasileira) que estudam em Santa Elena e em outras cidades venezuelanas⁶⁵. No centro comercial de Pacaraima, devido ao fluxo de hispanofalantes, observamos intenso CS, mas se fala o PB predominantemente, embora encontremos brasileiros falando espanhol, mas, conforme observamos, seria mais como um instrumento para viabilizar as interações no comércio, nos táxis intermunicipais, dentre outros locais/eventos, ou seja, o espanhol se configurando como uma língua veicular, aquela, segundo Calvet (2002, p.57), “utilizada para a comunicação entre grupos que não têm a mesma primeira língua”.

⁶⁴ Em 2006 a UERR disponibilizou vagas para os cursos ofertados no campus de Pacaraima para venezuelanos, sem prestação do concurso vestibular da instituição.

⁶⁵ Esse panorama educacional já foi mais intenso nos anos 2000, contudo, hoje se vê reduzido por muitos fatores, sobretudo pela crise política, econômica e social enfrentada pela Venezuela. (Fonte: SEMECD, 2018)

Optamos por esse contexto como campo de pesquisa porque já mantínhamos contato com essa realidade multilíngue há alguns anos como docente no campus da UERR, e também por desenvolvermos atividades do PIBID como projeto de Extensão, entre 2011 e 2015, em uma escola de educação básica da rede pública, quando observamos que essa instituição se constituía como um espaço de intensa diversidade linguística e cultural, portanto, um ambiente favorável para investigações científicas. Situada em “la línea”⁶⁶, recebia alunos desde as séries iniciais até o ensino médio, falantes de outras línguas, além das variantes do PB, principalmente do espanhol⁶⁷, seguido de alguns nativos de línguas indígenas⁶⁸. As variações do PB presentes nesse município decorrem de sua constituição populacional, a qual resulta do histórico processo das migrações internas no Brasil⁶⁹. Além da interação na escola, por outras motivações, alunos cruzavam diariamente a fronteira, intensificando a imersão nesse ambiente multilíngue.

Trata-se de um cenário rico para investigações científicas, mas não encontramos pesquisas realizadas ou em andamento sobre temas relacionados à aquisição de linguagem. Diante disso, para esta pesquisa de doutorado, propusemos inicialmente estudar o CS e as transferências linguísticas no contexto de sala de aula do ensino médio (seria a continuação da pesquisa de mestrado), contudo, após orientações, aprofundamento das leituras propostas pelas disciplinas do doutorado e conhecimento da natureza dos grupos de pesquisa da Unesp/Araraquara, redirecionamos nosso foco de investigação para a aquisição de linguagem infantil e, diante do contexto que apresentamos, o processo de aquisição de uma L2, neste caso, o PB.

Ao observar esse ambiente de ensino e aprendizagem de línguas, caracterizado pelo contato linguístico e, conseqüentemente, pela convivência do (multi)bilinguismo, entendemos que para irmos a campo coletar os dados empíricos, precisaríamos nos aprofundar mais sobre essa realidade particular. Então realizamos observações em duas escolas de educação infantil e ensino fundamental do município. Nosso propósito foi traçar um panorama que ajudasse a delinear os rumos da pesquisa, além de nos familiarizarmos com esse campo de investigação.

⁶⁶ Denominação popular usada pelos venezuelanos para indicar esta zona fronteira, particularmente, Pacaraima.

⁶⁷ O espanhol é a língua oficial da Venezuela, mas, também como um país multilíngue, lá coexistem inúmeras línguas indígenas (Pemón, Warao etc.) e outras línguas introduzidas por imigrantes, inclusive o português, falado em colônias portuguesas (distantes da cidade-gêmea de Pacaraima). (GOMES, 2009).

⁶⁸ Do total de línguas indígenas existentes no Brasil, segundo o IPOL [cf. <http://ipol.org.br/>], 12 (doze) são faladas em Roraima, sendo o Yanomami, Yanomam, Wai-Wai, Yekuana, Ingarikó, Patamona, Waimiri-Atroari, Sanuma e Atoraiu; além dessas, destacam-se neste espaço fronteiro, Taurepang, Makuxi* (família Karib) e Wapixana* (família Aruak). É relevante mencionar essas informações porque Pacaraima se localiza nas reservas indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol, uma área de 7.920,09 Km², espaço correspondente a 98,81% de terras indígenas. Esses são dados do departamento de Antropologia da UFRR. Disponível em www.ufrr.br. Acessado em dezembro de 2017. (*) Línguas cooficiais em dois municípios.

⁶⁹ O Censo de 2016 do IBGE aponta que a população de Roraima é formada por mais de 45% de pessoas não naturais do Estado, são brasileiros de todas as regiões do país, sendo em sua maioria, segundo Vale (2006), imigrantes dos estados do Nordeste, principalmente do Maranhão.

Assim, registramos dados como, ascendências das crianças, situação socioeconômica geral das famílias, tipos de relações entre os estrangeiros/venezuelanos e as crianças brasileiras, e outros dados pertinentes que pudessem, posteriormente, levar-nos a refletir sobre as hipóteses e também contribuir com as análises.

Como primeiro passo solicitamos a permissão da secretaria municipal de educação do município para adentrarmos nas escolas. Expusemos o projeto de pesquisa, juntamente com documento requerendo autorização, e prontamente o secretário de educação nos autorizou realizamos as observações e posteriormente a pesquisa nas escolas. Na sequência, os gestores dos estabelecimentos de ensino foram informados da decisão da secretaria e sobre o propósito das observações. A partir desse momento contatamos essas escolas para programar as visitas visando expormos os objetivos preliminares e a natureza da pesquisa. Nessas instituições fomos bem recebidos, ocasião em que nos ofereceram o apoio que eventualmente viéssemos precisar quando da realização da pesquisa empírica.

Iniciamos as visitas, mesmo sem um cronograma predeterminado, já que à época cursávamos, em Boa Vista-RR, as disciplinas para composição dos créditos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação, por isso normalmente alternávamos os dias, períodos do dia e as semanas. Mesmo assim as visitas foram realizadas de maio ao final de junho de 2017. Visitamos a creche municipal, que atendia crianças de 3 (três) anos de idade (turmas denominadas de “creche”) e de 4 (quatro) anos – turmas do Pré-1⁷⁰ (na época essas turmas eram chamadas de “Jardim-1”); e outra instituição, também do município, que oferecia educação infantil, constituída por turmas de Pré-2, última etapa da pré-escola⁷¹ (crianças de 5 anos), e fundamental, formado por turmas de primeiro e segundo anos⁷² (crianças de 6 e 7 anos de idade, respectivamente), contudo nossas observações preliminares limitaram-se às turmas de Pré-1⁷³.

Nas duas instituições conversamos com professores, gestores, pessoal de apoio e com algumas crianças sobre aspectos diversos relacionados ao ambiente escolar e a questões de linguagem. Tanto na creche (em todas as suas turmas) quanto na escola (particularmente nas turmas de Pré-2), observamos a presença de crianças venezuelanas, quantitativamente variando entre 25 a 50% do total de alunos por turma. Na creche essas crianças pouco interagem verbalmente, e quando o faziam, limitavam-se a solicitações aos professores ou a outros

⁷⁰ A infraestrutura da creche, considerando algumas adaptações, pode atender 12 (doze) turmas, sendo 3 (três) de “creche” pela manhã e 3 (três) à tarde. Tanto no matutino quanto no vespertino havia 3 (três) turmas de Pré-1.

⁷¹ As crianças ingressantes nesse segmento normalmente são oriundas da creche municipal.

⁷² Essa unidade escolar compunha-se de 20 (vinte) turmas, sendo 6 (seis) Pré-2, 7 (sete) 1º ano, 7 (sete) 2º ano, distribuídos nos turnos matutino e vespertino.

⁷³ Preocupados em nos alinhar com a natureza das pesquisas em Aquisição da Linguagem, optamos por observar inicialmente as turmas com crianças consideradas ainda em início do processo.

servidores, e sempre em espanhol. Notamos também que tentavam usar o PB geralmente seguido de enunciados nessa língua por crianças brasileiras. As crianças do Pré-1 eram mais comunicativas verbalmente, tanto com os professores e servidores, quanto com os colegas; mas vimos que eram mais “falantes” nas interações entre si, e para isso normalmente se separavam (em duplas ou pequenos grupos) das crianças nativas de PB.

Ainda no percurso visando os dados empíricos, no segundo semestre de 2017, após orientações e discussões sobre o Projeto de Pesquisa nas “Jornadas de estudos sobre bilinguismo”, na Unesp/Araraquara, e, principalmente, no IX Selin (Seminário de Estudos Linguística da Unesp), em São José do Rio Preto, São Paulo, refinamos o foco da pesquisa, e, como parte desse novo norteamento, focalizamos as observações somente na creche, analisando mais detalhadamente o cotidiano das crianças venezuelanas, a relação delas com as crianças brasileiras, com os professores e outros entes da instituição. Nessa etapa já tínhamos mais proximidade com algumas crianças, com as quais conversávamos, em sala de aula ou em outros espaços da escola (intervalos das aulas), ora em espanhol, ora em PB, ou alternando os códigos ao longo dos diálogos. Essas observações foram realizadas nos meses de outubro e novembro.

Nelas, fizemos algumas filmagens-piloto, mas devido a alguns fatores⁷⁴, não foram adequadas para transcrição/análises. Percebemos com isso que seria inviável a coleta dos dados em uma sala de aula com a turma inteira, em média com 25 alunos, pois os áudios ficaram incompreensíveis devido à intensa sobreposição de falas. Então, a exemplo de coletas em contexto escolar, até então em curso, pelo grupo de pesquisa GEALin/NALíngua-CNPq, optamos por realizar as sessões com um grupo menor de crianças, separado da turma completa. Assim, as sessões foram feitas com 4 (quatro) crianças, além da professora titular, que conduzia as aulas conforme seu planejamento diário, vivenciando a rotina escolar e suas práticas languageiras, dessa forma procurou-se manter o ambiente natural de sala de aula (ainda que parcialmente), com as crianças interagindo entre si e com a professora.

A essa nova dinâmica se imporia como obstáculo a inviabilidade da participação da professora titular da turma, já que para isso os demais alunos ficariam sem acompanhamento. Por isso, mesmo concordando com o formato, a equipe gestora destacou que não poderia garantir que a professora participasse de atividades em sala à parte (sessões), pois a instituição não dispunha de substitutos para ausência de titulares. Para consecução da proposta teríamos que garantir a continuidade das aulas na turma selecionada, então propusemos, e a gestão anuiu,

⁷⁴ Fatores internos: pouca ou muita iluminação nas salas, forte ruído de ventiladores, crianças correndo; fatores externos: interferências de servidores e interrupções do professor para atendimento de outras pessoas. Nas sessões esses fatores foram minimizados com a adaptação da sala de aula.

incluirmos a participação de uma professora substituta; assim o fizemos. Em seguida, essa professora, juntamente com o pesquisador, passou a observar as turmas, interagindo com o propósito de minimizar o risco de ser estranha aos alunos quando iniciássemos as sessões.

Como apoiadora da pesquisa, a professora realizou observações nas duas primeiras semanas de abril, participando das aulas nas turmas selecionadas (uma de creche e outra de Pré-1), interagindo na rotina escolar com as crianças, propondo atividades conforme planejamento das professoras titulares. Ressaltamos que, mesmo que essas observações prévias tenham ocorrido em curto período, consideramos profícua a participação da professora, já que foi notável sua aceitação por parte das crianças, com quem se criou um vínculo de aproximação e boa relação professor-aluno.

Vimos que, além da fala das crianças, poderíamos somar mais dados concernentes ao processo de aquisição da linguagem, por isso entrevistamos seus responsáveis ou parentes⁷⁵. Consideramos relevante adicionar mais este recurso metodológico porque, além de ser uma das técnicas de coleta de dados muito frequente em investigações naturalistas, por ter como característica a interação verbal entre o entrevistador e os sujeitos relacionados, permitiu-nos obter informações extras (aspectos do contexto familiar) sobre o fenômeno investigado. E como percebemos que os contextos sociolinguísticos dos sujeitos eram relativamente distintos, aplicamos a entrevista não estruturada⁷⁶, pois entendemos que esta consiste em uma forma espontânea do entrevistado falar sobre as questões propostas, como em um diálogo assimétrico.

Dessa forma entrevistamos os responsáveis pelas crianças, de quem obtivemos pontos de vista sobre a aquisição/aprendizagem de línguas, suas crenças sobre o PB, expectativas sobre os idiomas envolvidos e a relação com questões sócio-políticas, além de outros dados, como o uso ou não da PB no ambiente familiar – como isso poderia refletir no processo de aquisição/aprendizagem do PB; as motivações para estudar no Brasil, a natureza da imersão e contextos socioculturais emergentes, dentre outros dados que nos ajudaram a refletir sobre o processo de aquisição/aprendizagem da L2. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e transcrevemos somente trechos que julgamos importante refletir de modo geral nas análises.

Finalmente, sobre as filmagens, nas observações preliminares sempre manuseávamos a filmadora ou uma câmera fotográfica, devidamente autorizado pela gestora, embora nem sempre filmássemos efetivamente, já que nosso propósito era familiarizar as crianças com esses

⁷⁵ Alguns entrevistados manifestaram não saber falar português, neste caso realizamos as entrevistas em espanhol, mas sempre dávamos a opção pelo idioma que preferissem usar.

⁷⁶ A entrevista *não estruturada* (ou *aberta* ou *não diretiva*) consiste em uma forma espontânea do entrevistado falar sobre as questões propostas, como em um diálogo assimétrico. (MINAYO, 2001).

instrumentos (câmeras e tripé), para quando iniciássemos as gravações, tais aparelhos não parecessem tanto uma novidade para elas naquele espaço a ponto de se “admirarem”, e conseqüentemente provocarem interrupção das gravações, além de poder representar relativa perda do aspecto naturalista do contexto de coleta. De fato, quando começamos as sessões, poucas vezes as crianças se interessavam pela filmadora, o que podia ocorrer principalmente quando a professora se ausentava da sala por um período mais longo de tempo, contudo essas ocorrências foram contornadas, portanto, sem conseqüências negativas para a coleta.

3.4 Os sujeitos da pesquisa

O conhecimento prévio do contexto fronteiriço e ambiente escolar foi importante para pensarmos nos procedimentos metodológicos, por isso as primeiras observações contribuíram para estabelecermos critérios de seleção dos sujeitos (crianças da educação infantil). Pudemos, então, constatar a viabilidade da pesquisa empírica no ambiente escolhido e definir o período (manhã ou tarde) para a coleta, e como seriam as sessões filmadas – na turma inteira ou com um grupo de crianças; vimos também em que segmento poderíamos obter mais dados visando os objetivos da pesquisa. Antes da seleção, cumpre destacar que, nessas escolas, dentre as crianças matriculadas, além das venezuelanas, identificamos outras oriundas de outros países hispanofalantes (Colômbia, Peru), mas optamos pelas primeiras para sujeitos da pesquisa, particularmente, crianças regularmente matriculadas na creche municipal.

Podemos dizer que as crianças selecionadas constituem um grupo com características peculiares quanto a sua nacionalidade/naturalidade e, conseqüentemente, com traços distintos quanto a questões identitárias e culturais. Há algum tempo uma prática corrente neste espaço era que famílias venezuelanas se deslocavam até a fronteira para que as crianças nascessem no Brasil⁷⁷, primeiramente em Pacaraima, e conforme a condição financeira (além de casos de complicação da saúde), em Boa Vista, e então retornassem ao seu país, em geral, já com cidadania brasileira. Atualmente, em função da crise geral venezuelana, as famílias que se deslocam priorizam a capital para o nascimento dos filhos, onde, além da cidadania, podem receber assistência geral (alimento, abrigo etc.) dos governos municipal e estadual/federal⁷⁸.

Em outubro de 2017, reunimo-nos com a gestora geral da creche, a qual nos situou que, naquela ocasião, muitas crianças venezuelanas não estavam frequentando regularmente as aulas

⁷⁷ Dados da secretaria municipal de saúde de Pacaraima (2018); mais detalhes em Zambrano (2016, p.18).

⁷⁸ O auxílio aos refugiados venezuelanos se intensifica oficialmente a partir de 2016, em Pacaraima e Boa Vista.

devido à, principalmente, limitação financeira dos seus responsáveis, ocasionada pela já referida crise em seu país, e por isso não podiam custear o transporte escolar⁷⁹. Sobre isso, chamou-nos a atenção que, mesmo diante dessa condição, alguns responsáveis mantinham contato com a instituição para não perderem as vagas⁸⁰. E, interessados em manter o vínculo das crianças, sempre que chamados pela instituição, atendiam prontamente, mesmo que muitos se comunicassem apenas em espanhol, mas se esforçavam para interagir em português⁸¹. Contudo vimos que esse fator não representaria um obstáculo para selecionarmos os sujeitos.

Analisamos que, possivelmente, por se manifestarem menos verbalmente, os dados das crianças venezuelanas das turmas de creche (3 anos) não seriam tão adequados para as análises, optamos, então, para sujeitos da pesquisa, por crianças de 4 (quatro) anos (Pré-1), supondo que nessa faixa etária os dados produzidos por elas nos proporcionariam mais elementos verbais (e multimodais) para as análises. Mas após discussão com os colegas do grupo de pesquisa, vimos que seria interessante, além desses dados, também coletar dados de crianças de 3 (três) anos, com a perspectiva de continuarmos a coleta na turma escolhida em anos letivos posteriores e darmos continuidade à pesquisa, considerando outros recortes ou aspectos do processo de aquisição, pois teríamos dados longitudinais de um processo mais longo. Seguindo os critérios já pré-estabelecidos, as crianças de 3 anos foram escolhidas, e chegamos a fazer observações nessa turma, contudo, por limitações logísticas e humanas não pudemos levar a cabo esse intento. Logo, nosso foco recaiu sobre as crianças da turma de Pré-1:

Então, os critérios estabelecidos para a seleção dos sujeitos foram:

(a) 3 (três) crianças de 4 (quatro) anos de idade que tivessem o espanhol como LM, independentemente do local de nascimento (Brasil ou Venezuela);

(b) ao menos um dos pais das crianças “venezuelanas” (todas) deveria ser falante nativo da língua espanhola e, preferencialmente, morar em Santa Elena.

(c) 1 (uma) criança de 4 (quatro) anos de idade que tivesse o português brasileiro como língua materna;

⁷⁹ Os governos estadual e municipal disponibilizavam transporte escolar para alunos venezuelanos apenas do ensino fundamental e médio (de todas as escolas de Pacaraíma). As crianças da educação infantil utilizavam transporte particular (táxis e vans) ou eram trasladados pelos próprios responsáveis. (Fonte: SEMECD, 2018).

⁸⁰ Existia uma grande procura por vagas nas escolas brasileiras, principalmente nas séries iniciais. Editais da secretaria municipal de educação estabeleciam que se matriculasse primeiramente as crianças brasileiras, dentro das vagas disponibilizadas, em seguida as crianças estrangeiras portadoras de documentos, como de nacionalidade ou refúgio, dinâmica que normalmente gerava uma lista de espera nas escolas brasileiras. No caso da creche, exigia-se obrigatoriamente que as crianças tivessem CPF, e seus responsáveis deveriam apresentar apenas comprovante de endereço no Brasil. (Informações obtidas na SEMECD, 2018).

⁸¹ No ensino fundamental, muitas crianças venezuelanas, possivelmente pelo maior período de interação comunicativa com os brasileiros, já eram proficientes em PB, assim podiam atuar como tradutoras de seus responsáveis nas reuniões e outras atividades que envolviam a comunidade escolar.

(d) os pais da criança falante de PB deveriam ser brasileiros natos ou serem falantes nativos de português e, preferencialmente, morar em Pacaraima-RR.

(e) todas as crianças deveriam estar matriculadas e frequentar a creche, campo de pesquisa, no turno matutino.

Também consideramos pertinente como critério que as crianças tivessem um histórico de baixo índice de faltas, pois queríamos evitar deixar de fazer as filmagens, no dia da visita à creche, pela ausência das crianças (esse fato ocorreu em duas visitas, mas fizemos no dia seguinte). Prevíamos analisar aspectos linguístico-discursivos da aquisição da linguagem, então pensamos também em crianças que não apresentassem algum tipo de comprometimento e/ou distúrbio linguístico-cognitivo. Finalmente, quanto ao gênero e/ou nível social das crianças, vimos que esses fatores não interfeririam, pelo menos inicialmente, nas análises em vista dos objetivos, por isso seria irrelevante considerá-los na seleção. Esses critérios foram levados em consideração pelas professoras na seleção das crianças.

Portanto, uma vez que as professoras titulares dos referidos segmentos (até então estávamos considerando a turma de “creche”) aceitaram participar da pesquisa no formato proposto e cientes dos critérios pré-estabelecidos, procedemos com a seleção. Então, as próprias professoras indicaram as 3 (três) crianças venezuelanas de cada turma e, conforme nossa intenção de criar um ambiente natural de interação linguística em PB, pensando em estimular⁸² o uso dessa língua pelos sujeitos hispanofalantes, como na sala de aula com a turma completa, por nossa sugestão, as professoras selecionaram também 1 (uma) criança falante de PB, por turma (igualmente cumprindo os critérios descritos acima). Mas antes as sessões, solicitamos e obtivemos a anuência dos responsáveis pelas crianças para participarem das sessões (TCLE⁸³).

Conforme já comentamos acima, os dados coletados são transcritos com base no CHAT/CLAN, e como normas deste programa os sujeitos são indicados antes dos enunciados, de forma geral, com a abreviação CHI (*child*), especialmente quando se trata de interações entre uma criança e um interlocutor (por exemplo, a mãe: MOT). Mas, no caso deste estudo, como analisamos as falas de 4 (quatro) crianças em interação com a professora, para não apelarmos para uma ordenação numérica da mesma abreviação (CHI-1, 2, 3, 4), particularizamos cada criança, identificando-as com as primeiras letras de seus nomes próprios (vide lista de siglas e abreviaturas): EST, JAH, JAN e SOP (venezuelanas) e ANJ (brasileira). A professora é

⁸² Como Bueno (2017), em sua pesquisa com criança bilíngue, que para estimulá-la ao uso de espanhol, planejou atividades e com esta participava diretamente nas interações, pensamos em uma estimulação ao uso do PB, além da participação da professora, selecionamos uma criança nativa de PB para as sessões.

⁸³ Antes da assinatura do Termo de Consentimento, alguns responsáveis buscaram mais informações sobre a pesquisa, sobretudo porque não entendiam em PB, por isso disponibilizamos cópias também em espanhol.

identificada como TEA, e com OBS identificamos o observador. Eventualmente outros sujeitos participaram de forma indireta das sessões, normalmente interagindo com a professora, mas nas transcrições, quando se fez necessário, foram referidos sob a forma de comentários ou na descrição da situação. Destacamos no quadro abaixo alguns dados das crianças participantes:

Quadro 6 | Dados das crianças participantes – turma Pré-1

Dados gerais das crianças participantes – turma Pré-1					
Criança	Idade	Nac. / Pai	Nac. / Mãe	Nasceu em	Mora em
ANJ	4;1	brasileiro	brasileira	Brasil	Pacaraima
EST	4;4	brasileiro	venezuelana	Brasil	Santa Elena
JAH	4;10	venezuelano	venezuelana	Venezuela	Santa Elena
JAN	4;6	venezuelano	venezuelana	Venezuela	Santa Elena
SOP	5;0	venezuelano	brasileira	Brasil	Santa Elena

Fonte: Autoria própria

No início das sessões JAH tinha 4;10 anos e no final 5;6 anos. Nasceu na Venezuela, e seus pais são venezuelanos e moram em Santa Elena de Uairén. No início das sessões, JAN tinha 4;6 anos, mas participou apenas das três primeiras sessões, e como registramos algumas ausências nos dias que seriam as gravações, a professora indicou SOP; JAN volta a participar da décima quarta sessão, já com 5;2 anos; ela nasceu na Venezuela, sendo os pais venezuelanos e residentes em Santa Elena. EST tinha 4;4 anos no início das sessões e no final tinha 4;11 anos; nasceu em Boa Vista, onde ainda morou alguns meses, mas por separação dos pais, o pai brasileiro e a mãe venezuelana, passou a viver no interior da Venezuela e Santa Elena, onde mora com o padrasto colombiano, falante apenas de espanhol. SOP nasceu em Boa Vista, mas à época, sua mãe, brasileira, já vivia há anos na Venezuela com o marido venezuelano; no início das sessões ela acabara de completar 5 anos e no final tinha 5;8 anos. Finalmente, ANJ, no início tinha 4;1 anos e no final, 4;8 anos; com pais brasileiros, nasceu e mora em Pacaraima.

Essas características gerais dos sujeitos venezuelanos nos fazem reportar a Zambrano (2016), que em pesquisa de mestrado nesse mesmo contexto (educação infantil na fronteira), denominou as crianças participantes, sob condições similares a essas, de “brasileiros venezuelanos”, por considerá-las que eram brasileiras por nascimento (dupla nacionalidade), mas filhas de venezuelanos, vivendo em seu país. Neste trabalho consideramos as crianças participantes como “venezuelanas brasileiras”, pois mesmo que elas estejam em processo de aquisição bilíngue (espanhol e PB), para as análises partimos do entendimento de que elas têm mais contato com o espanhol, tanto por ser a LM de seus ascendentes, como por morarem em Santa Elena, por essa razão também nos referimos a elas nas análises (capítulo seguinte), simplificadamente, como “venezuelanos” ou “hispanofalantes”. Por fim, um ponto interessante

na pesquisa de Zambrano (2016) é que, mesmo que ela denominasse as crianças de “brasileiras”, percebeu que muitas se consideravam “venezuelanas” porque estavam em processo de aquisição/aprendizagem do PB como uma L2. Apresentamos abaixo um quadro com alguns dados sobre a frequência e os participantes das sessões:

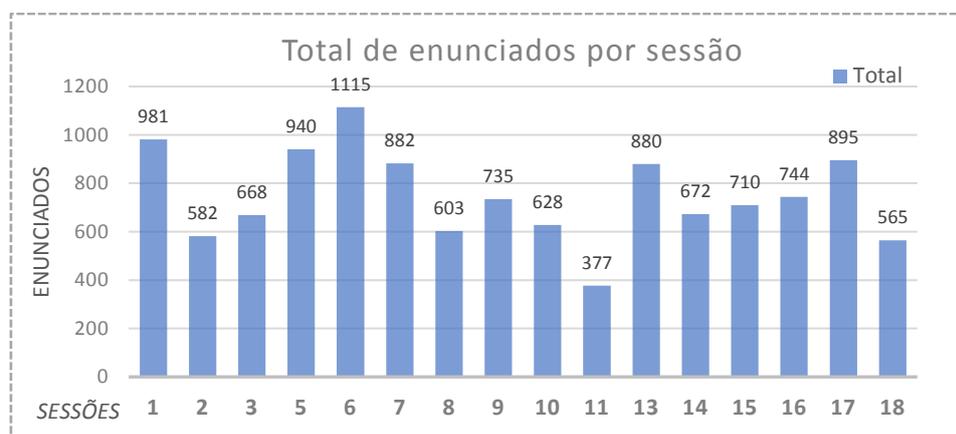
Quadro 7 | Informações gerais sobre as sessões filmadas

Informações gerais sobre as sessões filmadas					
Sessão	Data	Crianças	Sessão	Data	Crianças
01	19.abr	ANJ - EST - JAH - JAN	10	01.ago	ANJ - EST - JAH - SOP
02	25.abr	ANJ - JAN - JAH - SOP	11	15.ago	EST - JAH
03	26.abr	ANJ - EST - JAH - JAN	12	12.set	(Turma inteira)
04	09.mai	(Turma inteira)	13	20.set	ANJ - EST - JAH - SOP
05	05.jun	ANJ - EST - JAH - SOP	14	27.set	ANJ - EST - JAH - JAN
06	06.jun	ANJ - EST - JAH - SOP	15	25.out	ANJ - EST - JAH - SOP
07	12.jun	ANJ - EST - JAH - SOP	16	26.out	ANJ - EST - JAH - SOP
08	13.jun	ANJ - EST - JAH - SOP	17	08.nov	ANJ - EST - JAH - SOP
09	04.jul	ANJ - EST - JAH - SOP	18	07.dez	ANJ - EST - JAH

Fonte: Autoria própria

Das 18 sessões filmadas, não consideramos nas análises os dados da 4ª e 12ª (turma inteira) (possibilidade apenas de alguns comentários), pois a sessão 4 foi desenvolvida no pátio/refeitório (preparação para uma data comemorativa) e a 12, também filmada na turma inteira, em dia que professora titular se ausentou e uma substituta conduziu as aulas. Portanto nas 16 sessões transcritas registramos um total de 11.975 enunciados, dos quais diminuimos os totalmente ininteligíveis, já que havia enunciados incompreensíveis, mas que se podia identificar o idioma que a criança falava (classificados como CS), então analisamos 11.884 enunciados. Estes foram organizados em **tipos de interação**, conforme veremos no quadro 8, mais adiante. Abaixo, um gráfico com total de enunciados quantificados por sessão:

Gráfico 1 / Enunciados analisáveis por sessão



E ainda sobre as transcrições, nossa pretensão inicial era transcrevermos somente trechos que apontassem elementos analisáveis conforme nossos objetivos, mas ao assistirmos aos vídeos, tivemos dificuldade em identificar aspectos mais pontuais que levassem à compreensão do processo, principalmente visando estabelecermos as categorias de análises. Então vimos que para consecução desse propósito teríamos que fazer a transcrição de todas as sessões (com exceção das sessões 4 e 12), atividade que demandaria de um tempo mais longo que o previsto no início do projeto; assim o fizemos.

E por fim, consideramos que, de alguma forma, a rotina da creche possa refletir nas análises, então, apresentaremos uma breve descrição: quando as crianças chegam, pela manhã (normalmente as venezuelanas chegam primeiro), ficam juntas, no pátio, interagindo com os servidores e professores, até o momento em que se sinaliza o horário de entrada. Em sala, geralmente ficam dispostas em uma roda, quando conversam livremente sobre assuntos diversos ou tópicos específicos (situações recentes). E segue o desenvolvimento da rotina, como músicas infantis, contagem dos alunos, datas, entre outras orientações. Tem-se um momento de interação linguística bastante intenso. Em seguida, atividades planejadas são propostas (tarefas orais, desenhos e pinturas etc.), que são desenvolvidas até o horário do lanche e recreio; portanto visualizamos um cenário de circulação/concretização de distintos gêneros discursivos, dentro do grande gênero escolar. Indubitavelmente esses eventos potencializam fenômenos oriundos do contato linguístico e cultural – aspectos observados nas análises.

3.5 A organização dos dados e os fios condutores de análise

Para analisarmos os dados, conforme a proposta teórica adotada, buscamos seguir as tendências de análise desenvolvidas nessa área. Por isso, almejando entender o processo de aquisição/aprendizagem, norteamos-nos por procedimentos metodológicos de pesquisas já desenvolvidas ou em desenvolvimento (HILÁRIO, 2013; BULLIO, 2015; VIEIRA, 2015; BUENO, 2017; FALASCA, 2018), cujas reflexões partem de categorias previamente pensadas com base na observação dos dados, as quais funcionam como “fios condutores” para as análises (HILÁRIO e DEL RÉ, 2015). Muitos desses estudos usam um escopo de categorias já relativamente consolidadas⁸⁴, mas considerando que a criança entra na linguagem de forma diferente, sob alguns aspectos, e que interage em distintos contextos, tais categorias podem se

⁸⁴ Referimo-nos a um escopo de categorias elaborado pelo grupo de pesquisa francês DIAREF, da Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, adotado nas pesquisas de Hilário (2013), Bullio (2015) e Bueno (2017). <http://www.univ-paris3.fr/anr-diaref-37421.kjsp>.

modificar ou serem ampliadas conforme a natureza dos corpora, em vista da consecução dos objetivos propostos e de acordo com as especificidades dos dados. (BULLIO, 2015).

O corpus desta pesquisa apresenta suas peculiaridades, mas ao mesmo tempo se assemelha a muitos corpora já estudados, principalmente pelo GEALin-NALingua, então, inspiramo-nos nesses estudos para pensar os fios condutores de análises. Sobre os dados, reiteramos, foram coletados em uma instituição escolar infantil, uma das diversas “esferas de atividade” social constituinte do espaço fronteiro Brasil/Venezuela, logo, um ambiente onde coexistem distintas línguas, com destaque para o PB e o espanhol. Trata-se, portanto, de um cenário multicultural e de intenso contato linguístico, já que a mobilidade desses falantes “plurilíngues” é constante.

Como a creche atende crianças venezuelanas, tem-se vários fenômenos resultantes do contato das línguas, mas nos dados, um processo que nos chamou muito a atenção por sua presença marcante ao longo do corpus foi o *code-switching*, eleito então como principal categoria para analisarmos o processo de aquisição do PB como L2. Em vista disso, visando entender de forma mais pormenorizada as ocorrências desse fenômeno nas interações, optamos por organizar as falas das crianças em **tipos de interação**. Essa opção metodológica se justifica porque, de acordo com Sobral (2009, p.122), “cada esfera da atividade (...) desenvolve continuamente suas próprias modalidades de uso da língua, sujeitas a permanentes alterações, embates, apropriações, justaposições etc.”, e assim, percebemos a dinâmica interativa em sala de aula, o que nos permitiu pensar nas enunciações como “sequências discursivas”, que podem ser entendidas como formas “relativamente estáveis” do discurso, portanto, passíveis de análise.

Então, primeiramente, destacamos como estruturas padronizadas, recorrentes em sala e passíveis de se observar o uso da linguagem de forma mais sistemática, os gêneros discursivos. Isso porque concebemos a estrutura sociocomunicativa de sala de aula da creche amplamente como “gênero escolar”, onde, conseqüentemente, manifestam-se outros gêneros mais particulares, sendo menos os que funcionam como objeto de ensino e mais os que servem como instrumento de interação das práticas rotineiras das aulas. É nesse último desdobramento que pensamos no gênero como uma forma de organizar os enunciados para as análises.

Dessa forma, por serem mais comuns na rotina comunicativa de sala, separamos os enunciados nos gêneros (a) músicas (MUSC) e (b) contos infantis (CONT), a partir dos quais analisamos as ocorrências do CS nas interações. Focalizamos no gênero música infantil por sua recorrência, que se justifica por sua função na educação infantil para vários intentos, tais como, estimular o aprendizado, motivar o desenvolvimento das habilidades motoras, a criatividade, e

é claro, proporcionar a integração social entre as crianças, sobretudo de forma lúdica, funções também atribuídas aos contos infantis.

Identificamos ainda os tipos (c) instruções (INST), estruturas linguístico-discursivas recorrentes em sala, enunciadas em momentos em que a professora propõe e orienta atividades diversas e seus respectivos desenvolvimentos. E basicamente associado a essas interações, separamos o que denominamos de (d) pedagógico (PDGC), termo que, por se relacionar diretamente com a educação em geral, pode remeter a inúmeros aspectos em se tratando da interação professor-aluno em sala de aula, mas aqui tratamos de enunciados em que a professora interfere na fala das crianças com orientações ou reflexões sobre o uso da linguagem, intervenções que, de algum modo, denotam um caráter de “correção” de possíveis “erros” nesses enunciados. E também, por sua natureza vinculada às instruções, destacamos as (e) perguntas e respostas (PGRP), direcionadas da professora para as crianças (algumas vezes do/para o observador), preferencialmente nas situações amplas de instruções e desenvolvimento das atividades. Ressaltamos que esses tipos englobam o que se poderia considerar como sendo de natureza metalinguística, e também os de natureza epilinguística, ou seja, momentos de reflexão sobre a linguagem em uso (o que seria mais adequado nas nossas análises conforme delineamento teórico), não necessariamente tratando de “correções” de unidades linguísticas.

Outras estruturas linguístico-discursivas em que organizamos os enunciados são as (f) rodas de conversas (RDCV), geralmente eventos iniciais das aulas, em que a professora faz perguntas sobre o dia anterior ou demais rotinas; nessas ocasiões as crianças se sentiam à vontade para se manifestar linguisticamente, o que nos permitiu flagrar traços peculiares do processo de aquisição/aprendizagem. Como situações análogas, denominamos de (g) conversas livres (CVLV) as estruturas manifestas de conversação das crianças entre si, normalmente quando a professora se ausentava da sala ou quando faziam atividades de forma mais descontraída. E por fim, os enunciados foram organizados em (h) solicitações ou pedidos diversos (SLPD), que eram feitos pelas crianças à professora.

Esses são os tipos de interação em que organizamos os dados para entender o funcionamento do CS na aquisição/aprendizagem. Abaixo apresentamos um resumo desses tipos, destacados sob a forma de siglas, seguido das respectivas descrições. No texto da análise priorizaremos o uso das respectivas siglas:

Quadro 8 / Fios condutores e a organização dos enunciados – tipos de interação

Fio condutor e a organização dos enunciados – tipos de interação		
CODE-SWITCHING	MUSC	Gênero Música infantil, cantadas pelas crianças e a professora.
	CONT	Gênero Conto, histórias infantis narradas pelas crianças.
	INST	Instruções da professora e o desenvolvimento das atividades diversas.
	PDGC	Pedagógico, trata de “correções” feitas pela professora sobre usos linguísticos.
	PGRP	Perguntas da professora e Respostas das crianças sobre temas diversos.
	RDCV	Roda de conversas: momentos iniciais das aulas, mediados pela professora.
	CVLV	Conversas livres: momentos em que as crianças conversam entre si.
	SLPD	Solicitações ou Pedidos feitos pelas crianças à professora, motivações diversas.

Fonte: Autoria própria

Acrescentamos que embora a questão da subjetividade nos seja cara neste trabalho, conforme discorremos no capítulo teórico, não será tomado como um fio condutor na análise dos dados, apenas faremos algumas considerações ao longo dos tópicos quando pertinente para acrescentar algo à reflexão sobre a ocorrência do CS, e ainda, dedicaremos alguns comentários a ela na discussão de resultados.

Reiteramos que esta pesquisa é de base qualitativa, contudo percebemos que se quantificássemos os dados teríamos uma visão mais ampla do objeto, além da possibilidade de fornecer informações para a discussão de resultados. Então elaboramos uma tabela no *software* Excel (Microsoft-Office), na qual organizamos todos os enunciados de todas as sessões, assim pudemos identificar quais enunciados teriam ou não CS e, de maneira geral, a partir desse procedimento gerou-se estatísticas particulares sobre as produções linguístico-discursivas, permitindo-nos, assim, identificar vários aspectos do objeto em estudo, portanto, servindo-nos como orientação para as análises. Abaixo uma amostra dessa planilha:

Figura 5 / Amostra de planilha do Excel com a organização dos dados

	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
	Sessão	Data	Locutor	Enunciado	Code Switching	Lingua	Tipo INTERAÇÃO				
1	1	19/abr/18	%sit:	EST e JAN falam simultaneamente em espanhol enquanto TEA se organiza para iniciar a aula							
2	1	19/abr/18	*TEA:	calma Haziel .	NÃO		RDCV				
3	1	19/abr/18	*JAN:	xxx (esp) .	NÃO		RDCV				
4	1	19/abr/18	*TEA:	já ?	NÃO		RDCV				
5	1	19/abr/18	*JAH:	juh@i miralo !	NÃO		RDCV				
6	1	19/abr/18	*TEA:	Haziel pinte o seu desenho # tá ?	NÃO		INST				
7	1	19/abr/18	*ANJ:	[=! grita] !	NÃO		INST				
8	1	19/abr/18	*TEA:	<pode abri(r) amo(r) [/] pode abri(r) > [>] !	NÃO		INST				
9	1	19/abr/18	*JAN:	<p(r)ofesora pode ab(r)!(r) > [<] .	NÃO		INST				
10	1	19/abr/18	%act:	JAN fala a TEA mostrando a caixa de lápis de cor							
11	1	19/abr/18	*TEA:	aqui vocês vão pinta(r) o desenho de vocês	NÃO		INST				
12	1	19/abr/18	*JAN:	i<ve> [<] !	SIM	ESP	INST				
13	1	19/abr/18	%act:	JAN fala com EST e mostra a caixa de lápis							
14	1	19/abr/18	*EST:	isi !	SIM	ESP	INST				
15	1	19/abr/18	*JAN:	isi # vea otra vez !	SIM	ESP	INST				
16	1	19/abr/18	*JAN:	isi # vea otra vez !	SIM	ESP	INST				

Para prosseguimento da análise, primeiramente se esclarecerá o que tratamos como CS especificamente nos enunciados que compõem o corpus. Então, partimos do pressuposto de que o PB é o idioma de comunicação estabelecido na creche, assim, ocorre CS quando as crianças, a professora e o observador enunciam em espanhol. Consideramos, portanto, que há CS quando os enunciados são produzidos totalmente em língua espanhola, que segundo Poplack (2006), seria a (a) alternância intersentencial; quando apresentam apenas uma ou duas palavras em outra língua, que seria a (b) alternância intrassentencial e, em muitos casos, quando ocorrem palavras ou termos em qualquer posição na estrutura linguística, à maneira da denominada (c) alternância emblemática (*Tag-switching*); e ainda, até em raras situações enunciativas com mudança no interior de uma palavra (*JAH: é um **muñequinho** .). Seguindo esses critérios definidores do que concebemos como CS neste estudo, entenderemos todos os tipos de forma generalizada, conforme a tendência dos estudos sociológicos descrito por Appel e Muysken (1996).

Ainda sobre a classificação dos enunciados na tabela do Excel, não foram marcados como CS as onomatopeias ou interjeições (*SOP: ahan@i !; *EST: ;hum@i !) e outras produções (sons) extralinguísticas registradas nos turnos de fala, como [= riso !], [= tosse !], [= grita !] (*JAN: ;[=! grita brincando] !; *EST: ;oh@i [=! grita!]). No caso de turnos em que o locutor não falava (*JAN: 0 .) foram marcados sem CS. Classificamos como CS os enunciados que, mesmo ininteligíveis (xxx) de modo geral, pela entonação (ritmo característico do espanhol) se podia perceber que não era da L2, e nas transcrições indicamos o idioma entre parênteses, por exemplo, *JAN: xxx (**esp**). Assim o fizemos para que pudéssemos visualizar o panorama do CS nos tipos de interação. Por outro lado, classificou-se sem CS as linhas cujos enunciados de uma (*SOP: xx .) ou mais palavras (*JAN: xxx .) eram totalmente incompreensíveis. Na ocorrência de palavras formalmente semelhantes ao PB, baseamo-nos na pronúncia da criança para definir se se tratava ou não de CS. Por exemplo, no caso da palavra “verde”, consideramos CS quando a criança pronunciava o /v/ como oclusivo, e não como fricativo, do PB; o mesmo ocorre com “azul”, quando se pronuncia o /z/ como fricativa alveolar surdo [s] e não sonoro [z], como do PB. Então, diante dessas coincidências léxico-formais, quando se observava a pronúncia em espanhol, indicava-se com (esp) na frente da palavra para facilitar a busca nos dados.

Nas sequências entendidas como próprias dos gêneros discursivos, os enunciados de explicação ou comentários sobre os contos, anteriores e posteriores, classificamos no tipo INST, e separamos no tipo CONT apenas as estruturas tipicamente narrativas, talvez por isso, também, se tenha registrado o maior índice de enunciados em INST. Quanto às músicas, por serem

consideradas elementos extralinguísticos ou paralinguísticos (DEL RÉ *et. al.*, 2011), transcrevemos apenas o início dos versos e registramos na linha MUSC esses enunciados de início apenas com as primeiras palavras, seguido do símbolo [=! canta] e, quando era o caso, com a indicação do idioma logo em seguida, por exemplo, *SOP: [=! canta] (**esp**).

Portanto, no capítulo de análise, a seguir, os dados serão apresentados em três partes: 1) o espaço das interações como relevante no processo de aquisição/aprendizagem; 2) a caracterização das ocorrências do CS na dinâmica discursiva de sala de aula e 3) as influências translinguísticas (transferências) na fala das crianças. Na primeira parte, analisaremos a natureza híbrida do espaço onde ocorrem as interações e nela destacamos o papel da professora como interlocutora adulta, como tais aspectos refletem na prática de alternância dos códigos e, conseqüentemente, no processo de aquisição/aprendizagem do PB. Na segunda parte, as análises buscam empreender uma visão mais particular da prática do CS conforme se manifestam nos tipos de interação. E na última parte analisaremos como alguns aspectos linguístico-discursivos de uma língua levados a outra podem se relacionar com a prática do CS e a aquisição.

Seguindo essa divisão, os dados transcritos, que passamos a denominar de excertos, quando trouxermos o PB e o espanhol, serão exibidos em um quadro dividido em duas partes, estando na coluna à direita a tradução desses enunciados. Contudo, havendo excertos com poucas palavras em espanhol ou palavras semelhantes ao PB, e não se tratando de “falsos amigos”, apresentaremos em bloco único de texto e, se necessário para esclarecimento, colocamos entre parênteses, abaixo, o termo/enunciado equivalente em PB. Cabe acrescentar que, como as interações ocorrem entre 4 alunos no total, com destaque para os 3 hispanofalantes e a professora, os dados não serão apresentados de forma individual, ou seja, por sujeitos em uma sequência pré-determinada, o que significa também que os excertos foram selecionados considerando a representatividade de determinado aspecto da análise, seguindo sua apresentação, portanto, a sequência dos tópicos propostos, e não a ordem das sessões.

Feitas as considerações metodológicas de pesquisas em aquisição e os esclarecimentos dos procedimentos particulares, no próximo capítulo apresentaremos a análise dos dados, seguido da discussão de resultados e as considerações finais. Antes, ressaltamos que ao longo dessas análises apresentaremos alguns gráficos quantitativos que corroboram com aspectos em discussão nos tópicos.

4 ANÁLISE DOS DADOS: ENTRANDO NO ESPAÇO BI/MULTILÍNGUE

Reiteramos que o propósito desta pesquisa é entender como ocorre o processo de aquisição/aprendizagem do PB como L2 por crianças hispanofalantes na educação infantil, no contexto da fronteira Brasil/Venezuela. Para isso analisamos a produção oral dessas crianças, um corpus constituído de interações que emergem da participação ativa desses sujeitos (atitude responsiva ativa), envoltos num processo sócio-histórico-cultural de interação com o outro. Para esse intento, olharemos para os dados a partir de uma visão translinguística, conforme proposta de Bakhtin (2011), a que busca entender o funcionamento da linguagem para além das estruturas desta, ou seja, visamos entender o “funcionamento real da linguagem e não apenas o sistema virtual que possibilita esse funcionamento” (FIORIN, 2016, p.192). É também com este olhar que organizamos os enunciados em tipos de interação a partir dos quais focalizaremos o *code-switching* (CS) como fio condutor das análises.

Como dissemos, oficialmente a creche não é uma instituição bilíngue, está situada do lado brasileiro, onde a rotina comunicativa acontece em PB. Entretanto, seu cotidiano revela um ambiente de interações bilíngues intensas, afinal, como mencionado anteriormente, atende uma expressiva demanda de crianças que têm o espanhol como LM⁸⁵. Na turma em estudo, por exemplo, mais de 70% dos alunos matriculados eram hispanofalantes e residiam em Santa Elena (Venezuela). Além das crianças, constituem esse contexto outros sujeitos com distintos papéis sócio-discursivos, como a equipe gestora, os servidores (porteiros, merendeiras, assistentes de alunos etc.) e professores, que naturalmente se comunicavam em PB, mas pela convivência com línguas em contato, em dados momentos podiam se dirigir as crianças, ora em espanhol, ora em PB, ou alternando os códigos no mesmo discurso. Logo, essas e outras tantas situações discursivas consolidam esse espaço como um amplo cenário de interações bilíngues.

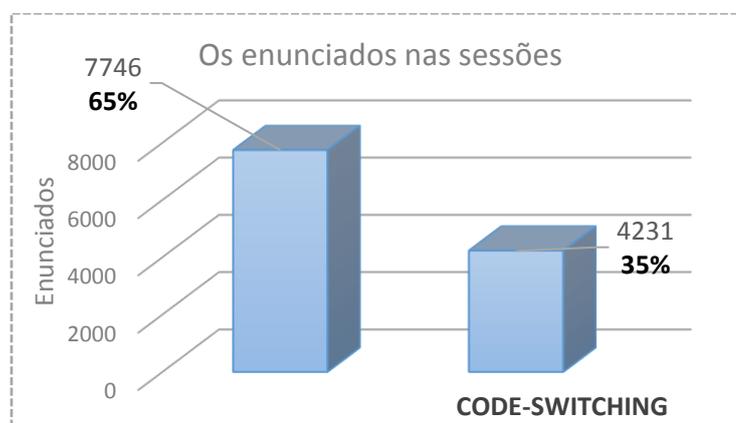
E focalizando na natureza desse contexto, caracterizado pelo multi e plurilinguismo, retomamos aqui o posicionamento teórico assumido anteriormente (capítulo 2) quanto à concepção de bilinguismo. Então, segundo a forma como essas crianças se relacionam com as línguas, a partir de experiências vivenciadas nesse ambiente, e das relações comunicativas nas duas (ou mais) línguas necessariamente, denominamos as interações em espanhol e PB na sala de aula como “bilinguismo fronteiro”. Diante das categorias possíveis de bilíngue expostas

⁸⁵ Sobre isso é difícil afirmarmos com propriedade que haja somente casos de espanhol como LM das crianças “estrangeiras”, afinal esse ambiente se caracteriza também por distintas situações comunicativas em várias línguas, ou seja, além do PB e o espanhol, há línguas indígenas de diferentes etnias (vide nota 68, cap. 3).

no aporte teórico, não nos foi possível identificar com “precisão” em quais delas as crianças poderiam ser classificadas, e acreditamos, inclusive, que isso nem seria possível fazermos de forma rigorosa exatamente pela natureza complexa desse contexto. E também, ainda que, dentre outras características, as crianças tenham a mesma nacionalidade e igual faixa etária, além de experiências sociocomunicativas relativamente similares, nossas observações não foram suficientes para que se empreendesse essa classificação pontual.

O fato que assume relevo como um dos efeitos dessa realidade na conversação das crianças, tanto em sala de aula quanto no espaço escolar amplo, é a prática do *code-switching* (CS), fenômeno típico de sujeitos bilíngues, passa a ser, assim, o centro das análises que seguem. E como o contato com a outra língua, no caso das crianças venezuelanas, com o PB, acontece por volta de 3 e 4 anos, podemos conceber, como dissemos anteriormente, como um caso aquisição precoce. Observemos no gráfico abaixo a ocorrência dessa prática no contexto de sala, ou seja, os percentuais do total de enunciados com e sem CS:

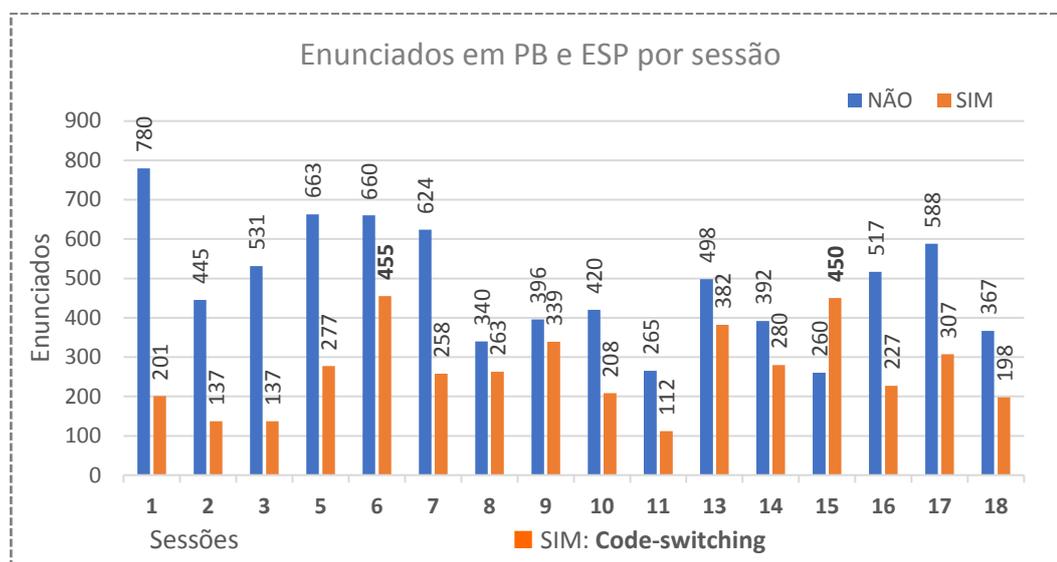
Gráfico 2 / Os enunciados nas sessões: o total de CS



Ao olharmos todas as sessões, preliminarmente, percebemos a predominância do que aqui consideramos como CS, sendo produzido por todas as crianças venezuelanas e até pela professora, em todos os tipos de interação. Essa percepção prévia reforçou nossa hipótese principal de que, no espaço de sala de aula, caracterizado pelo contato entre o PB e o espanhol, as interações entre as crianças venezuelanas ocorreriam permeadas por alternâncias entre essas línguas, ou seja, de que o CS seria constante no movimento discursivo da rotina escolar. Talvez essa expectativa de predomínio do CS se tenha dado porque ainda tínhamos em mente a “visualização” das observações gerais preliminares, quando estivemos imersos numa dinâmica de sala de aula com intenso movimento de turnos e sobreposição de falas, principalmente dos venezuelanos, que eram sempre a maioria. Contudo, ao visualizarmos os dados organizados

quantitativamente em gráficos constatamos o predomínio dos enunciados em PB (65%), que comentaremos posteriormente. Abaixo, observemos esses enunciados divididos em PB e com CS, ao longo das sessões analisadas:

Gráfico 3 / A proporção de enunciados em PB e com CS



Podemos visualizar, portanto, o CS em todas as sessões consideradas para análise, com maior índice de ocorrências nas sessões 6 e 15, que discutiremos mais adiante. Essas primeiras estatísticas são importantes porque definem o caminho das análises e discussões que seguem; e nessa direção, já no próximo tópico, discorreremos sobre algumas situações de usos da linguagem relacionadas à natureza desse contexto específico.

4.1 ESPAÇO DE INTERAÇÃO: ADQUIRINDO/APRENDENDO O PB NA FRONTEIRA

4.1.1 Caracterizando como “híbrido” o espaço de aquisição/aprendizagem de línguas

Conforme discutido no capítulo 3, entendemos que o objeto desta investigação se situa num espaço atípico do qual a literatura sobre o tema normalmente mostra, ou seja, não temos aqui aquele ambiente natural “prototípico”, como o cotidiano da família ou o espaço escolar, normalmente direcionado mais para o falante de PB como LM. E ainda que se trate de um ambiente escolar, onde atipicamente interagem dois ou mais idiomas, não se pode caracterizá-lo como um espaço típico de uma escola bilíngue ou internacional, tampouco de ensino de línguas (LM ou L2/LE). Não presenciamos eventos específicos de ensino de formas

linguísticas, ou de caráter metalinguístico (aulas de PB e/ou espanhol) que pudessem caracterizá-la enquanto tais. Observamos, porém, momentos que eram denominados pela professora como “atividade de língua portuguesa”, mas estes se voltavam mais para promover o aspecto lúdico para o aluno, pois nos referimos a interações entre crianças de 4 anos de idade e, pela proposta pedagógica da instituição, ainda não se trata de uma etapa que objetive explorar um conteúdo programático de cunho teórico e formal, mas sim, de desenvolver atividades lúdicas diversas, que visem a socialização das crianças⁸⁶, conforme constatamos nas amplas observações em sala e nas filmagens.

Ademais, flagramos eventos comunicativos que denominamos de pedagógicos⁸⁷, pois eram situações em que a professora “interferia” na fala das crianças, possivelmente julgando que elas estivessem cometendo algum “erro”, conforme normas da língua padrão ou talvez em relação à gramática do adulto (ou segundo a forma sociolinguisticamente mais usual ou “aceitável” do PB). Vemos isso como natural, pois se trata de uma professora, que naturalmente é a principal interlocutora das crianças, logo seria o sujeito institucionalmente designado para o papel pedagógico de, quando necessário, também fazer a “correção” das produções linguísticas, principalmente orientando sobre estruturas estabelecidas como “corretas” ou mais adequadas a determinado contexto linguístico. Reiteramos que, para nós, essas situações não se constituem como atividades propriamente de metalinguagem, pois entendemos que a professora não estaria propondo esse tipo de linguagem de forma mais sistemática, como parte de um plano específico ou para um conteúdo particular, mesmo que alguns enunciados pudessem apontar nessa direção. Além disso, acreditamos que essa postura da professora possa repercutir na postura das crianças, pois as vimos se posicionando como sujeitos aprendizes de outra língua, demonstrando estar atentas às orientações e até tentando reproduzir determinada forma “correta”, conforme observamos, por exemplo, na fala de JAH, mesmo com alternâncias nos enunciados. Sobre isso, observemos abaixo um trecho da sessão 3:

► *Excerto 2*

- 369 *TEA: sabe desenha(r) uma florzinha ?
 370 *JAN: **não eu não sabo** .
 371 *TEA: **tu não "sabo"** ?
 372 *TEA: hum@i eu não sei # **fala assim eu^não^sei** .
 373 *JAH: eu sí sei .
 374 *TEA: então faça a florzinha faz uma florzinha igual aquela ali o(lha) .
 375 %act: TEA aponta para flor da ornamentação da sala

⁸⁶ Informações fornecidas pela coordenação pedagógica da creche em 2018.

⁸⁷ Como descrito no capítulo 3, estabelecemos o pedagógico (“correção”) como um dos tipos de interação, ou seja, como uma forma de organizar os enunciados para as análises.

Nessa situação particular podemos estar diante de casos que Bueno (2017) trata como discurso pedagógico. Para essa pesquisadora, “A correção é considerada como uma atitude positiva que pode estimular o desenvolvimento dos alunos, envolvendo um trabalho interativo entre eles e o professor.” (2017, p.133). Mesmo que se destaque o benefício dessa prática e o aspecto positivo da interação professor-aluno, é mais comum que encontremos a prática de correção em aulas de L2/LE, o que não caracteriza precisamente o contexto em destaque, conforme descrito antes. Por outro lado, não se trata de uma situação recorrente em sala de aula, além disso, as crianças parecem demonstrar que não precisam (até porque também não lhes é exigido) produzir na L2 que estão adquirindo/aprendendo (conf. gráfico 4). Uma evidência disso é a prática de CS nas interações com a professora, o que nos permite pensar também que ela própria nem sempre se sentia institucionalmente na “obrigação”⁸⁸ de realizar tais correções de forma mais planejada ou sistemática.

Vimos também como característico desse contexto, situações em que a própria criança venezuelana podia se colocar em uma posição de cunho pedagógico, orientando os colegas sobre o uso adequado de determinado termo ou expressão em PB. Essas situações foram recorrentes com JAH, demonstrando assim ter mais experiência em situações interacionais em PB, o que é reforçado pela constância de CS. Embora uma das crianças (ANJ) fosse falante nativa de PB, ela não manifesta esse posicionamento nas interações; sua atenção de “cunho pedagógico” se viu nas poucas vezes em que surgia curiosidade sobre o significado, em PB, de determinada palavra dita em espanhol, o que pensamos ser mais como intenção de facilitar a interação comunicativa, que necessariamente provocar uma reflexão ou aprendizagem de questões ou contextos linguísticos específicos de um discurso. Observamos isso na sessão 3:

► **Excerto 3**

- 426 %act: **JAN** se levanta e fala mostrando a **massinha em forma de cobra**
 427 *JAN: <¡un gusanito> [>] !
 (*uma minhquinha*)
 428 *ANJ: <ele veio do banheiro> [<] .
 429 *JAN: agora tengo como una culebrita .
 (*uma cobrinha*)
 430 *TEA: tu só gosta de [/] tu só gosta de culebrita é ?
 431 *ANJ: **o que é culebrita ?**
 432 *TEA: eu tenho medo de culebrita .
 433 *EST: ¡pues a mí no !
 434 *TEA: **o que é culebrita Julia ?**

⁸⁸ Falando predominantemente em PB, a professora parecia não se importar, a princípio, com a língua que as crianças usavam/alternavam nas interações diversas.

aprendizes ou como sujeitos partícipes e envolvidos em um contexto de aquisição/aprendizagem de uma língua distinta da sua LM, mas que coexistem no mesmo espaço.

Essa possibilidade de consciência do processo de aquisição bilíngue (MUÑOZ, 1990; MYERS-SCOTTON, 2006) pela criança, ou de um reconhecimento de que se convive e interage comunicativamente em um ambiente multilíngue, é possível observarmos nas interações das crianças, por exemplo, em um trecho da fala de JAH, que veremos mais adiante (excerto 11). Identificamos esse aspecto também em EST, quando, em entrevista, sua mãe comenta sobre o interesse pela aquisição/aprendizagem do PB e a relação da criança com esse idioma. Chamou nossa atenção o posicionamento da criança sobre a consciência do contato linguístico e, conseqüentemente, da convivência entre duas línguas em suas relações interativas nas diferentes esferas de atividade das quais faz parte nesse contexto fronteiriço, e como parte destas, particularmente da rotina escolar. Observemos essa questão na citação abaixo:

Quando ele tinha tres años, que ele começou aqui, él decía, cuando llegaba en casa: “mãe, eu, en mi escola se fala português, eu falo português e falo espanhol”. Ele falava así, y yo, e eu falava pra pessoal da igreja, “nossa, Esteban está aprendiendo rápido, y él me dice las cosas y yo...”⁸⁹(*) (Trecho da fala da mãe de EST).

Outra característica que se pode atribuir a esse espaço distinto, que evidentemente perpassa pelo uso das línguas, refere-se às relações interpessoais. Notamos um tom próximo ao ambiente familiar quando responsáveis pelas crianças visitavam a creche, por exemplo, alguns aguardavam os filhos tomar o café ou permaneciam por algum tempo na própria sala de aula, momentos em que interagiam com eles, de forma mais espontânea e carinhosa. E ainda, nos horários do lanche e recreação, era comum manifestações afetivas entre crianças venezuelanas e servidores, que as carregavam no colo para brincar, e em muitas dessas ocasiões, falando em espanhol também ou alternando os códigos.

Essas situações compõem um cenário onde sujeitos se constituem na e pela linguagem, numa relação de contato linguístico concretizado por aspectos que não são totalmente familiares, embora não se possa dizer que haja consciência ou ainda falta de espontaneidade, tampouco se configuram como de ensino/aprendizagem de línguas (consciente e formal), ou seja, não há um currículo que “regule” a linguagem dirigida às crianças ou que determine o tipo de interação

⁸⁹ Nessa entrevista a mãe de EST informou que mantém constante contato com PB, em Pacaraima, e às vezes em Boa Vista, e se considera falante da língua, contudo observamos que em toda sua fala ela usa CS, o que, a nosso ver, em algum grau, influencia na produção linguística do filho no contexto escolar, como a relação com o CS. (*) Tradução livre (itálico): Quando ele tinha *três anos*, que ele começou aqui, *ele dizia, quando chegava à casa*: “mãe, eu, *em minha* escola se fala português, eu falo português e falo espanhol”. Ele falava *assim, e eu*, e eu falava pra pessoal da igreja, “nossa, Esteban está *aprendendo* rápido, *e ele me dizia as coisas e eu...*”

em vista da aquisição de uma L2. E exatamente essa realidade particular reforça uma das concepções teóricas adotadas neste estudo, de que não se pode precisar se a criança entra na L2 pelo processo de aquisição ou de aprendizagem, caso se conceba separadamente esses termos, pois, como anteriormente discutido, a partir desse contexto se pode vislumbrar nuances dos dois processos. Portanto o que parece evidente, em consonância com a revisão teórica de Krashen (2003), é que os dois processos se constituem, de fato, em um continuum entre um e outro.

É por essas características que denominamos de híbrido este espaço, pois podemos associar um ambiente educacional (creche) a um contexto amplo de fronteira permeado por relações multilíngues que repercutem no cotidiano escolar. E naturalmente essa repercussão também se dá nas interações dos adultos com as crianças. Assim, a seguir, focalizaremos nesses sujeitos, analisando suas práticas discursivas e a relação com a aquisição/aprendizagem do PB. Assume destaque, portanto, a prática da professora, que passamos a analisar.

4.1.2 A interação com o adulto: a gestão dos idiomas pela professora

Vimos que TEA produz enunciados com CS (gráfico 5), mas com percentual menor que os hispanofalantes, logo seu discurso se concretiza predominantemente em PB (97%), isso até pela natureza do seu papel como professora que, em tese, seria mais “falante” que as crianças. Então vemos como pertinente analisar seu posicionamento linguístico-discurso, já que, em princípio, representa uma referência quanto ao uso da linguagem para os pequenos enquanto aprendizes. Ou seja, acreditamos que, em sala de aula, sua postura ressoaria nas produções linguísticas das crianças. Mas antes, visando entender esse papel, é relevante acrescentarmos que a professora é bilíngue, falante nativa de PB e espanhol como L2, que adquiriu em imersão, quando passou a viver na cidade-gêmea Santa Elena de Uairén há mais de 22 anos; além disso é licenciada em Letras/Espanhol, o que pode ter reforçado sua fluência na L2. Soma-se a isso uma longa experiência na educação infantil no município brasileiro, onde trabalha há mais de 20 anos, portanto, sempre vivenciou o contato linguístico e, conseqüentemente, a prática de CS em ambiente escolar. Em sala ela interage com as crianças predominantemente em PB, mas vai para o espanhol em situações discursivas específicas, conforme apontaremos mais adiante.

Como nos referimos antes, em sala de aula a intercompreensão era bastante evidente, pois além da proximidade formal entre as línguas, é possível que o *status* distinto das sessões (vide metodologia), um ambiente relativamente tranquilo quanto a interferências (sons) externas e internas, ajudasse a minimizar os ruídos na comunicação. Mas quando essa intercompreensão parecia estar comprometida momentaneamente, TEA trocava de língua, principalmente em

situações interativas que demandavam de um pronto *feedback*, como advertências sobre o comportamento das crianças (conflitos físicos entre elas, por ex.) ou orientações para atividades rotineiras das aulas. Vimos, então, que essa alternância para o idioma dos hispanofalantes parecia “intencional”, pois supúnhamos que ela julgava que sua mensagem não estaria sendo compreendida pela criança, e diante da expectativa de efetivação imediata da comunicação, presumimos que, para ela, alternar para o espanhol garantiria o êxito comunicativo⁹⁰.

Dessas situações particulares aludimos a relação de poder, em consonância com Bakhtin/Volochínov (2014), passível de estabelecimento nesse espaço interativo, ou seja, para os pensadores russos, no processo de interação verbal há sempre um componente hierárquico, o que significa que a “organização hierarquizada das relações sociais” exerce uma poderosa influência sobre as formas de enunciação, e aqui destacamos a entonação expressiva de TEA, não necessariamente denotando uma postura de autoridade diante das crianças, estaria mais em direção ao estabelecimento de um “controle” das situações interativas. Assim, nos eventos descritos teríamos TEA tentando estabelecer o controle dos pequenos em sala de aula, com uma postura mais de caráter regulador, o que implicaria na retomada da atenção das crianças, obtida pela alternância entre as línguas envolvidas.

Além da prática do CS entendido como “intencional”, registramos eventos enunciativos nos quais entendemos que o CS da professora tenha tido um caráter mais espontâneo, embora os propósitos fossem distintos. Ilustremos com dois fragmentos da sessão 1. No primeiro trecho (excerto 4), um exemplo do tipo de interação que denominamos de instrução e desenvolvimento de atividade (INST), o mais recorrente nos dados, percebemos que para esclarecer determinado termo, ou conforme se pôde interpretar mais claramente, para se obter o equivalente em PB, ela alterna para o espanhol. No segundo trecho (excerto 5), ao longo de sequências enunciativas que denominamos conversa livre (CVLV), EST interage com TEA, em espanhol, para que ela identifique a forma que ele constrói com massa de modelar, então vemos que TEA responde também em espanhol, misturando as línguas. Observemos os trechos a seguir:

► **Excerto 4**

306 *TEA: enquanto quem vai terminando eu vou dando a massinha para os que terminarem tá ?	306 *TEA: enquanto quem vai terminando eu vou dando a massinha para os que terminarem tá ?
308 %com: EST comemora com palmas	308 %com: EST comemora com palmas
309 *TEA: calma !	309 *TEA: calma !

⁹⁰ Essa possibilidade não consideramos com o professor da disciplina “Jogos e recreações”, que ocorria um dia por semana (o período completo). Ele também era bilíngue PB-espanhol e conduzia as aulas em PB, mas ao se dirigir diretamente às crianças normalmente usava suas respectivas LMs. Então, no dia dessa aula o CS era intenso e motivado pelo próprio professor. Entendemos que esse aspecto possa influenciar no posicionamento dos venezuelanos quanto ao uso do espanhol em sala nos demais dias de aula da professora titular.

310 *JAH: ei tia !	310 *JAH: ei tia !
311 %act: JAH chama atenção de TEA para mostrar-lhe novamente seu desenho	311 %act: JAH chama atenção de TEA para mostrar-lhe novamente seu desenho
312 *EST: yo quiero amarilla [/]	312 *EST: eu quero amarela [/]
amarilla	amarela .
313 *TEA: amari:lla .	313 *TEA: amare:la .
314 *TEA: <hum@i> [>] !	314 *TEA: <hum@i> [>] !
315 *JAH: <ei tia> [<] !	315 *JAH: <ei tia> [<] !
316 *TEA: mas que cor é essa ?	316 *TEA: mas que cor é essa ?
317 *EST: amari::lla .	317 *EST: amare::la .
318 *TEA: amare::lo !	318 *TEA: amare::lo !
319 *EST: amarelo .	319 *EST: amarelo .
320 %act: fala sorrindo timidamente olhando para os demais colegas	320 %act: fala sorrindo timidamente olhando para os demais colegas
321 *TEA: amarillo é em espanhol mas tu não (es)tá falando espanhol (es)tá	321 *TEA: amarelo é em espanhol mas tu não (es)tá falando espanhol (es)tá
322 falando português tá ?	322 falando português tá ?
323 *TEA: a Jannielys qual é a cor que tu quer Jannielys ?	323 *TEA: a Jannielys qual é a cor que tu quer Jannielys ?
324 *JAN: vermelho .	324 *JAN: vermelho .
325 *TEA: vermelho Jannielys # aqui vamos guarda(r) aqui o desenho +// .	325 *TEA: vermelho Jannielys # aqui vamos guarda(r) aqui o desenho +// .

► **Excerto 5**

67 %act: EST vai em direção a JAH	67 %act: EST vai em direção a JAH
68 *JAN: xxx (esp)	68 *JAN: xxx (esp)
69 *EST: ¿qué es eso ?	69 *EST: o que é isso ?
70 %act: EST pergunta sobre formas feitas por TEA	70 %act: EST pergunta sobre formas feitas por TEA
71 *TEA: uma olla !	71 *TEA: uma panela !
72 *ANJ: <olla> [>] +...	72 *ANJ: <panela> [>] +...
73 *TEA: <uma panela > [<] !	73 *TEA: <uma panela > [<] !
74 *EST: ¿y esto ?	74 *EST: e isto ?
75 *TEA: ovos !	75 *TEA: ovos !
76 *EST: huh@i !	76 *EST: huh@i !
77 %act: JAN dirige-se a TEA .	77 %act: JAN dirige-se a TEA .

Percebemos que nas duas situações discursivas a alternância seria “prescindível”, isto é, para a manutenção do diálogo ou consecução (parcial) do discurso não havia uma necessidade “urgente” de alternar para outra língua. Uma evidência disso é que ao trocar de turno TEA voltava ao PB, não seguindo a enunciação na língua alternada, isto é, os *switches* se resumiam a uma palavra ou expressão pontual para aquele segmento enunciativo. Além dessa “opção” pela alternância, no excerto 5 também é presumível que a volta ao PB tenha sido motivada pela presença da criança nativa dessa língua que, estando ao lado de TEA, repete a palavra dita em espanhol com uma entonação expressiva de aparente curiosidade (turno 72). Talvez por esta razão TEA tenha optado por um enunciado, em princípio, à semelhança de uma “tradução”

direta para o PB, já que em ambiente de CS constante, nesse movimento de uma língua para outra, não nos pareça que necessariamente possamos tratar de casos de tradução propriamente dita (o que seria mais apropriado/usado na prática de ensino formal de L2). E ainda, mesmo que na sequência EST continuasse indagando em espanhol, TEA seguiu respondendo em PB.

Retornando ao trecho do excerto 4, além do CS da professora atribuível do caráter de espontâneo, observamos que sua postura linguístico-discursivo confere a esse discurso um tom pedagógico, pois seus enunciados se estruturam formalmente como perguntas diretas (e também indiretas), uma sequência discursiva recorrente nas sessões (e prototípica do contexto instrucional), para as quais vimos que ela esperava dos venezuelanos respostas em PB. Na cena apresentada, TEA enuncia o nome da cor em PB para que EST o repita nesse idioma; ele ouve atentamente e, com uma aparente postura de admiração, repete tal como esperado pela professora. Na continuação, TEA reitera essa condição pedagógica quando, após a resposta de EST em PB, finaliza momentaneamente a interação, fazendo um reforço linguístico (turno 321): “amarillo é em espanhol mas tu não (es)tá falando espanhol (es)tá falando português tá?”.

Como já dissemos, a creche não se constitui numa esfera social típica de ensino de L2, ainda assim o contexto que a envolve permite que se perceba nuances dessa esfera a partir do CS da professora. Dessarte, se adotarmos a noção de ensino no sentido amplo, ou seja, como tudo que envolve a prática discursiva da professora em relação aos alunos em sala de aula, o CS de TEA estaria funcionando como estratégia de ensino de L2. Isso se pode deduzir a partir da entonação expressiva em alguns enunciados, por exemplo, quando após a fala de EST, TEA imprime à palavra em espanhol (*amarillo*) uma entonação que se pode interpretar como de discordância com a forma linguística pronunciada por ele. Como um aspecto extralinguístico revelador de nuances do discurso que transcendem a análise das formas puramente linguísticas, no caso deste ambiente específico, podemos pensar que essa entonação funcione ainda como um estímulo ao aprendiz, para que ele interaja na língua em aquisição/aprendizagem, o PB.

Por outro lado, esse mesmo tipo de CS (*Tag*) pode sugerir que TEA não tenha trocado de código necessariamente com a função estratégica de ensino de língua. Uma análise translinguística (conforme concepções de Bakhtin/Volochínov, 2014) permite perceber esse CS com a função mais puramente interativa, que em muitos casos poderia imprimir mais fluência nas interações – uma manifestação típica da dialogicidade dessa atividade de linguagem. Essa visão dialógico-discursiva sobre esses eventos ainda permite considerar o fator afetividade como corroborativo para motivação da prática do CS pela professora, ou seja, ela poderia também intencionar manter-se “próxima” das crianças, afinal, elas partilham esse contexto, muitas vezes além da sala de aula, daí uma possível motivação para interagir na LM delas.

Ademais, de alguma maneira, a postura didática de TEA em relação ao PB como L2 pode influenciar também no posicionamento linguístico-discursivo das crianças, como em EST. Mais adiante, durante uma atividade com massa de modelar (CVLV), a professora volta a perguntar-lhe o nome de outra cor, mas ele responde em tom de voz baixo, o que dificulta a compreensão de TEA e a leva a insistir na resposta (em PB); então ele opta por falar no ouvido dela, que constata a forma “errada” e o corrige com entonação acentuadamente pedagógica. Na sequência, TEA pergunta nomes de outras cores a ANJ, e ao lado dela, EST fica atento a sua fala, e quando ouve a resposta correta, confirmado pela própria professora, EST repete de forma enfática, em PB, o nome da referida cor, momentaneamente até demonstrando interesse pela interação na L2. E nesse movimento dialógico-discursivo podemos ver o sujeito influenciando e sendo influenciado a partir dessa convivência, com atos singulares que os individualizam.

Julgamos relevante destacar que, além dos professores como principais interlocutores adultos das crianças, acreditamos que o posicionamento de alguns pais ou responsáveis exerça influência no processo de aquisição/aprendizagem do PB. Nessas relações percebemos o caráter pragmático do uso da linguagem, o que nos remete às concepções de Bruner (1983) sobre a aquisição da LM: para esse autor o adulto deve ter um papel bastante ativo no processo, devendo ser mais que um “modelo” de interlocutor, mas que pode contribuir com as negociações semânticas do discurso. E esse aspecto podemos associar também ao processo de aquisição/aprendizagem da L2. Tal fato constatamos em algumas situações em que familiares, já no primeiro contato com a instituição, estimulavam suas crianças a usar o PB, por exemplo, nas saudações (ou despedidas) ou cumprimentos de chegada à creche, momento em que as entregavam a um servidor ou aos professores.

Em eventos flagrados nas observações gerais também em outras turmas, vimos que alguns pais pediam às crianças que enunciassem: “Dice ‘bom dia’ para la maestra” ou “Dice a la ‘profa’, ‘bom dia’”⁹¹, dentre outras estruturas linguísticas semelhantes, com a mescla das línguas, o que nos parece ter sido motivado por propósito sociointerativo, ou seja, em função do contexto de enunciação (a interação com falante de PB). Como resposta, muitas crianças se expressavam verbalmente, de forma tímida ou o faziam de maneira enfática, às vezes em tom de brincadeira, mas quase sempre sob a insistência dos pais ou dos próprios professores. Consideramos que a recorrência dessa espécie de “reforço” ao uso do PB influencie na produção linguística das crianças, levando-as, dentre outros fenômenos, à prática do CS nas interações verbais em sala de aula.

⁹¹ Esses dados registramos em notas de campo, nas primeiras observações. Em PB: “Diz ‘bom dia’ para a professora” ou “Diz a professora ‘bom dia’” (Tradução nossa).

Podemos concluir sobre o posicionamento da professora que, mesmo sendo bilíngue e com experiência nesse contexto de contato linguístico, ela não se valeu dessa prerrogativa de forma a motivar o CS das crianças venezuelanas, pois seus enunciados eram sempre em PB, tanto iniciando uma interação quanto respondendo a perguntas em espanhol feitas pelas crianças. Seus limitados enunciados com CS (sempre breves *switches*) tinham, portanto, uma função comunicativa, conforme determinadas situações específicas (advertências, orientação de atividades). Mas além dessa função, poderíamos supor que também haveria uma intenção por parte dela de dar ênfase ao PB nesse processo de aquisição/aprendizagem pelas crianças venezuelanas, o que conseqüentemente poderia ser entendido como uma forma de marcar a posição “institucionalizada” do PB no espaço escolar. Vimos também que ser uma referência em relação ao uso do PB nas práticas comunicativas diversas (destaque-se o predomínio dos enunciados em PB), não necessariamente repercutiu nas produções verbais das crianças nessa língua, ou seja, elas enunciavam com CS (todos os tipos) independentemente de TEA não demonstrar inclinação em interagir em espanhol.

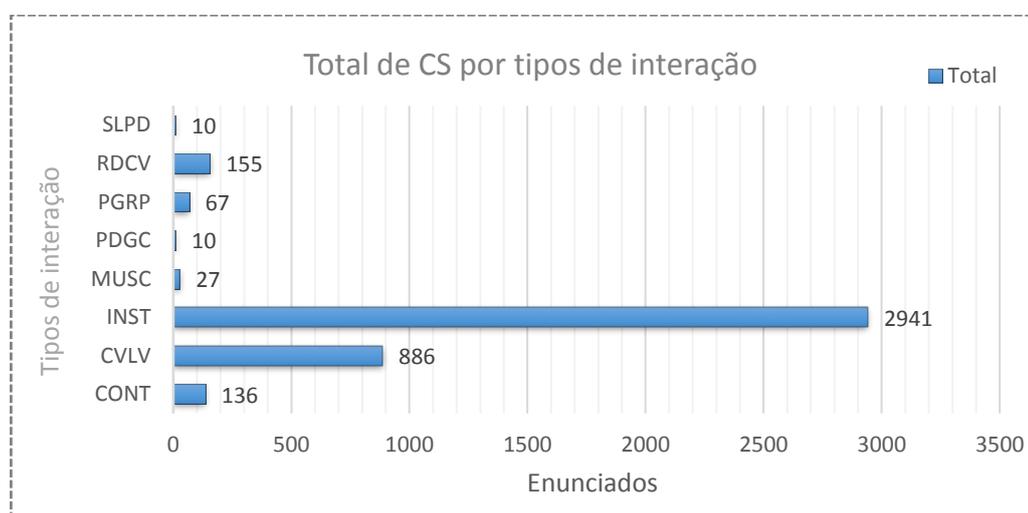
Portanto, as crianças interagem discursivamente em um espaço complexo, dadas as particularidades de uma região fronteiriça, o que reflete no uso da linguagem em sala de aula e, conseqüentemente, na prática pedagógica da professora, na forma como ela se posiciona nesse movimento de alternância de línguas em interação com crianças em processo de aquisição/aprendizagem de uma L2.

Considerando essas relações dos interlocutores adultos, como parte desse cenário híbrido escolar, a partir dos tópicos seguintes focalizaremos no CS como categoria de análise das produções verbais das crianças, olhando para os enunciados conforme a organização em tipos de interação, considerando os sujeitos envolvidos e a relação com as possíveis estratégias ou funções desse fenômeno.

4.2 O CS NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Com o fito de nortear as análises seguintes, apresentamos abaixo um gráfico com o total de enunciados com CS por tipo de interação. Contudo, acrescentamos que, conforme descrito na metodologia, as filmagens não duravam o período integral de uma aula, por isso não foi possível flagrarmos todos os tipos de interação propostos nos dias das sessões, o que levou à disparidade entre o número dos distintos enunciados. O tipo com predominância de enunciados com CS foi o que denominamos de INST, com um percentual de 69% dos enunciados:

Gráfico 4 / O CS nos tipos de interação

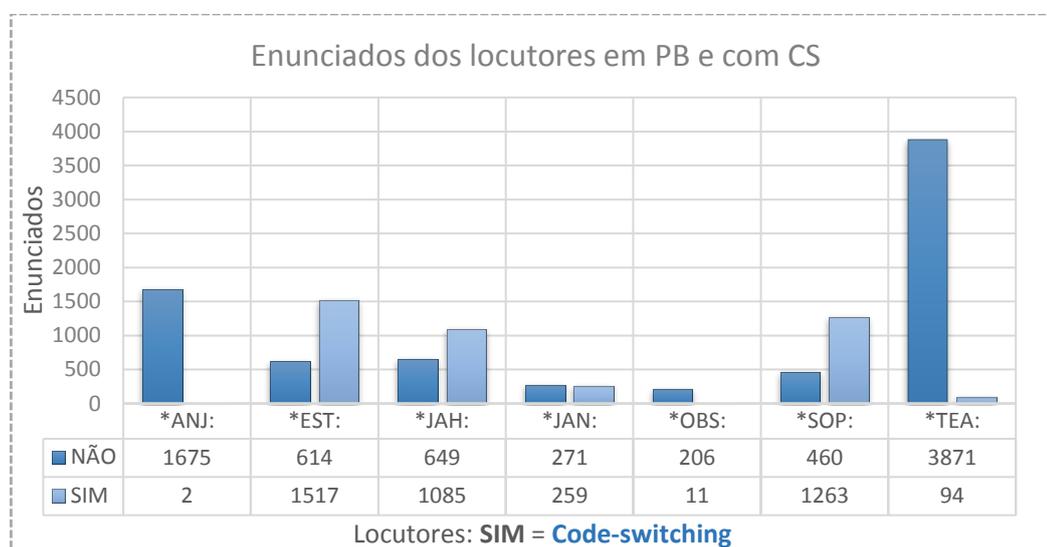


Diante dessas informações estatísticas, para a análise, destacaríamos os tipos com mais ocorrência de CS (INST e CVLV), mas percebemos que em seu desenvolvimento estes se vinculavam a tipos menos registrados. Nesse sentido, procederemos com a análise associando tipos que mantenham vínculos de natureza interativa. Dentre os tipos com baixa ocorrência nos dados, mas por sua constância nas interações, tornam-se relevantes para a análise os gêneros discursivos, particularmente o conto e a música, que aqui designamos como CONT e MUSC. Consideramos os gêneros essenciais nas análises porque, além das manifestações constantes em sala (observados também nas aulas com a turma completa), assumem múltiplas funções no processo educacional, e por isso, na educação infantil podem revelar distintos aspectos do processo de aquisição/aprendizagem. Assim, a seguir passemos a analisá-los.

Constatada, portanto, a prática corrente do CS, e que todos os participantes o praticavam de maneiras distintas, analisaremos como ocorre esse fenômeno nas interações, especialmente,

entre as crianças venezuelanas. A princípio, essa diferenciação de uso do CS se poderia explicar a partir do entendimento da constituição sociocultural desses sujeitos na fronteira, o que significa também considerarmos que, dentre outros fatores, a maneira como cada um se relaciona com as línguas nas demais esferas de atividade fora do espaço escolar possa refletir também no movimento de alternância nas ações languageiras da creche. Há que se considerar esse reflexo também nas produções em PB dessas crianças. Nesse sentido, observemos, no gráfico abaixo, um panorama dessas ocorrências nos enunciados e a proporcionalidade com o CS produzido por todos os participantes:

Gráfico 5 / Os locutores e seus enunciados em PB e com CS



Ante a constatação de predomínio do PB nos enunciados totais (gráfico 2), no gráfico acima, em que separamos por participantes, além de vermos que são os nativos dessa língua que mais os produzem, também vemos que é significativa a proporção desses enunciados produzidos pelas crianças venezuelanas. EST, por exemplo, tem maior índice de CS, mas seus enunciados em PB chegam a quase metade do total. No caso de SOP, seus enunciados em PB correspondem a mais de 1/3 do CS. Por outro lado, vemos que JAH chega a 60% de enunciados em PB e JAN, embora tenha participado apenas de 4 sessões, ultrapassa o número de CS. Estas duas últimas situações podem ser uma evidência de que, nesse ambiente fronteiriço, onde essas crianças transitam discursivamente entre o PB e o espanhol o tempo todo, é possível que, para elas, essas duas línguas funcionem com o mesmo *status* nas interações. Nessa condição, até podemos pensar em situação de aquisição/aprendizagem de duas LMs, e não necessariamente de uma L2, no sentido “prototípico” de como se costuma conceber, mas evidentemente mais análises seriam necessárias para se confirmar essa questão.

Os locutores nativos do PB (ANJ, TEA e OBS) participaram de praticamente todas as sessões (ANJ não participou da sessão 11), mas os dados mostram apenas 1,13% de enunciados com CS, isso por contingências bem específicas. Essa tendência, no caso de ANJ, confirma que a intercompreensão é incontestável nas interações bilíngues, já que ela não se dirigia somente aos interlocutores nativos de sua língua, mas a todas as crianças hispanofalantes. Já OBS se limitava a interagir verbalmente, e quando o fazia era basicamente por solicitação das crianças, sobretudo na ausência da professora e que, ao contrário dela, seus poucos enunciados talvez tenham ocorrido mais por impulso ao se dirigir às crianças, que falavam em espanhol (o OBS também é bilíngue).

Os números acima mostrados orientarão nosso olhar de forma mais particular para os dados, visando analisarmos o CS na fala dos locutores conforme cada tipo de interação proposto. Primeiramente, no tópico a seguir, veremos como as ocorrências desse fenômeno se manifestam nos gêneros do discurso.

4.2.1 O espaço do gênero discursivo: o CS nas interações pelo conto e a música

Indiscutivelmente a sala de aula é um espaço de circulação de uma gama variada de gêneros, afinal, conforme Bakhtin (2016), a comunicação se efetiva em “forma de enunciados (oral e escrito), concretos e únicos” (p.11), e no cotidiano da creche, numa turma de crianças com idade de 4 anos, os gêneros primários costumam ser os mais recorrentes, e se concretizam mais no modo oral. É nessa modalidade, como formas linguístico-discursivas padronizadas, que primeiramente nos propusemos analisar como ocorre o CS na aquisição/aprendizagem da L2. Então, embora não tenhamos registrado em todas as sessões (quadro abaixo), discutiremos o CS nos enunciados dos gêneros **músicas infantis** (MUSC) e **contos** (CONT).

Quadro 9 | Os gêneros discursivos nas sessões

Sessões em que os gêneros foram registrados								
Sessões	CONT				MUSC			
	1		10		1		10	
	2		11		2		11	
	3		13		3		13	
	5		14		5		14	
	6		15		6		15	
	7		16		7		16	
	8		17		8		17	
	9		18		9		18	

Fonte: Autoria própria

Reiteramos que o não registro desses gêneros em todas as sessões se justifica porque sempre havia a possibilidade de que, quando começassem as filmagens esses momentos já pudessem ter passado ou viessem a acontecer posteriormente ao término das gravações. Ainda assim registramos os contos em mais de 25% das sessões, e as músicas com 60% dos registros.

CONT – Naturalmente na faixa etária desses alunos, eles ainda não praticavam a leitura como o fariam a partir dos 6 anos de idade (mais ou menos), então, a julgar pelo fato de as crianças venezuelanas alternarem regularmente para o espanhol (CS) no momento em que a professora propunha que as próprias crianças narrassem as histórias ouvidas com base na visualização das imagens dos livros, é presumível que o primeiro contato delas com o gênero conto e demais historinhas infantis tenha ocorrido na forma oral, principalmente no ambiente familiar; já na creche é a professora quem, inicialmente, contava as histórias, podendo ser atividade de um planejamento ou não, em distintos momentos das aulas (além de alguns eventos de “contação de história”, proporcionados aos alunos de todas as turmas).

Destacamos, a seguir, situações de ocorrência do CS nesse gênero. Na sessão 5, (excerto abaixo) como atividade final a professora propõe às crianças que “leiam” ou contem a história do Pinóquio. Então distribuiu livrinhos para que elas observassem as imagens e assim pudessem fazer os relatos. Ao perguntar quem leria ou contaria a história, SOP adianta-se as demais e, em PB, concorda enfaticamente em fazê-lo. E seguindo a sequência de imagens ela começa o relato em espanhol. Outras crianças venezuelanas acompanham atentamente a narrativa, inclusive, notamos que em seis pequenas pausas na leitura, EST manifesta-se verbalmente, esboçando a intenção de dar continuidade à narrativa, a ponto de, em um dado momento, demonstrar uma aparente discordância com o trecho que ouve, chamando a atenção de SOP para a sequência de imagens (ou para o que seria a ordem do enredo). Concluída a leitura, em seguida JAH relata o mesmo conto, em espanhol, sem nenhum tipo de alternância para o PB:

► **Excerto 6**

486 *TEA: pega aqui cada um pega ombora (vamos) contar uma história 487 rapidinho aqui é rápido a história # rapidinho ! 488 %act: TEA entrega às crianças o conto de Pinóquio 489 *SOP: uau@i ! 490 *JAH: ¡mira y yo lelo rápido ! 491 *JAH: é meu ! 492 *TEA: quem lê p(a)ra tia ? 493 *TEA: aqui que tem dois por isso que eu (es)tava procurando um . 494 *EST: dois .	486 *TEA: pega aqui cada um pega ombora (vamos) contar uma história 487 rapidinho aqui é rápido a história # rapidinho ! 488 %act: TEA entrega às crianças o conto de Pinóquio 489 *SOP: uau@i ! 490 *JAH: olha e eu leio rápido ! 491 *JAH: é meu ! 492 *TEA: quem lê p(a)ra tia ? 493 *TEA: aqui que tem dois por isso que eu (es)tava procurando um . 494 *EST: dois .
---	--

495 *TEA: tem # é dois !	495 *TEA: tem # é dois !
496 *JAH: ¡mira !	496 *JAH: olha !
497 %act: JAH mostra imagem do livrinho a ANJ	497 %act: JAH mostra imagem do livrinho a ANJ
498 *TEA: quem sabe conta(r) <história> [>] ?	498 *TEA: quem sabe conta(r) <história> [>] ?
499 *JAH: ¡<mira [/] mira> [<] !	499 *JAH: ¡<olha [/] olha> [<] !
500 *SOP: eu !	500 *SOP: eu !
501 %act: SOP levanta o livro de conto	501 %act: SOP levanta o livro de conto
502 *TEA: então conta !	502 *TEA: então conta !
503 *JAH: eu !	503 *JAH: eu !
504 *SOP: había una vez +// .	504 *SOP: era uma vez +// .
505 *TEA: ombora (vamos) ouvi(r) !	505 *TEA: ombora (vamos) ouvi(r) !
506 *SOP: <había> una vez # que vivía un [/] un xx pintándolo [>] +...	506 *SOP: <era> una vez # que vivía um [/] um xx pintando-o [>] +...
507 *TEA: <silêncio> [<] .	507 *TEA: <silêncio> [<] .
508 *SOP: y se y [/] y [/] y él [/] y él # y él después +...	508 *SOP: e se e [/] e [/] e ele [/] e ele # e ele depois +...
509 *SOP: y después que # después cuando se fue [/] se fue a la [/] el	509 *SOP: e depois que # depois quando se foi [/] se foi à [/] ele
510 <culto> (?) y una moneda +....	510 <culto> (?) e uma moeda +....

A mesma atividade presenciamos na sessão 6 (*TEA: agora nós vamos faze(r) leitura tá!). As crianças recebem contos diferentes, e quando se pergunta quem poderia fazer a leitura, JAH é o primeiro a se manifestar, com o conto de Peter Pan, seguido de SOP, com a historinha de Rapunzel. Novamente, ambos relatam em espanhol, e ao longo das sequências narrativas, a alternância intrassentencial para o PB é quase inexistente. Por exemplo, JAH alterna apenas duas vezes no decorrer das narrativas. A primeira ocorreu na leitura de Pinóquio (sessão 5), em que nos chama atenção, particularmente, o reforço à tendência pelo CS nesse gênero, quando ele usa um sequenciador discursivo em PB, logo volta ao espanhol em tom aparentemente de retificação (*JAH: **então** [//] **entonces** # y tenía libros +...). Em Peter Pan (sessão 6), alterna para o PB apenas quando surge o nome da personagem *Campanita*, da versão em espanhol, que ele enuncia como “Sininho”. Aliás, observamos que a possibilidade de uso do PB ocorria quando as crianças se referiam aos nomes dos personagens-título (e outros) dos contos, como Chapeuzinho vermelho e Pinóquio⁹². Este último é pronunciado em espanhol uma única vez por SOP, na sessão 16. Observemos o trecho a seguir:

► *Excerto 7*

399 *JAH: había una vez +...	399 *JAH: era uma vez +...
400 *JAH: una xxx que era Peter Pans +...	400 *JAH: uma xxx que era Peter Pan +...
401 *JAH: ahí él encontró la Sininho +...	401 *JAH: aí ele encontrou a Sininho +...
402 %com: JAH interrompe a leitura	402 %com: JAH interrompe a leitura

⁹² Em espanhol, *Capercita Roja* e *Pinocho*.

porque SOP está olhando seu livrinho 403 *TEA: sim Haziél continua deixa assim xx . 404 *JAH: él [/] él acompañó +... 405 *JAH: ahí # él [/] él encontró una pala # entonces +/. 406 *TEA: ele encontrou uma “pala” ? 407 %act: JAH sorri 408 *TEA: sim [/] sim [/] sim continua ! 409 *JAH: ahí +...	porque SOP está olhando seu livrinho 403 *TEA: sim Haziél continua deixa assim xx . 404 *JAH: ele [/] ele acompanhou +... 405 *JAH: aí # ele [/] ele encontrou uma pá # então +/. 406 *TEA: ele encontrou uma “pala” ? 407 %act: JAH sorri 408 *TEA: sim [/] sim [/] sim continua ! 409 *JAH: aí +...
--	--

Observamos que a construção composicional relativamente estável do conto é mantida nessas práticas em língua espanhola, pois na leitura as crianças enfatizavam as estruturas linguístico-formais de início e de fechamento em todos os contos. Na sessão 5, ANJ lê a historinha de Pinóquio, em PB, e JAH a acompanha, inclusive desde o início faz algumas intervenções diretas, com enunciados com CS, aparentemente de orientação quanto ao enredo. Então ANJ conclui com o “feliz para sempre”, em tom de voz baixo, logo, seguido pela fala da professora (*TEA: e aí foram +...?), EST e SOP complementam, simultaneamente, com a forma “*felices para siempre*”, dessa maneira, reforçando a pertinência da estrutura prototípica desse gênero nesse ambiente, o que também pode caracterizar uma ênfase na opção pelo CS.

Essas interações com CS, ou seja, em que se alterna para LM para contar as historinhas (ou outras sequências narrativas, como as anedotas), podemos comparar com as observações feitas por Bullio (2015), em que a criança pesquisada, em contexto familiar, alternava para uma de suas LMs (francês) quando sua mãe, falante de PB, pedia, nessa língua, que lhe contasse uma história. Embora em seu trabalho a autora tenha constatado que o CS ocorria como uma recusa da criança em atender sua mãe, é possível também entendermos daí que, por se tratar de uma historinha, que possivelmente ela tenha ouvido com mais frequência do pai, em francês, ela se sentisse mais motivada em fazê-lo nessa língua, assim alternando os códigos.

Além do conto clássico sendo recorrente nas interações, identificamos outro gênero de organização essencialmente narrativa, a anedota, que pode corroborar com nosso entendimento sobre o posicionamento das crianças quanto à alternância das línguas. Trata-se de um gênero de caráter humorístico, comum na oralidade, e com frequência se estrutura em enunciados breves, também em forma de perguntas, como as adivinhas (*acertijos*). Ainda que se permita a caracterização como um gênero primário, é incomum nas práticas languageiras da creche. Dessa forma é aceitável que o conhecimento das crianças sobre as anedotas e adivinhas se deva às interações em ambiente familiar, portanto adquirido/aprendido em espanhol. Observamos esses gêneros em momento de descontração, em aulas na turma inteira, por exemplo, quando

interagindo espontaneamente, de certa forma, instigávamos, em PB, as crianças a contar piadas, e algumas se entusiasmavam em fazê-lo, mas sempre em espanhol. Abaixo, um exemplo:

► **Excerto 8**

259 *SOP: yo busco árboles .	259 *SOP: eu procuro árvores .
260 *SOP: no gusté .	260 *SOP: não gostei .
261 *JAH: qué le dijo otro pe(z) a otro pe(z) # nada porque los peces no	261 *JAH: o que disse um peixe a outro peixe # nada porque os peixes não
262 hablan !	262 falam !
263 %act: exhibe a EST imagem de peixe no livro	263 %act: exhibe a EST imagem de peixe no livro
264 *EST: [=! grita] !	264 *EST: [=! grita] !
265 %act: aponta para imagem do livro	265 %act: aponta para imagem do livro
266 *TEA: para que grita(r) assim xx !	266 *TEA: para que grita(r) assim xx !
267 *EST: no hablan lo(s) pece(s) no [/] no falam los pe(ces) # <no hablan> [>] .	267 *EST: não falam os peixes não [/] não falam os peixes # <não falam> [>] .
269 *JAH: ¡<mira aquí> [<] !	269 *JAH: ¡<mira aquí> [<] !
270 *TEA: me dá essa aqui .	270 *TEA: me dá essa aqui .
271 *JAH: ó tia que le dijo ot(r)o [/] a <ot(r)o pez> [>] ?	271 *JAH: ó tia que disse um [/] a <outro peixe> [>] ?
272 %act: JAH dirige a palavra a TEA	272 %act: JAH dirige a palavra a TEA
273 *SOP: ¿<mi tijera> [<] ?	273 *SOP: ¿<minha tesoura> [<] ?
274 *JAH: nada porque lo(s) pe(ces) # porque lo(s) pe(ces) +// .	274 *JAH: nada porque os peixes # porque os peixes +// .
275 *SOP: ¿mi tijera ?	275 *SOP: ¿minha tesoura ?
276 *ANJ: tio !	276 *ANJ: tio !
277 *TEA: oi amor .	277 *TEA: oi amor .

Nossa concepção de que com esse gênero seria mais natural para a criança interagir com CS é reforçada porque, além das situações relativamente provocadas (como na turma inteira), na sessão do trecho destacado (excerto 8) JAH o faz espontaneamente no curso das interações, mesmo que na estrutura de *acertijo*. A partir dessa constatação, entendemos que no processo de aquisição/aprendizagem da LM, um gênero que seja introduzido ou manifestado na entrada da criança nessa língua, teria mais possibilidade de ser produzido, no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2, na primeira língua da criança, independentemente de que ela vivencie ou não experiências linguístico-discursivas no contexto dessa L2. Logo, nessa rotina comunicativa em duas línguas, o CS nas narrativas se daria por essa motivação, ou seja, como um reflexo de como ocorrera a entrada da criança na LM.

MUSC – Analisemos, a seguir, as canções, o gênero com maior registro de enunciados nos dados, principalmente porque podiam ocorrer em distintos momentos das sessões.

Em sala, flagramos crianças venezuelanas cantando em espanhol, principalmente no desenvolvimento das atividades (INST), mas normalmente o faziam em tom de voz baixo, de

forma particular⁹³. Contudo quando TEA as convidava para cantar ou pedia sugestões de qual música prefeririam, ou ainda quando ela propunha uma canção já frequente na turma, as crianças sugeriam, falando em PB, músicas conhecidas nessa língua, e às vezes, até quando aparentemente não se lembravam do nome da canção, indicavam-na já cantando trechos em PB, o que era seguido por outras hispanofalantes. Isso exemplificamos com um trecho da sessão 7, em que TEA propõe essa atividade e SOP imediatamente indica uma música em PB (turno 191). Também chama atenção nesta sequência o nível de sociabilidade da criança, manifestado verbalmente, em PB, logo após a anuência de TEA (turno 194), o que podemos entender, além de reforço da opção pelo gênero música em PB, como uma evidência das relações sociais e dialógicas, conforme concepções bakhtinianas. Observemos o fragmento abaixo:

► *Excerto 9*

- 188 *TEA: então embora (**vamos**) **canta(r) uma musiquinha** já conversamo(s)
 189 agora perguntamo(s) já que todo mundo já sabe o que o coleguinha comeu #
 190 tomou no café da manhã **agora vamos cantar uma musiquinha ?**
 191 *SOP: **o "sapo" !**
 192 %act: SOP aponta para gravura de sapo na parede da sala
 193 *TEA: ombora (vamos) canta(r) do "sapo" .
 194 *SOP: **por favor !**
 195 *TEA: <o sapo não lava o pé> [=! canta] [>] !
 196 %act: TEA começa a cantar mas as crianças não a acompanham
 197 *EST: <y también [/] y también la casa # y también él hace xx y también
 198 [/] y también él hace xx y después xx> [<] +/.
 (*e también [/] e también a casa # e también ele faz xx e también
 [/] e también ele faz xx e depois xx*)
 199 %act: faz ruído com a boca e gestos com as mãos **descrevendo a letra da**
 200 **música que sugere que cantem** ("Fui morar numa casinha")
 201 %com: SOP pega da parede a figura em emborrachado eva de um sapo
 202 *TEA: me dá [/] me dá aqui o sapo .
 203 *SOP: ah@i !
 (...)
 211 *TEA: ombora (vamos) canta(r) !
 212 *EST: [=! grita] !
 213 *TEA: o sapo não lava o pé [=! canta] !
 214 %act: EST começa cantar mas contrariado interrompe
 215 *TEA: ombora (vamos) canta(r) !
 216 *TEA: o sapo não lava o pé [=! canta] !
 217 *TEA: ombora (vamos) Haziel canta(r) !
 218 *TEA: ele mora lá na lagoa não lava o pé porque não quer [=! canta] !

⁹³ Mesmo que tenhamos registrado em vídeo algumas dessas situações, não foi possível transcrevermos, pois sempre havia muita sobreposição de falas das crianças, impossibilitando o entendimento.

- 219 %act: TEA reinicia a música do sapo
- 220 *EST: **¡ah@i "la casita" !**
(*ah "a casinha"!*)
- 221 *ANJ: "a sapa não lava a pá" +... [=! canta] !
- 222 *TEA: bom dia coleguinhas como vai [=! canta] !
- 223 *EST: **¡no:: "la casita::" !**
- 224 %act: **EST protesta com ênfase solicitando outra musiquinha**
- 225 *TEA: depois ombora (vamos) canta(r) primeiro a música que a gente cantou
- 227 *JAH: **foi <morar numa casinha-nha> [=! canta] [>] !**
- 228 %act: JAH começa a cantar a música "fui morar numa casinha" em PB e todas
- 229 as crianças o acompanham
- 230 *TEA: <bom dia> [<] +/.
- 231 %act: TEA inicia a música anterior mas é interrompida pelas crianças
- 232 *JAH: **¡no es así # no es así !**
(*não é assim # não é assim!*)
- 233 %act: JAH interrompe EST e SOP porque mesclam PB e espanhol cantando
- 234 *TEA: já ombora (vamos) !
- 235 *JAH: **fui morar numa casinha-nha [=! canta] !**
- 236 *SOP: xx casinha-nha +...
- 237 *EST: tú no sabe cantar tú só fala de la casinha !
- 238 %act: EST se dirige a SOP descontente porque ela canta parte em espanhol
- 239 *JAH: fui morar numa casinha-nha [=! canta] !
- 240 *EST: ¡<mira ella está cantando muy rápido> [<] !
(*olha ela está cantando muito rápido!*)
- 241 %act: EST dirige-se a TEA protestando sobre como SOP canta

Observamos que a música sugerida por EST é comum na rotina daquela sala de aula, e que também há uma versão em espanhol, mas ele manifesta intenção em cantar em PB, insistentemente solicitando à TEA, inclusive enquanto todos cantam a primeira opção. Mas em seguida TEA e outras crianças começam a cantar outra música ("bom dia coleguinhas"), ao que EST manifesta verbalmente seu descontentamento (turno 223). Os enunciados de EST antes da música eram predominantemente com CS, com algumas mesclas com PB, talvez por influência da semelhança formal, e a própria descrição da letra e a forma de descontentamento ele os faz com CS, mas quando se manifesta diretamente para cantar, pode-se perceber clara intenção de concretizá-lo em PB.

Outro aspecto observável que evidencia a preferência das crianças pelo PB com a música infantil ocorre quando, no decorrer da cena acima, após o protesto de EST (turno 223), TEA diz que logo atenderia ao pedido dele, mas imediatamente JAH sobrepõe seu turno de fala ao de TEA, e em PB começa a cantar a música solicitada pelo colega, sendo prontamente acompanhado pelas demais crianças. Essa postura de JAH até faz pensar que não se trataria

apenas de alternar para o PB com o gênero música, mas de firmar a posição dessa língua nesse tipo de interação (MUSC). Assim deduzimos ao observarmos uma situação em que, ao cantar em PB, SOP o faz com CS, ou seja, mescla com palavras em espanhol, e quando percebe, JAH a interrompe enfaticamente, admoestando-a do que poderia constituir um “erro” na música (*JAH: **¡no es así # no es así!**); e parece ratificar tal posicionamento, reiniciando a estrofe em PB (turno 235), como uma sugestão para que as demais crianças assim o fizessem, mas agora “adequadamente” na língua escolhida para concretizar esse gênero.

Pareceu-nos também que EST teria o propósito de manter a L2 com a canção, pois se aborrece com SOP por ela supostamente ter “errado” a letra, e como nos enunciados anteriores, alterna para o espanhol, e com CS intrassentencial, dispara (turno 237): “tú no sabe cantar tu só fala de la casinha !”. Além disso, EST se queixa até à professora (turno 240) de que a colega estaria cantando muito rápido, possivelmente “descaracterizando” a versão da música no idioma escolhido; e quando SOP “corrige” sua postura enunciativa, EST a acompanha com gestos característicos da referida canção.

Ainda sobre a prática do CS na dinâmica com o gênero música, chama atenção a postura de JAH, em uma situação do tipo CVLV (sessão 1), em que todos brincam com massa de modelar, inclusive TEA. Em dado momento, ela pede a JAH que cante a canção “parabéns pra você”, em espanhol. Embora a forma como foi solicitado pareça uma motivação ao CS, JAH prontamente começa a cantar em PB. Logo TEA reitera sua proposição, então ele reinicia, mas novamente o faz em PB, apenas com alguma mescla com espanhol, mas reduzido a palavras tipologicamente semelhantes. Diante da aparente insistência de JAH em cantar em PB, TEA indaga se ele conhece a letra da canção em sua LM, provavelmente supondo que ele soubesse tratar-se de *Cumpleaños feliz*, canção muito conhecida naquele contexto, inclusive cantada também na creche. Contudo notamos uma hesitação, seguido de uma recusa em responder a TEA. Observemos o trecho a seguir:

► **Excerto 10**

- 227 *TEA: é [/] é Haziél **canta "parabéns pra você" em espanhol p(a)ra gente**
 228 **ouvir** .
 229 *JAN: <**parabéns pa(ra) você**> [>] .
 230 *TEA: <**não em espanhol # como é que é em espanhol?**> [<] .
 231 *JAH: **parabéns pa' você nessa data querida # muchas felicidades muitos**
 232 **anos de vida # parabéns pa' você [=! canta] !**
 233 %act: ANJ passa a acompanhar JAH em PB
 234 *ANJ: só faze(r) essas bolinhas !
 235 *TEA: **e em espanhol tu sabe(s) ?**
 236 *ANJ: eu não tenho mais xx .

- 237 %act: TEA começa cantar em espanhol mas interrompe
 238 *TEA: **como é que é ?**
 239 *ANJ: <eu não tenho mais amarelo> [>] .
 240 *TEA: <**en esta noche tan preciosa**> [<] [=! canta]
 (*nesta noite tão linda*)
 241 %act: TEA canta entrecortando frases
 242 *ANJ: <ti::a eu não tenho mais amarelo> [>] .
 243 *TEA: <en esta noche xx> [=! canta] [<] !
 (*nesta noite xx*)
 244 *TEA: todo lleno +/. [=! canta]
 (*toda cheia +/.*)
 245 *JAH: [=! canta] (esp xxx)
 246 %act: JAH canta timidamente em espanhol completando a letra
 247 cantada por TEA e logo interrompendo

Em consonância com a situação acima, destacamos outro momento (mesma sessão), em interações do tipo INST, em que a professora sugere outra música em espanhol, perguntando à turma quem a conheceria: *TEA: quem sabe da “palomita’?”⁹⁴. Levantando uma das mãos, prontamente EST confirma, em PB, saber de que canção se trata. Então TEA pede-lhe que cante, mas ele não esboça interesse em fazê-lo, e segue brincando. Diante disso TEA começa a cantar em espanhol, mas logo interrompe, pois vê que tanto EST quanto as demais crianças não a acompanham; decide, pois, dirigir-se a JAH e lhe pergunta se conhece aquela música; após sua confirmação movimentando a cabeça, ela também lhe pede que cante. Timidamente JAH começa, mas hesita em continuar, por isso TEA reinicia, como se estivesse corrigindo a letra, mas JAH opta por desistir definitivamente de cantar, e segue interagindo com CS.

Das músicas cantadas na creche cotidianamente muitas têm versão em espanhol (*Fui a vivir a una casita, El sapo no se lava el pie* etc.), então aludimos que as crianças já as conheciam antes do contato no contexto escolar em PB, pois o primeiro ingresso delas na pré-escola fora em sua LM, na Venezuela, logo já teriam experienciado esses gêneros em espanhol. Quanto ao “Parabéns pra você”, sabe-se que a equivalente *Cumpleaños feliz* tem variações em países hispanofalantes, e pela grande circulação em variadas esferas sociais, também populares, até pode ser classificada como um gênero primário, então supomos que JAH já “dominaria” a letra, em algum nível, na variação espanhola de seu país⁹⁵. Daí pensarmos que sua recusa em cantar em sua LM não teria a ver com o desconhecimento da letra, afinal, mesmo com a insistência de

⁹⁴ Canção infantil *Palomita blanca*, possivelmente de origem porto-riquenha, comum nos países hispanofalantes, e conforme conversas informais com venezuelanos, é também popular na Venezuela.

⁹⁵ Em algumas regiões do país também se canta uma versão mexicana para este tema, são *Las Mañanitas*, mas esta não seria tão comum em Santa Elena.

TEA e a iniciativa de cantar em espanhol, JAH não o fizera. Entendemos sua postura em não cantar com CS, também como uma evidência do que defendemos neste trabalho sobre aquisição da L2, ou seja, de que o gênero música infantil representaria um dos recursos linguístico-discursivos de entrada também na L2, neste caso, sendo motivado pelo contexto de interações bilíngues, independentemente da solicitação de TEA para que o fizesse na sua LM.

Ainda assim, em observações de aulas na turma inteira e, por exemplo, na sessão 1, vimos que a única música que as crianças optavam em fazer com CS era *La lechuza hace shhh*. Trata-se de uma canção de origem argentina, amplamente conhecida em língua espanhola e, assim, possivelmente, cantada tanto no ambiente familiar quanto no espaço escolar infantil da Venezuela. Esse aspecto justificaria tal preferência das crianças pelo CS na creche, afinal, nunca presenciamos os professores propondo que cantassem essa canção em uma possível versão em PB. A opção pelo CS com essa música podia interferir na conduta até da própria professora, que ao reconhecer esse interesse particular das crianças, também sugeria que cantassem, conforme constatamos na sessão 1 (*TEA: como é da “lechuza” ?), quando todos cantam, inclusive ANJ. E ainda, era comum que uma das crianças venezuelanas começasse a cantar, independentemente de ser solicitado por TEA, e normalmente as demais a acompanhavam; nessa situação TEA as deixava à vontade, inclusive até podia acompanhá-las cantando.

Portanto, ao analisarmos esses gêneros (CONT e MUSC) voltados para entender como as crianças praticam o CS no processo de aquisição, percebemos que há uma dinâmica distinta na gestão das duas línguas conforme aspectos relacionados a cada gênero. Com a canção as crianças interagem com enunciados em PB, o que seria esperado por ser a língua predominante na creche, e essa escolha já parecia clara desde as respostas enfáticas às perguntas sobre que música gostariam de cantar. Por outro lado, quando eram sugeridas músicas em espanhol, como *Palomita* e *Cumpleaños feliz*, o que soaria como uma “indução” ao CS, seria esperado que as crianças cantassem em espanhol, mas presenciamos que elas se opõem ao uso de sua LM nesse gênero, sob essa condição, e mesmo nas situações em que começavam a cantar em espanhol, logo desistiam, em aparente recusa em interagir com CS, ainda que relativamente motivadas.

Em relação ao conto, como dito anteriormente, na creche as crianças são expostas a esse gênero com frequência e predominantemente no modo oral e em PB, daí a professora não determinar previamente em que língua elas deveriam narrar quando solicitadas. Mas chama nossa atenção o fato de que, quando elas começavam a relatar, alternavam para o espanhol naturalmente. E essa naturalidade era marcante, pois assim o faziam mesmo que os enunciados precedentes e posteriores às narrativas ou intervenções verbais relacionadas ao enredo feitas ao longo dos relatos fossem em PB; inclusive observamos uma situação (sessão 6) em que apenas

folheando um conto, JAH chama atenção de TEA para uma determinada cena, e a descreve em espanhol. Por outro lado, com as músicas, nos enunciados precedentes e posteriores o CS era constante. Esse movimento evidencia a não linearidade das ocorrências do CS em sala de aula.

No processo de aquisição de uma L2, ao inserir-se nesse novo universo de práticas languageiras, o sujeito vivencia e partilha algo que vai além do sistema linguístico, passa, então, a assimilar aspectos do contexto amplo que envolve a língua, permeado de atribuição de valores ou julgamentos conforme aspectos sócio-históricos dessa comunidade de fala. A partir daí se pode compreender a hesitação ou recusa de JAH em cantar “Parabéns pra você” em sua LM (ou *Cumpleaños feliz*), pois supomos que lhe fosse(m) conhecida(s) a(s) esfera(s) social(is) de circulação dessa canção, mas provavelmente seu acesso a esse gênero particular se tenha dado mais intensamente como sendo parte constitutiva de esferas sociais em PB, afinal, conforme dados da entrevista com seu responsável, ele interage com frequência nessa língua, em Pacaraima, além do espaço de sala de aula. Neste caso, podemos inferir, de maneira geral, que canções em espanhol que tenham versão em PB possam levar as crianças venezuelanas a recusar sua LM nesse tipo de interação, não praticando, assim, o CS.

Concordamos com Bakhtin (2014), que, independentemente da dimensão, no processo comunicativo todos os enunciados são dialógicos, e por isso entendemos que o tipo de relação interativa que as crianças mantêm com os gêneros pode indicar o porquê da opção por determinada língua para a concretização dos distintos gêneros, e essas mesmas relações poderiam representar motivação ou não para o CS nas interações em sala de aula. É presumível que o conto tenha sido um dos gêneros de entrada dessas crianças na sua LM, portanto ocorreria quando ainda muito pequenas, como formas rotinizadas no processo de aquisição, assim, é possível que esse primeiro contato em ambiente familiar se constitua em vozes na consciência da criança enquanto sujeito que adquire/aprende que a leve a firmar esse gênero como próprio das práticas discursivas em sua LM, daí uma motivação para o CS na sala de aula.

Já as músicas teriam sido acessadas pelas crianças mais intensamente a partir do ingresso na esfera pré-escolar, logo, em um contexto enunciativo mais amplo e envolto e uma ludicidade distinta (e posterior, mesmo para quem tenha ingressado na pré-escola venezuelana), exatamente no qual agora elas interagem discursivamente e em outra língua. Entretanto, o que aludimos acima não significa que desconsideramos que as canções também constituam a realidade interativa das crianças desde quando muito pequenas em ambiente familiar, afinal, conforme entendemos a partir de Bruner (1983), nas primeiras relações mãe-filho, as musiquinhas também podem se configurar como jogos, cuja efetivação demanda do uso e troca de linguagem; e, dependendo do tipo da canção, estas podem funcionar como “ocasião para o uso

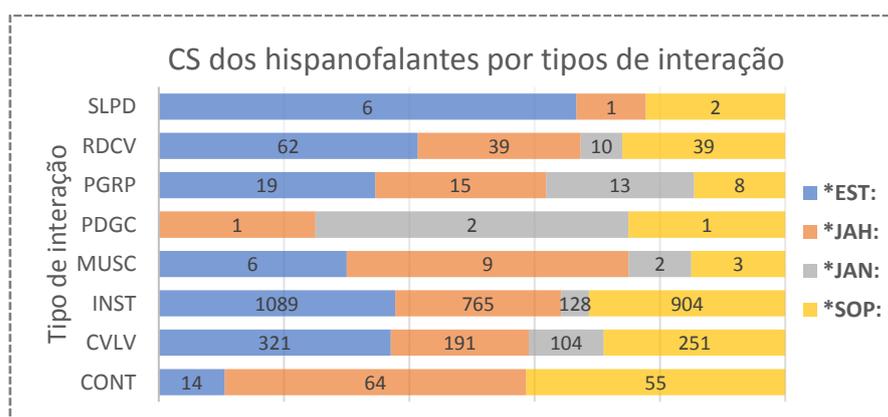
sistemático de linguagem da crianças com o adulto”, e ainda, fornecer “a primeira oportunidade para explorar como conseguir fazer coisas com as palavras”. (BRUNER, 1983, p.38).

Então, como é sabido que a música é um dos gêneros recorrentes e importantes nos primeiros anos de vida da criança em contexto familiar, o que nos leva a supor que elas optem pela L2 nas interações seriam as particularidades desse outro contexto de enunciação, a sala de aula, onde as interações são mais amplas e envolvem mais interlocutores e falantes de línguas distintas, numa dinâmica diferente do espaço familiar, das relações criança-mãe, caracterizada, em geral, por ser uma esfera menor, constituída por menos interlocutores e práticas discursivas. Ao contrário, na sala de aula sim, constitui-se como espaço dialógico de confronto de vozes sociais distintas, a familiar e a escolar. Portanto, mesmo que tenhamos registrado poucos eventos, pela análise desses dados vemos que o conto infantil é o gênero em que o CS se mostra mais produtivo enquanto prática rotineira das crianças na sala de aula.

4.2.2 O CS nas instruções das atividades escolares

O gráfico 4 (p.111) mostrou que em INST predominaram os enunciados com CS, já no gráfico abaixo, ao observarmos mais precisamente o número desses enunciados produzidos pelas crianças hispanofalantes, perceberemos uma elevação dos números para todas, salvo no caso de JAN, que participou de apenas 3 sessões. Essa estatística elevada relacionada às crianças se deve também ao fato de que, nesta categoria, não consideramos somente os enunciados específicos das orientações de TEA, mas incluímos os enunciados produzidos por todos os participantes durante o desenvolvimento das atividades, além daqueles cujos limites linguístico-formais em relação a outros tipos foram difíceis de se estabelecer, mas que se caracterizavam como parte do desenrolar das atividades em orientação.

Gráfico 6 | As crianças hispanofalantes e o CS nos tipos de interação



- 481 *TEA: **é sim um morango !**
 482 *JAH: **morango <é em português> [>] .**
 483 *TEA: <ombora (vamos) Ana Julia> [<] !
 484 *JAH: **estoy pintando zapato xx .**
 (*estou pintando sapato xx*)
 485 *TEA: sapato ?
 486 *TEA: Ana Julia o que tu (es)tá pintando ?
 487 *ANJ: macaco .
 488 *TEA: macaco ?

Então, ao ser perguntado sobre o nome de determinada fruta, EST responde com CS, e TEA prontamente o “corrige” quanto ao léxico equivalente em PB, mas EST não confirma essa orientação, inclusive nega verbalmente (turno 479) que estivesse cometendo algum “erro”. Talvez vislumbrando ruído na intercompreensão desse embate entre EST e TEA, em PB, JAH se manifesta de forma esclarecedora, em um tom interpretável, em princípio, como de “correção”, embora no vídeo não tenhamos notado uma entonação expressiva que denotasse claramente esse direcionamento “corretivo”. Daí ser presuntivo também outras possibilidades de intenções com o CS (turno 482). Então, dessa interação entre falantes de línguas distintas, também nos pareceu que a postura de JAH em alternar para o PB para esclarecer um termo em espanhol teria mais o intento de ajudar o colega nativo da mesma língua, que propriamente de “corrigi-lo” na aquisição/aprendizagem de um léxico da L2.

Sobre o sujeito bilíngue, para Grosjean (1996, p.22), “They make use of one language, of the other, or of the two together depending on the situation, the topic, the interlocutor”⁹⁶, aspectos que observamos nos dados e, particularmente na cena em destaque pudemos assim entender, pois vimos uma situação (“correção” envolvendo línguas distintas), o tópico (vocábulo de frutas), além do interlocutor falando em outra língua (TEA), como uma junção de fatores que pudessem motivar JAH a alternar entre os códigos, afinal ele enuncia na L2 para o esclarecimento, mas volta ao espanhol, portanto seguindo com CS. Acreditamos que a segunda pergunta de TEA (turno 478) e a posterior assertiva (turno 480) tenham tido a intenção de, por via da “correção”, partilhar/construir sentido na língua em aquisição, mais especificamente, mostrar qual seria em PB o equivalente semântico a *fresa*. Assim o sendo, esses enunciados que precederam a fala de JAH podem ter sido significativos para que ele manifestasse verbalmente os esclarecimentos em PB, fazendo-o na forma de apropriação do discurso de TEA, um reflexo do dialogismo, constitutivo dessa dinâmica dialógica imanente das interações em sala de aula.

⁹⁶ Eles fazem uso de uma língua, de outra, ou das duas juntas, dependendo da situação, o tema, o interlocutor. (Tradução nossa).

Segundo Bakhtin e o Círculo, o sentido dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, pois é fruto de um posicionamento social, e funciona como resposta a outros discursos. Dessa forma, entendemos que a manifestação linguística de JAH claramente se constitui num discurso de resposta a outros discursos anteriores da professora, representando, portanto, uma “*fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (itálico dos autores) (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.128), neste contexto particular, as aulas como parte de um processo contínuo de interação verbal, em uma esfera de atividade específica, em que participa ativamente, pois é parte integrante de seu cotidiano; e como sujeito bilíngue, posiciona-se quanto à escolha da língua nessas interações. Esse posicionamento também nos parece coerente porque entendemos que o sujeito “sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais”. (itálico do autor) (SOBRAL, 2014, p.24).

Esse tipo de interação da professora, caracterizado pela “correção” a partir de estruturas linguísticas semelhantes a essa (turno 482) e abordando conteúdos diversos, não é recorrente nos dados, mas é recorrente ao longo das interações em todas as aulas (conforme observações amplas sem filmagens), por isso entendemos ser relevante observar na aquisição/aprendizagem da L2. A propósito ainda do excerto analisado acima, vimos que uma situação enunciativa (INST) semelhante ocorrera na sessão anterior (6), em aula cuja temática principal era o meio ambiente, e a dinâmica das atividades consistia também em a professora se dirigir às crianças fazendo-lhes perguntas relacionadas ao léxico de frutas, conforme veremos a seguir:

► **Excerto 12**

- 173 *TEA: **aqui em baixo é o quê ?**
 174 *ANJ: <maçã> [>] .
 175 *JAH: <manzana> [<] .
 176 *EST: <manzana> [<] .
 (*maçã*)
 177 *TEA: hurum@i !
 178 *JAH: **flesa (fresa)** .
 179 *EST: fresa .
 (*morango*)
 180 *TEA: <não> [>] !
 181 *ANJ: <morango> [<] !
 182 *TEA: **moran::go # fre::sa é morango tá ?**
 183 *TEA: e isso daqui é ?
 184 *JAH: <laranja> [>] !
 185 *ANJ: <laranja> [<] !
 186 *SOP: <lalanja (laranja)> [<] !

Quando TEA começa a perguntar os nomes das frutas, notamos uma tendência dos venezuelanos pelo CS nas respostas, afinal podemos supor que seja em espanhol que eles mais ouçam falar de comida (daí teriam “maior” léxico nessa língua), mas observamos que em alguns turnos eles se manifestam verbalmente em tom de voz acentuadamente baixo, supostamente hesitando em falar na sua LM. Intuímos que essa hesitação possa representar uma resposta à natureza desse tipo discursivo (“correção”) próprio do espaço escolar. Ou seja, as crianças já teriam presumido que, caso pronunciassem uma palavra distinta da que era esperada como resposta por TEA, em PB, seriam “corrigidas”, e por isso poderiam limitar-se a responder mais espontaneamente – essa dedução é reforçada também pelos olhares aparentemente “duvidosos” de algumas crianças ante a possibilidade de terem que dar uma resposta.

Diante dessa situação, pensamos que, por esse tipo de interação, o CS possa ocorrer como reflexo precisamente das vozes sociais que constituem a realidade linguístico-discursiva dessas crianças – a professora representando o discurso escolar mais específico (sujeito que ensina). Por outro lado, talvez seja essa hesitação que em enunciados intercalados entre as falas das crianças tenha levado TEA a propor a “correção” nesse tom de esclarecimento, firmando sua posição como principal interlocutora delas nesse processo de aquisição/aprendizagem bilíngue. De qualquer forma, o que nos parece mais transparente é que, segundo concepções bakhtinianas, o comportamento enunciativo dos sujeitos de responder em sua LM ou hesitar em fazê-lo, assim podendo haver ou não o CS, seja reflexo das condições e propósitos dessa esfera discursiva, da tensão enunciativa entre professor e alunos, na dinâmica das línguas em contato.

Além de TEA com significativo papel nesse processo, destacamos também o papel de ANJ nas interações do tipo “correção”. Era comum a nativa de PB se adiantar as demais crianças para responder, e que, possivelmente pela identificação necessária com o idioma de TEA, sempre se manifestava de forma veemente. Analisando a continuação dessa cena (turno 181) é perceptível que a postura linguístico-discursiva de ANJ possa contribuir para que as crianças venezuelanas, mesmo falando em espanhol, interajam em PB nos enunciados de respostas às “correções”, pois não era incomum as flagrarmos respondendo após ANJ (com sobreposição de falas ou simultaneamente), embora os dados não apontem isso como recorrente. Mas acrescentamos que nessa dinâmica de alternância de línguas na “correção” se instaurava um “clima” de disputa por turnos de fala, e então os venezuelanos poderiam mudar para o PB ou seguir com CS, conforme idioma demandado pelo interlocutor (turno antecedente).

A partir dos trechos acima analisados, reportamo-nos a um aspecto observado por Bullio e Scarpa (2018) quanto à questão lexical no discurso bilíngue. Essas pesquisadoras se alinham aos estudos que defendem que a alternância de uma língua para outra não é motivada por falta

Independentemente de apontar em qual estrutura linguística de base (PB ou espanhol) o “erro” na forma verbal se tenha produzido, consideramos que a entoação da pergunta demonstra que a preocupação da professora não seria com a falta de conhecimento da criança quanto ao desenvolvimento da atividade proposta, mas com a forma linguística dita por JAN em PB. Pudemos ainda observar que, embora a professora enfatizasse a “correção” linguística, não vimos essa criança realizar tais “ajustes” em sua fala (turno 371). Esses aspectos nos permitem entender que, nesse contexto, com interações do tipo PDGC a criança não necessariamente alternaria para a L2 em aquisição/aprendizagem, o que nos parece ser ratificado quando, na sequência do discurso, vemos que JAN muda de assunto e segue interagindo com CS.

E ainda que esses enunciados de “correção” tenham possivelmente minimizado o caráter espontâneo das interações, já que, em tese, as crianças teriam que reagir discursivamente com uma estrutura linguística de resposta ou repetir determinada forma proposta por TEA, percebemos que JAH se mantém atento à situação comunicativa e entra no discurso, destacando o conhecimento em questão (desenhar uma florzinha). Também é presumível que ele tenha alternado para o PB por seu turno ter sido posterior à orientação de TEA, o que até se poderia esperar em se tratando de ambiente escolar e, principalmente, com interações de “correção”, mas observamos que essa motivação não se confirma de forma categórica, pois mesmo que nas interações do tipo INST, 98% dos enunciados de TEA tenham sido em PB, vemos que JAH produz 61% dos enunciados em espanhol, prevalecendo, portanto, as interações com CS.

Embora se espere/deseje que em sala de aula as interações sejam em PB, promovendo ajustes ou repetindo as formas linguísticas ditas “corretas”, vimos que quando as “correções” ocorriam em interações do tipo PDGC, mas com enunciados não necessariamente versando sobre questões linguísticas específicas do PB, a tendência era não acatar tal “correção”. Por exemplo, observamos uma situação (sessão 2) em que, considerando uma fala anterior de SOP, na qual justificava sua ausência em outra aula, TEA se dirige a ela comentando sobre um determinado comportamento relacionado à família, então JAN entra na discussão (turno 417) para também, de forma veemente, acrescentar algo relacionado a sua vida pessoal:

► *Excerto 14*

414 *TEA: que(r) dize(r) que tu te porta bem é ?	414 *TEA: que(r) dize(r) que tu te porta bem é ?
415 %act: dirige a palavra a SOP	415 %act: dirige a palavra a SOP
416 *SOP: ¡sí porque yo me porto bien con mi mamá !	416 *SOP: sim porque eu me porto bem com minha mamãe !
417 *JAN: ¡yo también !	417 *JAN: eu também !
418 *TEA: hum@i # será que se porta	418 *TEA: hum@i # será que se porta

<p>bem ? 419 *SOP: ¡sí porque [/] porque mi mamá [/] mi mamá [/] mi mamá se rompió un 420 diente aquí # y +/. 421 *JAN: mi mamá también # mi mamá tiene [/] tiene [/] tiene una [/] una 422 tía [/] una [/] una tía que se llama:: # una tía que se llama: +... 423 *TEA: eu não entendi nada fala [/] fala português ! 424 *JAN: <mi mamá tiene> [>] +/. 425 *ANJ: <português> [<] +... 426 *TEA: mi mamá ou minha mãe ? 427 *JAN: mi mamá <tiene un [/] un> bebé en su barriga [>] . 428 *TEA: <mi mamá> [<] +... 429 *TEA: ha@i ! 430 *ANJ: bebê:: ! 431 *TEA: sério? (es)tá grávida ela é ?</p>	<p>bem ? 419 *SOP: sim porque [/] porque minha mamãe [/] minha mamãe [/] minha mamãe 420 quebrou um dente aqui # y +/. 421 *JAN: minha mamãe também # minha mamãe tem [/] tem [/] tem uma [/] uma 422 tia [/] uma [/] uma tia que se chama:: # uma tia que se chama: +... 423 *TEA: eu não entendi nada fala [/] fala português ! 424 *JAN: <minha mamãe tem> [>] +/. 425 *ANJ: <português> [<] +... 426 *TEA: mi mamá ou minha mãe ? 427 *JAN: minha mamãe <tem um [/] um> bebê em sua barriga [>] . 428 *TEA: <minha mamãe> [<] +... 429 *TEA: ha@i ! 430 *ANJ: bebê:: ! 431 *TEA: sério? (es)tá grávida ela é ?</p>
--	---

No fragmento acima observamos que SOP passa a relatar eventos que a envolvem e, como em uma disputa por um espaço discursivo, JAN sobrepõe seu turno ao de SOP para acrescentar eventos pessoais, fazendo-o de forma enfática, mas de maneira que provoca dúvida na compreensão do enunciado. Por isso TEA busca restabelecer a intercompreensão, propondo uma espécie de “correção”, ou como mais precisamente pareceu, incentivando a mudança para outra língua, o que até se poderia entender como um direcionamento para o não uso do CS, até mesmo em vista da consecução do diálogo. Mas o que presenciamos como resultado foi uma aparente indiferença de JAN diante da orientação “corretiva”, ou seja, ela se recusa a acatar o esclarecimento de TEA em relação às formas linguísticas nas duas línguas, e segue o discurso praticando CS (turno 427) e, a nosso ver, sentindo-se à vontade com essa postura.

Bakhtin (2016, p.47) ensina que “A relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”, e em consonância com esse pensamento consideramos que dentre essas possibilidades a escolha da língua pela criança também pode ser um reflexo de uma postura valorativa diante dessas interações em contexto multilíngue, o que repercutirá, portanto, na dinâmica do CS em sala de aula. Esse aspecto valorativo se pode observar também no posicionamento de TEA, o que talvez a tenha levado a não impor categoricamente a mudança de postura linguística de JAN, ou seja, que ela alternasse para o PB nessas interações, afinal se estava tratando de “correções” durante uma aula.

Ao caracterizar esse evento pela sua espontaneidade enunciativa porque envolve uma temática de caráter mais afetivo, é natural que as crianças venezuelanas tivessem recorrido ao espanhol, ou seja, que pela natureza do tema elas tenham sido levadas a praticar o CS. E isso, embora nossa hipótese a partir desse tipo de interação fosse de que as crianças alternariam para o PB logo em seguida da orientação ou “correção” da professora, já que elas estariam claramente sendo levadas a essa condição pelas retificações de estruturas linguísticas “erradas”, e em alguns contextos, até com reflexões de cunho metalinguístico, além da entonação expressiva emoldurante do caráter “corretivo”. Mas o que parece claro nesse cenário específico é que a postura discursiva de “correção” da professora não se teria mostrado “suficiente” para esse fim, ou seja, “corrigir” formas linguísticas (ou usos da linguagem) não atestava que as crianças fossem prontamente para L2, “garantindo”, portanto, a aquisição/aprendizagem dessa língua. Neste caso seria, então, mais o ambiente discursivo construído pelos distintos interlocutores que provocaria o CS, reforçado, como já mencionamos, pelo caráter afetivo envolto em determinadas temáticas, por exemplo, as relações familiares.

E ainda em enunciados do tipo INST, analisemos como se dá a prática do CS pelas perguntas e respostas (PGRP). Naturalmente para uma turma de crianças de 4 anos de idade não se planejavam tarefas nessa dinâmica que envolvessem conteúdos teóricos, mas essas estruturas eram constantes nas instruções das atividades escolares, como desenhos e pinturas, recorte e colagem, dentre outras, nas quais se destacavam a exploração do léxico. Sempre mediadas por TEA, essas sequências enunciativas ocorriam também em outras situações discursivas, como brincadeiras e manifestações afetivas entre as crianças e com a própria professora. Isso posto, sendo as perguntas feitas por ela sempre em PB, as crianças alternariam as línguas em suas respostas como estratégia discursiva ou seriam motivadas por outras razões?

Então, pensar na prática do CS a partir do tipo PGRP nos conduz à hipótese de que, supondo que as perguntas sobre quaisquer assuntos fossem na língua predominante na creche, o PB, as crianças venezuelanas responderiam também nessa língua. Mas não foi o que predominou nos dados. Como apontamos neste trabalho, havia sempre a possibilidade de que os venezuelanos mudassem para o PB quando seus enunciados sucedessem interlocutores nativos da L2 (ANJ, TEA, minimamente o OBS e outros servidores que podiam entrar em sala durante as aulas). As perguntas podiam constituir-se tanto de uma estrutura linguística simples (por exemplo, “que é isso?”, “o que quer?”) quanto de uma sequência textual mais ampla (poucas ocorrências e normalmente mescladas com as orientações de atividades), o que podia levar à resposta diretas ou indiretas, com CS ou outras influências translinguísticas. Observemos abaixo um fragmento da sessão 1:

► *Excerto 15*

- 43 *JAN: <un gusano> [<] .
(*uma minhoca*) (tradução mais apropriada para esse contexto discursivo)
- 44 %act: JAN mostra a EST uma forma feita com massinha
- 45 *JAN: <xx> **una culebra** [<] !
(*uma cobra*)
- 46 *TEA: a cestinha tu não sabe faze(r) ?
- 47 *ANJ: não !
- 48 *JAN: <fez> (?) una culebra !
- 49 *TEA: eita@i uma culebra # **o que é culebra ?**
- 50 *EST: **é una culebra !**
- 51 *TEA: **o que que é un culebra ?**
- 52 *JAN: ;ve tia !
- 53 %act: JAN mostra a TEA uma forma em cobra feita de massinha
- 54 *TEA: é uma cobra # **culebra é uma +...**
- 55 *ANJ: **cob(r)a !**
- 56 %act: JAN e EST falam junto com ANJ em português
- 57 *TEA: **co::bra muito bem !**
- 58 *JAN: **uma cobra [=! ri] uma cobra !**
- 59 %act: JAN brinca com a forma de cobra
- 60 *ANJ: eu não gosto de cobra ela é assustada e morde né tia af vira xx .
- 61 *TEA: ela mor:de !
- 62 *EST: **cobla (cobra) +...**

Nessa interação todos brincam de construir objetos com massa de modelar, e quando JAN constrói uma forma, apresenta-a aos demais com CS (turno 45). Em seguida, TEA propõe a expansão de conhecimento, como uma negociação do significado do objeto construído, e o faz em forma de pergunta, em PB, dirigida a todos. Pela estrutura do enunciado (*TEA: **o que que é un culebra ?**), a resposta esperada seria em forma de definição de termo na língua em que se tenha questionado, mas isso não ocorre; a tentativa mais próxima de uma definição talvez tenha sido a de JAN, que responde de forma multimodal, exibindo o objeto de massinha (turno 52). Por outro lado, como característica de interações bilíngues em ambiente escolar prototípico, o esperado como resposta poderia ser também uma espécie de “tradução” simples da palavra em questão. Então EST tenta responder, mas, mesmo que inicie em PB, termina com CS.

Diante dessa resposta (turno 50), TEA reitera a pergunta (turno 51), e não satisfeita com as respostas, ela mesma o faz (turno 54), com um enunciado de forma a ser completado pelo interlocutor, possivelmente visando fixar a informação sobre a L2. Certamente atenta a toda a cena, ANJ completa esse enunciado (turno 55), mas o que chama a atenção é que quando começa a responder, quase simultaneamente JAN e JAH também o fazem, pronunciando em

PB (“cobra”). Além disso, após a confirmação de TEA (turno 57), vemos que JAN, observando atentamente o objeto de massinha, repete a palavra em PB (turno 58), e é seguida por EST, também nessa língua (turno 62). Essa situação pode ser uma pista de que, considerando esse tipo de interação (PGRP), as crianças entrariam na L2 respondendo, inicialmente em espanhol, portanto com CS, e após a reiteração ou outro enunciado de resposta do interlocutor em PB, é que se expressariam na L2.

Destacamos outra cena (sessão 6) em que o interlocutor é o OBS, momento em que TEA sai de sala e as crianças interagem intensamente entre si nas duas línguas. O OBS tenta manter-se discursivamente neutro, mas em um dado momento é impelido (por olhares e gestos) a se manifestar, então se dirige, primeiramente, à ANJ, com enunciados de perguntas (turno 356) sobre a cor de determinada fruta. E como ANJ não responde, vemos que a partir da segunda pergunta (turno 360), SOP alterna de sua LM, com a qual conversava com JAH, para responder à questão do OBS, em PB (turno 361), e logo em seguida ela volta ao espanhol para continuar a interação com JAH, portanto, com CS. Abaixo, um fragmento representativo:

► *Excerto 16*

344 %act:	ANJ continua pintando	344 %act:	ANJ continua pintando
345 *SOP:	ese .	345 *SOP:	esse .
346 %act:	SOP separa os lápis de cor	346 %act:	SOP separa os lápis de cor
347 *JAH:	¡xx dame [/] dame el color rojo !	347 *JAH:	¡xx me dá [/] me dá a cor vermelha !
348 *SOP:	¡oye !	348 *SOP:	escuta !
349 *ANJ:	esse é b(r)anco com ve(r)melho	349 *ANJ:	esse é b(r)anco com ve(r)melho
350 *SOP:	eso porque [/] porque es mío [/] mío [/] mío .	350 *SOP:	isso porque [/] porque é meu [/] meu [/] meu .
351 *OBS:	a maçã Julia a maçã é vermelha .	351 *OBS:	a maçã Julia a maçã é vermelha .
352 *JAH:	¿<qué> [<] ?	352 *JAH:	quê> [<] ?
353 *ANJ:	<o quê> [>] ?	353 *ANJ:	<o quê> [>] ?
354 *JAH:	¿<de quién es ese> [>] ?	354 *JAH:	de quem é esse> [>] ?
355 *OBS:	<isso são maçãs> [<] .	355 *OBS:	<isso são maçãs> [<] .
356 *OBS:	<maçãs são de que cor> [>] ?	356 *OBS:	<maçãs são de que cor> [>] ?
357 *SOP:	<no lo sé> [<] .	357 *SOP:	<não sei> [<] .
358 %act:	responde para JAH sobre os lápis de cor	358 %act:	responde para JAH sobre os lápis de cor
359 *ANJ:	ah@i ?	359 *ANJ:	ah@i ?
360 *OBS:	que cor são as maçãs ?	360 *OBS:	que cor são as maçãs ?
361 *SOP:	<essas # vermelhos> [>] !	361 *SOP:	<essas # vermelhos> [>] !
362 %act:	mostra seu trabalho ao OBS	362 %act:	mostra seu trabalho ao OBS
363 *ANJ:	<ve(r)melho> [<] .	363 *ANJ:	<ve(r)melho> [<] .
364 *OBS:	isso !	364 *OBS:	isso !
365 *JAH:	xx (esp) .	365 *JAH:	xx (esp) .
366 *SOP:	¡oye !	366 *SOP:	escuta !
367 *JAH:	¡oye !	367 *JAH:	escuta !

Nesse fragmento, ao alternar para a L2, SOP se posiciona diante do contato linguístico, estabelecendo uma relação entre as línguas e seus respectivos locutores, pelo que observamos, o espanhol com JAH e o PB com ANJ e o OBS. Além disso, nessa situação caracterizada pelo bilinguismo fronteiro, SOP parece se sentir mais à vontade interagindo na sua LM, e a alternância para a L2 se daria motivado pelo contexto de sala de aula, concretizado nesse discurso por interações de perguntas e respostas. Portanto essa situação é representativa do destaque dado ao papel dos interlocutores nessa dinâmica de interação social, através de um “enunciado concreto”, segundo Bakhtin (1976), determinado, é claro, pela interação do falante, mas também pela situação concreta manifestada por tal enunciado, nesse sentido, orientando-se para o interlocutor que ocupa o mesmo contexto ou situação extraverbal, o ambiente amplo de fronteira, onde coabitam falantes das duas línguas.

Acreditamos que o assunto também represente um aspecto motivador para a prática do CS nas interações PGRP, ou seja, conforme o tema geral da pergunta feita pela professora a criança alternaria os códigos, podendo responder tanto em espanhol, daí o CS, quanto na L2. Para ilustrarmos destacamos um fragmento com dois trechos da sessão 3, em que as crianças, orientadas por TEA, produzem um desenho livre e sobre este fazem comentários diversos. Observemos, então, primeiramente o posicionamento de EST e depois de JAH, que mesmo havendo outras crianças falando ao fundo, em espanhol, eles mudam de códigos na interação com TEA, conforme a relação com a tema, o que o fazem com CS intersentencial:

► *Excerto 17*

(Primeira parte)	(Primeira parte)
290 *EST: ó tia !	290 *EST: ó tia !
291 %act: TEA entra na sala de aula	291 %act: TEA entra na sala de aula
292 *TEA: o quê que aconteceu ?	292 *TEA: o quê que aconteceu ?
293 *TEA: você não sabem desenha(r) uma casinha # o papai a mamãe #	293 *TEA: você não sabem desenha(r) uma casinha # o papai a mamãe #
294 não sabem?	294 não sabem?
295 *EST: ¡yo sé !	295 *EST: eu sei !
296 %act: responde enfaticamente	296 %act: responde enfaticamente
297 *TEA: então faça !	297 *TEA: então faça !
298 *TEA: vocês tem que usa(r) a criatividade de vocês .	298 *TEA: vocês tem que usa(r) a criatividade de vocês .
299 *EST: eu tengo amarilla xx .	299 *EST: eu tenho amarela xx .
300 *JAH: vou faze(r) um coração .	300 *JAH: vou faze(r) um coração .
301 *TEA: <pois faça um coração> [>] .	301 *TEA: <pois faça um coração> [>] .
302 *JAN: ¿<qué es esto> [<] ?	302 *JAN: <o que é isto> [<] ?
303 *TEA: esse aqui já faz coração .	303 *TEA: esse aqui já faz coração .
304 *ANJ: coração é vermelho .	304 *ANJ: coração é vermelho .
305 *TEA: que bom !	305 *TEA: que bom !
306 *JAN: qué esto tia ?	306 *JAN: o que é isto tia ?
307 *TEA: quem é esse daí ?	307 *TEA: quem é esse daí ?

308 %act: dirige a pergunta a EST	308 %act: dirige a pergunta a EST
309 *JAN: un armario de juguete .	309 *JAN: un armario de juguete .
310 *EST: mi mamá .	310 *EST: minha mamãe .
311 %act: responde sorridente a TEA (Segunda parte)	311 %act: responde sorridente a TEA (Segunda parte)
104 *TEA: aqui é uma casa ?	104 *TEA: aqui é uma casa ?
105 %act: JAH responde discretamente balançando a cabeça	105 %act: JAH responde discretamente balançando a cabeça
106 *JAN: ¡y ahora tú xx !	106 *JAN: e agora tu xx !
107 %act: dirige-se a EST apontando o dedo	107 %act: dirige-se a EST apontando o dedo
108 *TEA: quem mora nessa casa ?	108 *TEA: quem mora nessa casa ?
109 %act: observa a atividade de JAH	109 %act: observa a atividade de JAH
110 *EST: ¡mira [/] mira no se rompió !	110 *EST: olha [/] olha não se quebrou !
111 %act: fala com JAN sobre gizes de cera	111 %act: fala com JAN sobre gizes de cera
112 *JAH: mi papá y mi mamá .	112 *JAH: meu papai e minha mamãe .
113 *EST: ¡ya [/] ya así !	113 *EST: já [/] já assim !
114 *TEA: é:: verdade ?	114 *TEA: é:: verdade ?
115 *ANJ: eu vou faze(r) minha i(r)mã .	115 *ANJ: eu vou faze(r) minha i(r)mã .
116 *EST: la xxx <porque se la rompiese xx [>] .	116 *EST: a xxx <porque se quebrasse ela xx [>] .
117 *TEA: <isso aqui o que é ?> [<]	117 *TEA: <isso aqui o que é ?> [<]
118 *JAH: é um boneco de neve .	118 *JAH: é um boneco de neve .
119 *TEA: ahn@ ?	119 *TEA: ahn@ ?
120 %act: TEA demonstra não ouvir e JAH então fala em direção ao seu ouvido	120 %act: TEA demonstra não ouvir e JAH então fala em direção ao seu ouvido
121 *JAH: é de neve .	121 *JAH: é de neve .
122 *TEA: é um boneco de neve # hum@i que legal !	122 *TEA: é um boneco de neve # hum@i que legal !

Na primeira parte do excerto acima EST fala em PB, chamando a atenção de TEA para uma ocorrência envolvendo JAN (gizes que caíram e se quebraram), mas em seguida, quando a professora faz uma pergunta (turno 293) direcionada a JAN e EST, prontamente ele levanta a mão e responde com CS (*EST: **¡yo sé!**). Na sequência JAN insiste pela atenção de TEA, fazendo-lhe perguntas, mas ela volta-se para EST, perguntando qual seria seu desenho (turno 307), e ele, aparentemente tímido, responde em sua LM (*EST: **mi mamá**).

A segunda parte mostra que TEA continua fazendo perguntas para as crianças sobre seus desenhos, então, ao se dirigir a JAH, sua primeira pergunta (turno 104) requer uma resposta relacionada a um assunto diverso, e JAH responde afirmativamente por gestos. Contudo o contexto semântico da segunda pergunta (turno 108) pode levar a uma resposta que envolva uma realidade mais específica, ou seja, das relações familiares; vimos ainda que nessa interação ele estava falando em PB, mas para responder a essa última pergunta alterna para o espanhol (*JAH: **mi papá y mi mamá**). Na sequência TEA volta a fazer perguntas sobre assuntos diversos (qual seria o desenho feito) e JAH retorna ao PB em sua resposta.

Acreditamos que nesse tipo de interação, constituída de enunciados organizados como perguntas diretas de TEA para as crianças hispanofalantes, o CS, de natureza intersentencial, tenha ocorrido motivado pela relação que as crianças mantêm com o assunto expresso na pergunta ou na resposta gerada por uma pergunta. No caso de EST, o núcleo temático expresso na primeira questão (o papai e a mamãe), e também na segunda, mais adiante (quem seria o objeto de seu desenho) pode tê-lo remetido a seu contexto familiar. Com esse entendimento, o mesmo se pode afirmar de JAH, em que a resposta esperada para a pergunta (*TEA: **quem mora nessa casa** ?) também o deslocaria para a esfera familiar, logo para um ambiente de experiências anteriores na LM, externo ao espaço escolar. Daí podemos concluir que essa seja a motivação para as crianças praticarem o CS nos respectivos enunciados (pergunta, para EST, e resposta, para JAH).

Reforçamos a questão acima discutida ilustrando com um último fragmento (sessão 3). Nesta sequência TEA dirige uma pergunta a ANJ, que evidentemente responderia em PB, mas não o faz prontamente, então EST se adianta em responder no que seria o turno dela, seguido por JAN, e os dois o fazem com CS. Então vimos que, mesmo que as perguntas sejam dirigidas à falante nativa de PB, o tema relacionado a experiências anteriores dos hispanofalantes em sua LM orienta para o CS nas respostas. Isso nos reporta ao entendimento de Bakhtin (2016, p.113), de que “Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para sua resposta”, que aqui relacionamos à natureza do assunto, seja da pergunta ou da resposta esperada, que funcionaria como apelo que levaria as crianças a alternarem as línguas, portanto, podendo praticar o CS. Comprovemos essa questão com o trecho abaixo:

► **Excerto 18**

- 146 *TEA: **terminou não Julia ?**
 147 *TEA: olha que legal que saiu o desenho do Haziél !
 148 %act: TEA exhibe e destaca a atividade de JAH
 149 *TEA: eu quero o desenho da Julia p(a)ra dize(r) o quê que
 150 [/] para ti (tu) me dize(r) o que <é eu coloca(r) o nome> [>] .
 151 *EST: **<este es seu pai y seu mamá> [<] !**
 152 %act: apontando para o desenho de ANJ
 153 *TEA: i::sso muito bem !
 154 *JAN: **y este [/] y este es tu hermano y tu hermana .**
 (e este [/] e este é teu irmão e tua irmã.)
 155 %act: apontando para o desenho de ANJ
 156 *TEA: não é ela # é a Julia .
 157 *EST: **¡eres tú !**
 158 %act: EST fala apontando para o desenho de ANJ
 159 *ANJ: não essa é minha i(r)mã e essa é eu .

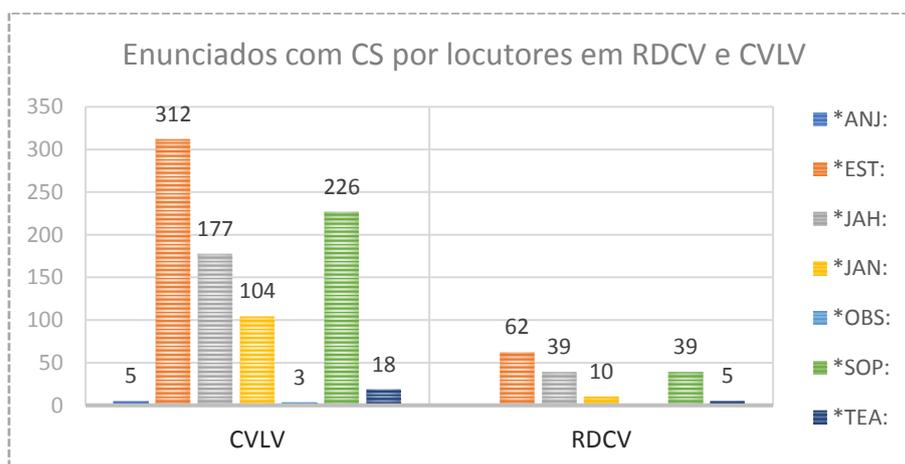
- 160 *TEA: ah tah@i !
 161 *EST: ¿tre(s) ?
 162 %act: EST se expressa admirado com a quantidade de pessoas

Portanto, com este último fragmento pudemos ver que no tipo INST, pelas perguntas e respostas, as crianças relacionam distintamente as línguas em contato, podendo fazer o CS, que neste caso, representa um deslocamento para o universo enunciativo de sua LM, por se tratar de tema exatamente desse contexto extralinguístico. Continuando as reflexões sobre a prática do CS nas interações, no tópico seguinte analisaremos as conversas em sala de aula.

4.2.3 As conversas em sala de aula e o CS

As conversas em sala eram constantes, e a espontaneidade quanto ao uso da linguagem era um aspecto característico. Por isso vimos que nesses eventos também poderíamos observar a ocorrência do CS, assim analisaremos os tipos rodas de conversas (RDCV) e conversas livres (CVLV), que ao longo das sessões somam 23% dos enunciados. Nas rodas, as crianças se expressavam verbalmente bastante à vontade, mesmo com direcionamento de TEA, assim como também nas CVLV, que ocorriam entre as crianças ao longo das aulas, sobretudo quando TEA as deixava livres durante ou após a realização de atividades ou quando se ausentava da sala, ocasião em que podiam se dirigir ao OBS. Nessas conversas os enunciados eram mais curtos por turnos, mas normalmente difíceis de serem delimitados no fluxo das enunciações, pois se misturavam ou se intercalavam entre outros tipos. Mesmo com baixa ocorrência no total de enunciados, os hispanofalantes se manifestavam significativamente, conforme podemos visualizar no gráfico abaixo:

Gráfico 7 | O CS dos locutores nos tipos RDCV e CVLV



Nas RDCV percebemos, de modo geral, pouca inibição das crianças em falar. Os venezuelanos interagem predominantemente em espanhol; a alternância para o PB se limitava a mesclas de uma ou duas palavras, que classificamos como *Tags*, situações que apontam indícios de influências translinguísticas de um código sobre outro, principalmente no campo fonético/fonológico. ANJ interagia naturalmente com as demais crianças em PB, valendo-se da intercompreensão característica daquela rotina comunicativa. Também se observava nesses momentos intensa disputa por turnos, o que incidia em muita sobreposição de falas, condição que dificultou a transcrição de muitos discursos. A seguir analisemos alguns fragmentos.

Primeiramente destacamos um trecho da sessão 7 em que TEA inicia o diálogo com as crianças falando sobre o café da manhã. Os enunciados são organizados inicialmente como perguntas, e a primeira é direcionada a todos; então EST é o primeiro a se manifestar, em PB, mas logo limita suas respostas verbais, dando continuidade com gestos, movimentando a cabeça ou os ombros, seja para afirmar ou negar. Após notar esse aparente desinteresse em interagir verbalmente (o que até iria de encontro ao propósito desses eventos: promover a integração entre todos), TEA dirige a pergunta a SOP, que responde em PB, aparentemente tímida no início (turno 37), mas logo se mostra mais expressiva, alternando as línguas, continuando com CS; ante a essa fala, prontamente EST busca retomar seu turno, mas ao contrário de sua primeira participação, responde à TEA em sua LM, portanto com CS. Atentemos para o trecho a seguir:

► **Excerto 19**

- 22 %sit: as crianças estão em sala, sentadas, a professora entra, e todas a cumprimentam, simultaneamente, com "bom dia"
- 23 *TEA: **como foi o # o que vocês tomaram de café hoje?**
- 24 *EST: **eu !**
- 25 *SOP: eu .
- 26 *TEA: o que você comeu hoje # antes de vir p(a)ra escola ?
- 27 *EST: **eu tomi café .**
- 28 *TEA: com quê ?
- 29 *TEA: não bate não !
- 30 %act: adverte JAH que está batendo na mesa
- 31 *EST: con pan .
(com pão)
- 32 *TEA: pão # manteiga ?
- 33 %act: **EST nega a pergunta balançando a cabeça**
- 34 *TEA: sim # não # só o pão ?
- 35 %act: **EST nega e em seguida confirma balançando a cabeça**
- 36 *TEA: **e você Sophia ?**
- 37 *SOP: **comi pão com [/] com café .**
- 38 *TEA: e # que mais ?

- 39 *SOP: **más nada # y con [/] y con [/] y con [/] y con mantequilla .**
(*mais nada [/] e com [/] e com [/] e com [/] e com manteiga*)
- 40 *EST: **yo comí [/] yo comí [/] yo comí pollo con pan con**
41 **farinha y con comida .**
(*eu comi [/] eu comi [/] eu comi frango com pão com / farinha e com comida*)
- 42 *TEA: agora hoje de manhã # assim no café da manhã ?
- 43 *EST: 0 .
- 44 %act: EST confirma balançando a cabeça
- 45 *TEA: e Ana Julia ?

Vimos que EST inicia a interação em PB, e mesmo que em seguida se valha de recursos multimodais para manter o diálogo (uma evidência da intercompreensão), parece que é a postura de SOP, alternando para o espanhol de modo enfático, que teria provocado também a manifestação verbal dele com CS. Esse posicionamento demonstra a intenção de EST de chamar atenção do interlocutor adulto nesse tipo de interação (RDCV), intento que supomos porque, em seguida, ele volta a se expressar por gestos com a cabeça, dirigindo-se a outras crianças. Ademais, pensamos que o intuito de chamar atenção com o CS se teria dado porque é em espanhol que EST teria mais fluidez, logo, com maior expectativa de sustentar seu propósito pragmático nesse evento discursivo.

Por outro lado, em um fragmento da mesma sessão (excerto abaixo), vemos que EST chama a atenção da interlocutora adulta interagindo na L2. Nessa situação há um embate enunciativo direto entre JAH e SOP, em que destacam feitos pessoais, e EST se interessa em participar (turnos 95/97). Contudo seus enunciados com CS, ao fundo, com claro propósito de entrar da conversa não logram êxito, pois se vê que não lhe é concedida a atenção, tanto pelos colegas quanto por TEA. Com isso ele se mostra inquieto e, acompanhado de um movimento de olhar dirigido à professora, entra na conversa com outro tópico, alternando para o PB, conseguindo, assim, a atenção imediata da professora (*TEA: **tu foi pro (para o) shopping?**) e também dos dois colegas, que dão sequência à discussão a partir do tópico introduzido:

► **Excerto 20**

93 *JAH: <porque te estaba viendo [/] yo [/] yo estaba [/] yo estaba [/] yo	93 *JAH: <porque eu estava te vendo [/] eu [/] eu estava [/] eu estava [/] eu
94 estaba en un hotel xx> [>] .	94 estava em um hotel xx> [>] .
95 *EST: <y yo [/] y yo> [<] +...	95 *EST: <e eu [/] e eu> [<] +...
96 *SOP: <yo también estaba en un hotel xx estaba [/] estaba xx> [>] .	96 *SOP: <eu também estava em um hotel xx estava [/] estava xx> [>] .
97 *EST: ¡<mira [/] mira [/] mira> [<] !	97 *EST: <olha [/] olha [/] olha> [<] !
98 *TEA: senta !	98 *TEA: senta !
99 %com: TEA fala com SOP	99 %com: TEA fala com SOP
100 %com: venezuelanos falam simultaneamente em espanhol (ininteligível)	100 %com: venezuelanos falam simultaneamente em espanhol (ininteligível)

101 *JAH: ¿en el mismo hotel que yo ?	101 *JAH: no mesmo hotel que eu ?
102 *EST: outro dia eu fui pa(ra) shop(ping) # b(r)inca(r) xx .	102 *EST: outro dia eu fui pa(ra) shop(ping) # b(r)inca(r) xx .
103 *TEA: tu foi pro (para o) shopping ?	103 *TEA: tu foi pro (para o) shopping ?
104 *SOP: yo fui también yo fui para el shopping y mamá me compró un	104 *SOP: eu fui também eu fui para o shopping e mamãe comprou para mim um
105 <choque> [?] de huevo .	105 <choque> [?] de ovo .
106 *EST: y yo [/] y yo brinqué con un xx .	106 *EST: e eu [/] e eu brinquei com um xx .
107 *TEA: sim !	107 *TEA: sim !
108 *JAH: yo también .	108 *JAH: eu também .
109 *TEA: tu foi pro (para o) shopping también:: # que legal !	109 *TEA: tu foi pro (para o) shopping também:: # que legal !
110 *SOP: sim e foi divertido !	110 *SOP: sim e foi divertido !
111 *TEA: foi divertido ?	111 *TEA: foi divertido ?
112 *EST: e eu também y yo comí al shopping .	112 *EST: e eu também e eu comi no shopping .
113 *TEA: comeu ?	113 *TEA: comeu ?
114 *JAH: yo también .	114 *JAH: eu também .

Na sequência abaixo (sessão 5) vemos novamente o CS como estratégia para chamar atenção do interlocutor, agora com SOP. Após conversarem sobre o café da manhã, TEA propõe que falem sobre seus respectivos dias anteriores. SOP falava alternando/mesclando espanhol e o PB, e como na primeira conversa, mantinha-se atenta ao diálogo, inclusive tem sua fala interrompida por EST ao sobrepor seu turno. Então, na sequência da fala de ANJ (em PB), para quem TEA dirige a atenção, SOP sobrepor seu turno ao de TEA para se expressar, e pelo CS (com alternância intrassentencial para PB), chama a atenção das demais crianças, mas principalmente de TEA, que logo direciona sua atenção a ela. Atinge, pois, seu intento pelo CS:

► *Excerto 21*

- 87 *TEA: humm@i muito bem !
- 88 *TEA: **e como é que foi o dia de vocês ontem** como vocês o que
- 89 vocês fizeram vocês brincaram ?
- 90 *ANJ: sim !
- 91 *TEA: **a tarde vocês brincaram ?**
- 92 *SOP: sim !
- 93 %act: EST concorda balançando a cabeça
- 94 *ANJ: sim !
- 95 *TEA: de quê vocês brincaram ?
- 96 *EST: <eu> fui a sala de las meninas xx> [>] .
- 97 *SOP: <de> [<] +/.
- 98 *TEA: oi ?
- 99 *EST: 0 .
- 100 %act: EST confirma sua fala balançando a cabeça
- 101 *TEA: **o que você fez ontem Julia ?**

- 102 *ANJ: 0 .
 103 *TEA: **hein@i Julia ?**
 104 *ANJ: **eu brinquei com a minha i(r)mã .**
 105 *TEA: tu brincou com a sua irmã ?
 106 *ANJ: ahan@i !
 107 *TEA: <humm@i muito bem> [>] !
 108 *SOP: <y yo **tenho una hermana**> [<] !
 (*e eu tenho uma irmã*)
 109 *ANJ: ela já é grande .
 110 *TEA: **tu brincou com a tua irmã ?**
 111 %act: TEA dirige a pergunta a SOP
 112 *SOP: 0 .
 113 %act: **SOP confirma** balançando a cabeça
 114 *TEA: humm@i muito bem !
 115 %act: JAH entra na sala fazendo barulho

Em CVLV os assuntos também eram variados, os quais podiam surgir do tema da atividade em desenvolvimento, mas também não era incomum um tópico se originar de eventos comunicativos externos (também se podia ouvir conversas diversas de fora de sala). Em razão da intercompreensão, vimos que as crianças conversavam entre si nas duas línguas, ou seja, ANJ falando em PB com os venezuelanos, que lhe falavam em espanhol, e todos se mantinham, assim, em suas LMs, mesmo com intervenções de TEA, em PB, que podia ser com perguntas ou exclamações intercaladas entre os turnos das crianças. Nessas situações era possível se observar o CS do tipo intersentencial. Além disso, basicamente a alternância de turnos condicionava a alternância de assuntos, o que normalmente levava ao CS.

Destacamos que, na sessão 2, em dado momento da aula, TEA se ausenta de sala, então as crianças falam em suas respectivas LMs sobre a atividade que desenvolvem. Mas um evento externo (anúncio de um vendedor de rua) desperta a atenção delas, e ANJ, que no momento era quem mais falava, manifesta-se verbalmente trazendo esse contexto temático externo para a conversa, o que leva os hispanofalantes a também se interessarem pelo tópico; isso desencadeia outros assuntos correspondentes na continuação da conversa, mesmo com intercalação entre outros tipos de interação. Analisemos nos fragmentos do excerto abaixo:

► **Excerto 22**

- 233 %com: **ouve-se da rua um vendedor anunciando em espanhol**
 234 %com: as crianças põem-se atentas e olham para o OBS
 235 *ANJ: é veneca⁹⁹ vendendo ovo na minha [/] na minha casa também !

⁹⁹ Termo originado na fronteira da Colômbia com a Venezuela (conf. <https://pt.significadode.org/>), e no contexto em estudo é usado comumente pelos brasileiros para se referir aos venezuelanos, normalmente em tom pejorativo.

- 236 %act: SOP e JAN falam em espanhol sobre a atividade (ininteligível)
- 237 *ANJ: **ele fica estruindo**¹⁰⁰ **as água(s) né ?**
- 238 *ANJ: assim não tem mais água ## fica faltando **água** .
- 239 *SOP: **não po(r)que la [/] la agua es así pa' xx** .
- 240 *ANJ: toma banho ou bebe né ?
- 241 *ANJ: um monte toma banho lá na nossa casa .
- 242 *JAN: **y yo [/] y +...**
(*e eu [/] e +...*)
- (...)
- 146 *TEA: mas não tem muro na tua casa ?
- 147 *JAH: **tia !**
- 148 %act: JAH chama atenção de TEA
- 149 *ANJ: eh@i eu quando meu pai faze(r) [//] pai ia faze(r) o muro eles
150 derrubaram !
- 151 *JAH: <ó tia> [/] **ó tia** [>] !
- 152 *TEA: <sério> [<] ?
- 153 *JAH: **mi hermano # unos ladrones <xxx> cuando yo tenía**
154 **tre(s) años unos [/] unos ladrones llevaron a mia xx** [>] .
(*meu irmão # uns ladrões <xxx> quando eu tinha
três anos uns [/] uns ladrões levaram da minha xx*)
- 155 *ANJ: <eu tenho um irmão # eu tenho um i(r)mão tia> [<] !
- 156 *TEA: hum@i !
- 157 *ANJ: **eu tenho [/] eu tenho um i(r)mão** .
- 158 *TEA: tu só tem um irmão ?
- 159 *JAN: **mi hermana tiene um irmão <também>** [>] +...
(*minha irmã tem um irmão <também>*)
- 160 *SOP: <xxx> [<] (esp) .

Vemos que o novo tópico introduzido por ANJ a partir de enunciado externo (turno 235) passa a ser o tema do relato de um episódio que ocorrera com sua família. E quando TEA retorna, ANJ segue seu relato, agora se dirigindo diretamente à professora. Contudo JAN e SOP demonstram intento em interagir com ANJ, embora a sobreposição de turnos não tenha permitido que registrássemos claramente seus enunciados. E JAH, observando atentamente a ANJ, também demonstra interesse em entrar na conversa, então, após breve pausa da interlocutora, ele passa a enunciar referindo-se a um episódio envolvendo um contexto similar (situação de um roubo). E num aparente esforço para se lembrar do que falaria, ele interage com CS sobre a mesma temática. Vemos ainda que em sua fala há a introdução de um novo elemento lexical (*hermano*), que leva ANJ a mudar o tópico (turno 157), ocasião em que também vemos JAN participar da interação (turno 159), com CS, a partir desse novo tópico.

¹⁰⁰ Verbo de uso popular em algumas regiões do Nordeste, equivalente a destruir, desperdiçar.

Portanto, analisamos que os enunciados do tipo RDCV e CVLV se assemelham quanto à função do CS praticado em sala de aula. Em RDCV a relativa espontaneidade enunciativa (às vezes a entonação de TEA nas perguntas parecia “exigir” uma resposta da turma), podia levar as crianças hispanofalantes (talvez também por serem a maioria) a se expressarem de forma predominante em espanhol, portanto com constante CS (com algumas mesclas do PB), prática que podemos supor, portanto, que seja determinada pela natureza desse tipo de interação. E com essa motivação, o CS teria como função chamar a atenção do interlocutor, principalmente porque se manifestava em um aparente embate de turnos entre as crianças. Essa mesma função também entendemos, em CVLV, ilustrado no excerto 22, em que JAH se empenha em entrar na conversa para chamar a atenção de seu interlocutor, que naquele momento era principalmente TEA, e que direcionava sua atenção exclusivamente para ANJ.

Por fim, ainda no excerto 22, a postura de JAH em interagir na mesma temática, também nos parece uma evidência, em consonância com a perspectiva bakhtiniana, de seu discurso estar se constituindo a partir do discurso do outro, “como ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2016, p.57). Isso não significa que JAH esteja apenas repetindo tal discurso, mas a partir das sentenças dadas anteriormente por ANJ sobre um determinado evento, que também é constitutivo de seu contexto extralinguístico, naturalmente vivenciado em sua LM, ele constrói um outro discurso de forma singular, seguramente atribuindo outros valores, num processo de resignificação dos signos permitido a partir da interação entre sujeitos desse espaço escolar, interagindo em duas línguas, daí a concretização pelo CS.

4.2.4 Uma possibilidade distinta de interação com o CS

Outro tipo de interação em que organizamos os enunciados é SLPD, que se refere às solicitações ou pedidos feitos pelas crianças ao longo das aulas. Embora tenhamos registrado poucas ocorrências nos dados, apenas 1,5% de enunciados, por representarem estruturas linguístico-discursivas relativamente padronizadas, além de bastante produtivas em interações entre crianças pequenas, julgamos pertinente fazer considerações relacionando-as à alternância das línguas. TEA sempre buscava acomodar as crianças de forma confortável, mesmo assim elas se movimentavam constantemente, e nessa dinâmica se interessavam em sair de sala, por exemplo, para ir ao banheiro ou beber água. Também nas interações do tipo INST era comum solicitarem ajuda à TEA ou a outros colegas e até mesmo (minimamente) ao OBS. Analisemos um trecho da sessão 01, a seguir:

► **Excerto 23**

- 77 %act: JAN dirige a TEA
 78 *JAN: <ó tia eu quero ir beber água> [>] .
 79 *ANJ: <amarelo de novo> [<] !
 80 *TEA: <vai> [<] !
 81 *TEA: **vai por lá # vá bebe(r) água !**
 82 *ANJ: um desse .
 83 *TEA: vem [/] vem !
 84 *ANJ: vou deixa(r) aqui .
 85 *ANJ: um dois t(r)es quatro cinco seis !
 86 *EST: <ó tia # **quiero hacer pipí**> [<] !
 (<ó tia # *quero fazer xixi*>)
 87 %act: ANJ confere as massinhas
 88 *ANJ: <mais um amarelo e mais um ve(r)de> [>] .
 89 *EST: <ó tia # **hacer pipí**> [<] !
 (<ó tia # *quero fazer xixi*>)
 90 *TEA: <um saco xx faço um saco> [>] .
 91 *EST: <**quero fazer pipi**> [<] !
 92 *ANJ: mais um amare::lo .
 93 *EST: **quero fazer pipi !**
 94 *TEA: **vai !**
 95 *TEA: **vai e volta logo** tá e limpa esse o teu nariz tá Esteban ?

Na cena acima, primeiramente vemos JAN fazendo uma solicitação à TEA, em PB, e é prontamente autorizada. Mais adiante, EST (turno 86) também faz uma solicitação, mas com CS, com alternância para o PB do tipo *Tag* (“ó tia”), e após dois enunciados de solicitação sem êxito (turnos 86 e 89), ele opta por ir para o PB. Ao observar toda a cena, podemos deduzir preliminarmente que a decisão pela alternância se tenha dado após EST ter constatado a não inclinação de TEA em atendê-lo, ao solicitar em sua LM (ou com CS), já que ela seguia se dirigindo em PB a outras crianças. Vemos, então, que somente após enunciar em PB é que EST tem sua solicitação atendida.

Evidentemente não excluimos a possibilidade de que TEA tenha voltado sua atenção a EST também pela insistência nos enunciados a ela dirigidos, estratégia discursiva basicamente recorrente na fala da criança quando visa uma negociação com interlocutor adulto, contudo, o que pareceu mais claro foi a “preocupação” de EST com propósito comunicativo, ou seja, de que com CS sua solicitação não seria atendida. A partir daí supomos que tenha ficado claro para ele que o êxito nesse tipo de interação só se obteria interagindo na língua do outro, portanto na L2, pois observamos que na sessão 3, momento em que TEA se ausenta de sala, EST se vê na contingência de fazer uma solicitação, e o faz ao OBS, que era o interlocutor adulto naquela

ocasião. Então ele solicita primeiramente com CS, mas imediatamente reformula sua fala indo para o PB, mesmo que o OBS também tenha interagido com CS.

Para Bakhtin/Volochínov (2014, p.95), “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas”, em uma dada situação concreta, que para EST são as interações em sala de aula, onde a comunicação se concretizaria essencialmente na língua predominante desse contexto. Se entendermos aqui a língua em uso para necessidades do falante como sendo sua LM (espanhol), podemos supor que EST tenha considerado o ponto de vista do seu interlocutor (TEA) em interagir favoravelmente às solicitações apenas em PB, e assim, a consecução do intento comunicativo de EST (anuência a uma solicitação) demandaria que o enunciado dessa solicitação ou pedido fosse nessa língua, daí o esforço para o não uso do CS.

Acreditamos que a criança venezuelana se sinta mais à vontade nas solicitações simples em sua LM (considerado aqui como CS), então ao buscarmos entender o funcionamento da linguagem para além das formas linguísticas, ou seja, considerar as nuances desse ambiente fronteiriço de interações bilíngues, temos também que considerar a possibilidade de mudança de língua para efetivar a comunicação (assim como ocorre em interação monolíngue, no caso, mudança de estilos). Pode-se entender a decisão de ir para a L2 nesse tipo de interação como uma resposta ao posicionamento de TEA em não atender imediatamente à solicitação de EST, como o fizera na interação com JAN. Essa situação também pode revelar que a comunicação em sala de aula, por este tipo de gênero “relativamente estável” somente ocorreria na língua “institucionalizada”, o PB, assim o sendo, a prática do CS poderia ser “repensada” pelas crianças nas solicitações ou pedidos em sala. Ou seja, com isso, vimos que o tipo de interação estaria determinando a escolha da língua pela criança. Analisemos mais um trecho, abaixo:

► *Excerto 24*

- 140 %sit.: a professora entra na sala novamente
 141 *ANJ: verde .
 142 *JAH: **ó tia eu quero ir para o banheiro .**
 143 *TEA: **vai !**
 144 *ANJ: tia olha o meu !
 145 *TEA: **pode ir ao banheiro !**
 146 *ANJ: tia olha o meu !
 147 *TEA: é:: legal !

No excerto acima, da mesma sessão 1, trecho de uma cena em que todos pintam o desenho de um índio, vemos que JAH faz uma solicitação em PB e prontamente é atendido por TEA, posição que pode levar as crianças a entenderem que, nesse movimento entre duas línguas no mesmo ambiente, alternar para o PB (ou outra L2 em contexto análogo) poderia ser uma

necessidade comunicativa, por exemplo, quando se pretendesse êxito imediato diante de uma solicitação ou pedido. Essa questão aparentemente já estaria clara para JAN e JAH (conf. excertos anteriores), mas EST só assimilaria posteriormente. Acreditamos que essa possível compreensão pelas crianças da “necessidade” de mudar para a L2 seja também uma reação ou atitude responsiva delas diante do enunciado de TEA (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014), e até mesmo como reflexo da fala da criança nativa de PB, que também faz solicitações à TEA, para que olhe sua pintura (dentre outras situações).

Ainda no trecho acima, após a autorização imperativa de TEA (turno 143), ela reitera esse posicionamento (turno 145), não somente acentuando o aspecto pragmático, mas também linguístico do enunciado. Essa reiteração parece emoldurar um discurso metalinguístico, com uma explicação de como seria a pronúncia adequada em PB e qual a estrutura sintática usual nesse tipo de enunciado (regência do verbo ir). É relevante observarmos isso porque, em consonância com Bakhtin (2016), nós assimilamos as formas da língua apenas nas formas dos enunciados e exatamente com essas formas, ou seja, formas da língua e enunciados (gêneros) “chegam à nossa experiência e à nossa consciência juntas e estreitamente vinculadas” (BAKHTIN, 2016, p.39), afinal, adquirir/aprender uma língua, nesse caso uma L2, significa adquirir/aprender a construir determinados tipos de enunciados também nessa língua.

Seguindo com o pensamento bakhtiniano, vemos que a atitude responsiva do falante não significa necessariamente a manifestação de uma resposta a um enunciado do “aqui e agora” da enunciação, mas se pode responder a outros discursos antecedentes ou que ainda virão. É assim que entendemos o posicionamento da professora nessa cena, ou seja, como uma evidência do discurso escolar mais amplo, que a partir de sua entonação expressiva se pode perceber a influência desse ambiente de ensino na orientação de seu discurso (metalinguístico), mesmo diante de uma situação de negociação relativamente espontânea com as crianças. Como já mencionado em tópicos anteriores, esse posicionamento também pode refletir nas crianças.

Voltando à postura de EST quanto à alternância para o PB, vemos que no processo de aquisição/aprendizagem de linguagem a criança pode adquirir/aprender estruturas linguísticas relacionadas as situações interativas específicas e como utilizá-las em dada realidade comunicativa (enunciados concretos). No excerto seguinte vemos agora EST se manifestando verbalmente (turno 182) na língua que “deveria” predominar na sala de aula, o PB. Teríamos, então, uma demonstração de que, neste contexto de contato linguístico, a criança pode assimilar a palavra do outro (TEA) nesse movimento de CS, resultando na interação na L2. A partir dessa situação constatamos, como Bakhtin (2011, p.402), que as “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em ‘minhas-alheias-palavras’ com o auxílio de outras ‘palavras alheias’, estas

sendo as palavras da professora, o outro que enuncia em PB, e que agora permite que EST, como sujeito ativo, interaja na L2 de forma também criativa. Observemos mais um trecho:

► **Excerto 25**

- 179 *TEA: pronto !
 180 *JAH: ehen@i !
 181 *SOP: é .
 182 *EST: **agora eu quero água !**
 183 *TEA: <vai [/] vai> [>] !
 184 *JAH: <xx (esp)> [<] .
 185 *ANJ: xx eu já fui .
 186 *JAH: ve(r)melho !
 187 *ANJ: ele é vermelho .
 188 *TEA: <menino> [<] !
 189 %act: adverte EST sobre algo que deixa cair

Com esse tipo interação (SLPD) comparamos contextos discursivos relativamente semelhantes em ambiente escolar, e então constatamos que nas interações o posicionamento linguístico das crianças pode ser distinto em faixas etárias diferentes. Em pesquisa sobre o papel da LM no processo de ensino e aprendizagem de uma L2, ao analisar as funções do CS nos discursos em sala de aula em uma escola de imersão (relativamente análogo ao ambiente desta pesquisa), Mello (2002) comprova que os alunos observados, crianças entre 7 e 9 anos, quando precisavam fazer solicitação ou um pedido, alternavam para sua LM predominantemente; assim conseguiam “negociar uma solicitação, ganhar reconhecimento e/ou despertar a atenção da professora” (MELLO, 2002, p.167), ao contrário, portanto, do contexto que analisamos, em que as crianças (4 anos) vão para L2 para lograr êxito nas solicitações ou pedidos.

Como discurremos alhures, para Bakhtin/Volochínov (2014, p.127), a verdadeira substância da língua vai além de seu sistema abstrato de formas linguísticas, ou seja, se dá “pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*” (itálico dos autores), e nas interações verbais no contexto de sala de aula, distintos tipos de enunciados, como as solicitações ou pedidos feitos pelas crianças, dentre outros tipos feitos nas línguas em contato, adapta-se e se identifica com uma das línguas, em consonância com a heterogeneidade funcional desses enunciados (distintos propósitos), o que leva a criança bilíngue a escolher uma das línguas para interagir verbalmente. Afinal, “a língua passa a integrar a vida através dos enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através dos enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2016, p.16).

Essas questões observadas a partir de SLPD nos levam a refletir com as discussões que empreendem uma definição para o bilinguismo e sujeito bilíngue e, mais particularmente, sobre o desenvolvimento da “competência” bilíngue das crianças, sobretudo quando relacionado a motivações e contextos diversos de uso das línguas.

Diante disso não podemos prever se a partir dessas interações no espaço escolar a criança desenvolverá fluência igual nas duas línguas, até porque esse ambiente é apenas uma das esferas sociocomunicativas da qual ela participa na L2, mas se considerarmos que determinados aspectos do uso da língua poderão ser mais desenvolvidos a depender dos tipos de interações, podemos supor que a forma oral, prioritária da interação na creche, será a primeira mais desenvolvida, sobretudo pela recorrência de situações enunciativas (gêneros diversos) e, em sentido mais abrangente, porque pela realidade educacional dessas crianças, normalmente elas seguirão seus estudos até o ensino médio nas escolas de Pacaraima.

Analizamos até aqui as ocorrências do CS em sala de aula, observando o funcionamento desse fenômeno nos tipos de interação, focando principalmente em fatores discursivos que tendem a levar as crianças à alternância das línguas. E a exemplo de alguns estudos que apontamos no capítulo teórico, no tópico a seguir, buscaremos mostrar o CS nas interações focando nos aspectos internos (linguísticos) das línguas em contato, e como estes se relacionam e podem se manifestar em determinados eventos discursivos.

4.3 A PROPÓSITO DA INFLUÊNCIA TRANSLINGUÍSTICA NA FALA DAS CRIANÇAS

Como nos referimos no capítulo 2, o português e o espanhol são línguas próximas, dada a acentuada semelhança tipológica entre elas nos planos morfológico, sintático, fonético e, principalmente, no lexical, onde se registra alto percentual de vocábulos cognatos. Muitos estudos, principalmente da Linguística Aplicada (SANTOS GARGALLO, 1999; BARALO, 1999), apontam essa semelhança como responsável pelas influências de uma língua sobre outra, analisadas mais sistematicamente no âmbito da aprendizagem de L2, em contexto escolar. Nesse aspecto, ainda segundo esses estudos, tal proximidade pode representar vantagens (ou não) para o aprendiz, no entanto, ressaltamos que neste trabalho, não nos deteremos na análise dessas possíveis (des)vantagens, embora, diante da amplitude dos dados, possamos entrever alguns aspectos dessa questão na produção linguística de algumas crianças.

Neste tópico intencionamos apontar e descrever algumas ocorrências de influências translinguísticas provocadas e manifestadas nesse contexto sócio-discursivo e naturalmente engendradas por essa proximidade entre as duas línguas. Para isso analisaremos aspectos da linguagem, observando elementos linguísticos no âmbito fonético/fonológico, morfológico e pragmático, que possam apontar influência de uma língua sobre a outra, e levem a entender a relação com o fenômeno do CS na fala das crianças em sala de aula e na creche. Os tópicos que seguem contemplarão apenas exemplos mais ilustrativos dos aspectos em análise.

4.3.1 As influências fonéticas/fonológicas

Em contexto pré-escolar monolíngue, em espanhol, é comum as crianças se referirem aos professores com a forma *maestro* (*a*), e muitos a reduzem para “*mae*”, que discursivamente denota mais afetividade. Em conversas informais com pais de crianças, constatamos que, na Venezuela, essas formas de referência também são frequentes. Mas ao ingressarem no espaço escolar brasileiro na fronteira, as crianças venezuelanas entram em contato com outras crianças que se dirigem aos professores com o vocábulo “tio” ou “tia”. Então cremos que os hispanofalantes veem esse léxico, de uso constante, como a forma específica de chamamento dos professores e, já imersos nesse novo ambiente, supomos que eles interpretem como uma nova palavra (diferente da noção semântica de parentesco¹⁰¹), um termo substitutivo para

¹⁰¹ Também se admite, tanto em PB quanto em espanhol, o uso para se referir/dirigir a uma pessoa mais velha, às vezes desconhecida. Esta não seria ainda a motivação, nesse contexto, para o uso dessa palavra por essas crianças.

maestro, que nesse contexto tem a função pragmática de invocar ou se dirigir ao professor. Nesse sentido se poderia esperar, portanto, que nas interações em sala de aula as crianças hispanofalantes se dirigissem aos professores igualmente como o fazem as crianças brasileiras.

O vocábulo “tia” tem forma idêntica nas duas línguas, mas se diferencia pelo diacrítico (*tía*, em PB; *tía*, em espanhol), que aponta também a variação fônica entre essas línguas, ou seja, uma alofonia do fonema /t/, respectivamente, [tʃ] em PB e [t] em espanhol; quanto ao uso geral, semanticamente tem o mesmo valor (grau de parentesco). Vemos que esse aspecto fonético, que seria uma marca linguística a justificar a mudança semântica do termo em uso na sala, não apontaria necessariamente para influência de uma língua sobre a outra, contudo é exatamente o aspecto fonético envolvendo esse léxico (tia/tía) que nos chama a atenção nos dados, particularmente nas produções de JAH e SOP, ao longo das sessões.

Para que entendamos teoricamente essa questão, lembremos que a realização fonética predominante da forma “tia” na fala dos brasileiros é [tʃia] – embora em outras regiões do Brasil também possa se encontrar a forma [tia] – e, como observamos, também é a pronúncia mais usual em Pacaraima (e entre os falantes de PB da creche); já em espanhol o /t/ diante de /i/ se realiza predominantemente como /t/, daí termos [tía], pronúncia usual em Santa Elena, conforme se pôde observar nas interações comunicativas diversas. Portanto, se pensarmos que para as crianças a palavra “tia” é específica desse contexto escolar brasileiro, seria natural que a pronunciassem como em PB, e é o que todas fazem, em todas as sessões – dirigem-se aos professores pronunciando [tʃia], substituindo a forma de referência *maestro*, a qual só ouvimos na fala de alguns pais ou responsáveis.

Contudo, no decorrer das aulas, ao se referirem à professora, seja para mostrar-lhe uma atividade ou chamando atenção para seus discursos, alternando para o PB, JAH e SOP (esta, com mais recorrência nos dados) produzem também [ʃia], realização fonética que transcrevemos como “chia”. Conforme regras gramaticais da língua espanhola (HUALDE, 2014), o som [ʃ] se grafia com “ch” (por exemplo, *chico* [tʃ'iko]; *chisme* [tʃ'isme]; *chaval* [tʃab'al])¹⁰², por isso poderíamos prever esse tipo de influência na pronúncia de um falante que já mantivesse um relativo contato com a forma escrita do PB, o que não é o caso dessas crianças, já que até então elas não liam em nenhuma das línguas. Além disso, não encontramos um padrão na variação de uso, pois elas podiam alternar entre [ʃia] e [tʃia] no mesmo tipo de enunciado e em momentos distintos das aulas, podendo se referir também ao OBS, embora com menos frequência, como [ʃiu] e [tʃiu], como veremos nos trechos abaixo:

¹⁰² menino, fofoca, rapaz. (Tradução livre)

► *Excerto 26*

(Sessão 02)	(Sessão 02)
212 %com: TEA sai de sala de aula	212 %com: TEA sai de sala de aula
213 *SOP: ¿por qué a tia se fue ?	213 *SOP: por qua a tia foi embora ?
214 %act: dirige a palavra ao OBS	214 %act: dirige a palavra ao OBS
215 *ANJ: azul .	215 *ANJ: azul .
216 *SOP: (então) porque [/] porque " chia " no dijo así " chia " dijo los [/] los	216 *SOP: (então) porque [/] porque " chia " não disse assim " chia " disse os [/] os
217 números diez # eso no .	217 números dez # esse não .
218 *ANJ: as massinhas estão dentro da tua bolsa né ?	218 *ANJ: as massinhas estão dentro da tua bolsa né ?
(Sessão 09)	(Sessão 09)
271 %act: as crianças continuam desenvolvendo as atividades .	271 %act: as crianças continuam desenvolvendo as atividades .
272 *SOP: (es)toy pintando otro pato y más xx .	272 *SOP: (es)tou pintando outro pato e mais xx .
273 *JAH: <ei " chia " # ela pintó otro pato> [>] .	273 *JAH: <ei " chia " # ela pintou outro pato> [>] .
274 *TEA: <ajeita a mesa Sophia ajeita a mesa por favor> [<] !	274 *TEA: <ajeita a mesa Sophia ajeita a mesa por favor> [<] !
275 *JAH: <ei tia ela pinto(u)> [>] +/- .	275 *JAH: <ei tia ela pinto(u)> [>] +/- .
276 *TEA: <ajeita a mesa> [<] .	276 *TEA: <ajeita a mesa> [<] .
277 *JAH: <ei tia > [>] .	277 *JAH: <ei tia > [>] .
278 *TEA: <i::sso> [<] !	278 *TEA: <i::sso> [<] !
279 *JAH: ela pinto(u) o pato que [/] que e(s)tá fora .	279 *JAH: ela pinto(u) o pato que [/] que e(s)tá fora .
280 *TEA: é ?	280 *TEA: é ?
281 *JAH: é !	281 *JAH: é !

De todas as sessões que participou, SOP não usou a forma “chia” na sessão 9, na qual se dirige à professora somente como [ˈtʃia] (quatro vezes), e na sessão 14, em que não se dirigiu à TEA verbalmente. Portanto, a maior ocorrência dessa variação é na fala de SOP, e vimos que ela o faz alternando, moderadamente, entre as duas realizações possíveis. Julgamos pertinente também destacar que, exatamente na sessão 9, em que SOP não usa “chia”, é onde registramos ocorrências na produção de JAH, que usa alternando nove vezes com a pronúncia em PB. Essa não padronização (já que ocorrem alternadamente, [ˈtʃia] e [ˈʃia]) de um contexto linguístico-enunciativo mais específico de uso das duas realizações fonéticas leva-nos a supor que haveria outras motivações para esse tipo de influência, além do lugar sócio-discursivo.

Então esboçamos algumas explicações, mesmo que não conclusivas. A mãe de SOP tem como LM o PB, logo poderíamos supor uma “interferência” dessa língua originada de discursos de familiares, mas a responsável por essa criança declara que no contexto familiar SOP se refere aos parentes somente com a pronúncia predominante do espanhol [ˈtio] ou [ˈtia]. No caso de JAH, mesmo que mantenha contato extraescolar com falantes de PB, seu responsável informou

que também não ouvira dele essa forma ([ˈtia]) em outras situações comunicativas; e ainda, poderíamos considerar que, pelo maior índice de ocorrências, SOP poderia exercer influência na fala de JAH, mas na única sessão em que registramos ele se referindo a TEA com essa realização, SOP se dirige à professora usando apenas a realização fonética mais usual do PB.

Ademais, a possibilidade de mudança semântica da palavra “tia” em uso nesse movimento de alternância de línguas, para nós fica evidenciada pela diferença fonética nessas línguas quando, pelo CS, vemos uma situação discursiva em que a criança evidencia claramente a distinção semântica ao tratar de referentes também distintos. Na sessão 2, JAN se dirige à professora nove vezes com a forma de referência em PB (como o faz em todas as sessões que participa), mas em sequência discursiva em que relata eventos pessoais, nos quais figuram a forma “tia” exatamente com o significado de parente (irmão do pai ou da mãe), verificamos sua opção pelo espanhol, ou seja, pronunciando [ˈtia]:

► *Excerto 27*

418 *TEA: hum@i # será que se porta bem ?	418 *TEA: hum@i # será que se porta bem ?
419 *SOP: ¡sí porque [/] porque mi mamá [/] mi mamá [/] mi mamá se rompió un	419 *SOP: sim porque [/] porque minha mamãe [/] minha mamãe [/] minha mamãe quebrou um
420 diente aquí # y +/.	420 dente aqui # e +/.
421 *JAN: mi mamá también # mi mamá tiene [/] tiene [/] tiene una [/] una	421 *JAN: minha mamãe também # minha mamãe tem [/] tem [/] tem uma [/] uma
422 tía [/] una [/] una tía que se llama: # una tía que se llama: +...	422 tia [/] uma [/] uma tia que se chama: # uma tia que se chama: +...

Se considerarmos que as crianças atribuem sentido ao termo a partir de um processo que Bakhtin/Volochínov (2014) chamam de “descodificação”, isso significa que elas constroem sentidos na interação comunicativa para além da forma linguística, pela atribuição de valor a um signo, que o torna adequado a um contexto concreto de uso; afinal, ainda conforme os filósofos russos, descodificar uma forma linguística é mais que identificá-la como um “sinal”, é atingir “a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.97), no caso em análise, trata-se do contexto de contato de línguas em sala, a interação pelo bilinguismo fronteiriço, conseqüentemente materializado pelo CS.

E quando pensamos que o uso da linguagem é uma constante construção de sentidos, podemos considerar que essas construções se potencializam no ambiente onde a aquisição/aprendizagem ocorre em duas línguas, e nesse contexto específico de interação se reformulam e se ampliam, e assim fornecem condições para construção de novos sentidos, resultado das

inter-relações entre os sujeitos envolvidos (crianças que adquirem/aprendem diferentes línguas). Essas relações intersubjetivas, envoltas pelo CS, em confronto com distintas vozes sociais (creche, família etc.) manifestam a subjetividade das crianças. Ou seja, elas se constituem subjetivamente também nesse movimento de construção de sentidos, a partir dessas influências translinguísticas no processo de aquisição/aprendizagem da L2.

Também no âmbito fonético/fonológico as influências translinguísticas e o CS podem ser observados em outras formas textualizadas específicas de sala, como a chamada nominal dos alunos¹⁰³. Trata-se de um evento comunicativo rotinizado, de ocorrência em momentos distintos ao longo das aulas (no começo, no meio ou no final). Quando os nomes eram chamados pela professora, observamos que se esperava das crianças venezuelanas a resposta em PB, e caso não o fizessem ou “errassem” podiam ser incentivadas a fazê-lo ou seriam “corrigidas” pela própria professora, ou até por outras crianças nativas de PB. Contudo, vimos que a “correção” de TEA não focalizava especificamente na pronúncia dos hispanofalantes, mas na adequação do vocábulo de resposta ao gênero. Ilustraremos essa transferência com um trecho da sessão 6:

► *Excerto 28*

- 89 *TEA: **eu vou faze(r) a chamada tá Ana Julia !**
 90 *ANJ: **oi !**
 91 *TEA: **é "oi" é Ana Julia ?**
 92 *TEA: **o quê que a gente fala ?**
 93 *ANJ: **bom dia !**
 94 %act: **JAH acompanha ANJ**
 95 *TEA: **não::::o !**
 96 *TEA: **<quando eu faço a chamada vocês vão dizer o quê> [>] ?**
 97 *JAH: **¡<presen::te> [<] !**
 %pho: [prez'êtʃi]
 98 %act: **todas as crianças juntas respondem "presente"**
 99 *TEA: **presen::te muito bem !**
 100 *EST: **eu encontrei por aqui .**
 101 %act: **EST fala recolhendo unas lápis sobre a mesa**
 102 *ANJ: **[=! suspira] !**
 103 *TEA: **é::: Esteban !**
 104 *EST: **0 .**
 105 *TEA: **Esteban !**
 106 *EST: **presente .**
 %pho: [pres'ente]
 107 *TEA: **ah@i !**

¹⁰³ Pudemos perceber que a chamada não era realizada com o rigor institucional, mas como uma forma de interação, possivelmente visando marcar esse evento como um dos gêneros constitutivos do ambiente escolar.

No fragmento acima vemos que a palavra-resposta da chamada só difere nas duas línguas exatamente no plano fonético, sendo para o espanhol a fricativa alveolar surda [s] e a sonora [z] para o PB. Então, em princípio, essa semelhança dificulta apontarmos se JAH e EST estariam propriamente alternando os códigos nas respostas ou se estaria havendo uma transferência fonética. Quando TEA pergunta como se responde a chamada, JAH responde “presente” antes mesmo de outras crianças, pronunciando com a fricativa sonora [z], ou seja, na L2, mas quando seu nome é chamado ele responde com a fricativa surda [s], ao que parece, com CS. Supomos, então, que a alternância fonética esteja relacionada ao lugar do discurso, ou seja, ao espaço onde as crianças perceberiam a possibilidade de duas pronúncias para uma forma semelhante nas duas línguas. E ainda, vemos que JAH não teria pronunciado em PB por suceder um enunciado nessa língua, pois, em seguida, com o mesmo interlocutor, ele interage com CS. Situações análogas foram observadas mais nas aulas na turma inteira, naturalmente com outras crianças hispanofalantes (e também em outras turmas observadas).

Ainda na esteira das influências fonéticas/fonológicas, acreditamos que nessa dinâmica de interações bilíngues o PB possa “interferir” na pronúncia em espanhol. Na sessão 13, cujo tema da aula era a natureza, especificamente voltado para o dia da árvore, uma das palavras bastante recorrentes em INST é exatamente “árvore”, que as crianças produzem com variação fonética. Vimos que isso implica também em variações morfológicas, no caso, a mesma forma escrita nas duas línguas, mas com possibilidade de realizações fonéticas distintas.

Constatamos que as características fonológicas das duas línguas é que teriam, em princípio, produzido a interferência na realização das palavras árvore, do PB, e *árbol*, do espanhol, além da forma plural *árboles*. Mas também é válido considerar que o vocábulo em questão tem gênero distinto nas duas línguas (feminino em PB e masculino em espanhol), daí outra possível motivação para a influência. Analisemos, então, como as realizações fonéticas e morfológicas de gênero e número ocorrem nos enunciados de JAH e SOP, em dois fragmentos da mesma sessão, abaixo:

► **Excerto 29**

- 21 %sit: as crianças se organizam nas cadeiras e folheiam livros dados pela
 22 assistente
 23 *SOP: eu tenho um **árbole** .
 24 %act: TEA entra na sala
 25 *TEA: bom dia crianças !
 26 *ANJ: bom dia .
 27 *TEA: hoje nós vamos faze(r) recorte e colagem sobre a natureza .
 28 *TEA: então aonde tive(r) **ár:vore** <é aonde tive(r) plantas:> [>] +/- .
 29 *JAH: <eu encontre(i) **árvole**> [<] !

- 30 *TEA: i::sso a gente vai # e tem que ter pessoas também !
 31 *TEA: esse aí (es)tá bem legal Haziel .
 32 *TEA: (es)tá # sobre o <dia da ár:vore> [>] .
 (...)
 66 *SOP: jah@i é un **árbole** xx .
 67 *ANJ: **árvore** derrubada .
 68 %act: ANJ dirige a palavra ao OBS
 69 *SOP: hay varias de **árboles** aquí .
 (*há várias [de] árvores aqui*)
 70 *ANJ: pode recorta(r) ?
 71 *OBS: sim !
 72 *ANJ: pode recortar co(m) á(r)vore derrubada ?
 73 *OBS: com a tesoura .
 74 *JAH: **járvole** tengo un **árvole** [/] **árvole** [/] **árvole** !
 (*árvore tenho uma árvore [/] árvore [/] árvore*)
 75 %act: JAH exhibe um recorte feito por ele

Vemos que nesse tipo de interferência os sons [b] e [v] se alternam porque em espanhol as realizações são praticamente idênticas (guardadas as devidas variações dialetais), ou seja, fonologicamente falando, são oclusivo, bilabial e sonoro¹⁰⁴; por outro lado, em PB esses traços fonológicos aplicam-se somente ao /b/, pois o /v/, além de bilabial e sonoro, é uma consoante fricativa (como pronunciamos em “árvore” [ˈaɾ.vu.ɾi]), o que indica que há modos de articulação diferentes, portanto, distinto do espanhol. Por isso o hispanofalante em aquisição/aprendizagem tende a produzir os dois fonemas em PB com a mesma realização, ou seja, o som /b/ a partir do mesmo modo de articulação.

Contudo os dados mostram que JAH também produz o /v/ fricativo (turnos 29 e 74), possivelmente na tentativa de aproximar sua fala do PB, característica que aponta para uma maior experiência em interações bilíngues em relação a outras crianças, também em processo de aquisição bilíngue. Mas quando a produção de JAH se “aproxima” do PB, percebemos que, por um processo fonológico denominado lateralização, ele substitui a líquida vibrante [r] (arvore) pela líquida lateral [l] (árvole), procedimento que, segundo estudos em aquisição de linguagem (OTHERO, 2005)¹⁰⁵, é mais fácil de produzir. É então que temos a ocorrência de “árvole” e, conseqüentemente, da forma plural (árvoles). Podemos pensar também que quando

¹⁰⁴ As primeiras normas ortográficas da RAE (Real Academia Española) recomendavam que se distinguísse as pronúncias de /b/ e /v/, o que muitos falantes ainda fazem, principalmente na leitura, mas hoje essa distinção não mais ocorre. (HUALDE, 2014). Contudo é comum as gramáticas de espanhol sugerirem uma distinção prática, em que o /v/ é pronunciado de forma mais breve, por isso denominado de *ve corta* ou *ve baja*; já a letra b seria pronunciada de modo mais *plosivo*, sendo assim denominado *be larga*.

¹⁰⁵ Esse autor discorre sobre os processos fonológicos usados pelas crianças na aquisição da LM, destacando a natureza e os tipos. A partir dessas descrições podemos pensar nas ocorrências na aquisição de uma L2/LE.

as crianças produzem “arbole”, é possível que tenham começado a palavra em espanhol (*árbol*) e, por influência morfológica do PB, no final acrescentariam uma vogal final /-e/ ao /l/, tentando, assim, aproximar da forma árvore, em PB.

Quanto a “árboles”, analisamos primeiramente que, quando usado na forma plural temos a semelhança com o PB, mas ao ocorrer no singular, o aluno transfere a forma do PB para o espanhol. Vimos que essa estrutura ocorre na fala da criança hispanofalante sempre próximo de um enunciado em PB por um nativo dessa língua. Esse tipo de influência translinguística não foi recorrente ao longo das sessões, e como dissemos, foi mais acentuado nos discursos de JAH e SOP. Com esta amostra é possível discutirmos que essas alternâncias se manifestam distintamente conforme esse ambiente discursivo de sala de aula caracterizado pelo CS, tanto intrassentencial quanto intersentencial; além disso, não podemos desconsiderar também as diferenças individuais das crianças quanto a maturação em termos fonológicos.

Ao consultarmos trabalhos sobre transferência/interferência linguística (DURÃO, 2005; HENRIQUES, 2005), pudemos observar que, ao se analisar produções em duas línguas, a parte fonética é o aspecto linguístico mais perceptível nas produções do sujeito em aquisição/aprendizagem de uma L2, principalmente em adultos, que transferem a pronúncia de sua LM para a L2/LE, sendo mais produtivo ainda quando envolve palavras cujas formas são parecidas. No caso de crianças não seria necessariamente diferente, embora o tipo de relação (contextos comunicativos) que elas mantenham com as línguas possa até minimizar tais influências ou realizar-se de maneira variavelmente distintas (aspecto não mensurado nos dados).

Portanto a ocorrência de palavras com semelhança na forma e relativa aproximação na pronúncia, ou seja, facilmente compreensíveis (como o exemplo analisado, “presente”) reforça o fator intercompreensão nas interações, desse modo, neste contexto particular, materializado interativamente pelo bilinguismo fronteiriço, as crianças venezuelanas podem ser levadas a interagir mais espontaneamente com os nativos da L2, e assim, também espontaneamente, alternar entre as pronúncias das duas línguas. Mesma situação se pode considerar, por exemplo, no tocante ao léxico de cores que tenham formas parecidas nas duas línguas, mas foneticamente sejam distintas (por exemplo, azul, verde, rosa, marrom etc.), caso em que as crianças podiam alternar indistintamente as pronúncias possíveis. E ainda, como analisamos discursos orais, em se tratando de palavras cujas distinções formais são mínimas e as pronúncia se parecem (*ahí, aquí, nada, bola* etc.), vemos como mais difícil analisar casos de CS ou influência fonética de uma língua sobre a outra.

4.3.2 As influências no plano morfológico

Além das influências fonéticas, os dados mostraram também influências no plano morfológico, o que verificamos particularmente nas formas verbais. Tomamos para esta análise o verbo saber, usado principalmente por EST (em 4 sessões), na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo, em que ele produz a forma “sabo”. Esse verbo tem correspondência formal nas duas línguas e também é irregular, mas na 1ª pessoa do singular os paradigmas de conjugação diferem de uma língua para outra: em PB, eu *sei*; em espanhol, *yo sé*. Inúmeros estudos, dentre eles, de Grolla e Silva (2014), demonstram que no processo de aquisição/aprendizagem, tanto da LM quanto de uma L2, as crianças passam por fases, as quais se caracterizam pela aquisição de aspectos diferentes da língua, e de forma distinta, essas crianças testam hipóteses ou experimentam conhecimentos já adquiridos/aprendidos sobre a estrutura (e funcionamento) da língua. Em uma dessas fases destaca-se a sobregeneralização, processo que consiste em, no caso do verbo, atribuir estruturas morfológicas de um verbo regular para um verbo irregular, no respectivo tempo e pessoa gramatical.

Supondo que as crianças adquiram/aprendam primeiramente a estrutura morfológica de verbos regulares, ao usar um verbo irregular (categoria que só posteriormente elas irão adquirir/aprender), as crianças transferem as estruturas do primeiro tipo de verbo ao usar o segundo, nesse caso, no tempo presente. É o que verificamos em EST quando usa o verbo saber, que, como já dissemos, é irregular e de segunda conjugação nas duas línguas. Vemos, então, a transferência das regras de um verbo regular, de primeira conjugação, como *hablar (yo hablo)*, para o verbo saber, de segunda conjugação (*yo/eu sabo*). Observemos um fragmento da sessão 7, na qual houve mais recorrência dessa influência:

► *Excerto 30*

- 383 %act: EST chama atenção de TEA para sua atividade
 384 *TEA: agora vamo(s) faze(r) aqui debaixo qual é ?
 385 *ANJ: sapato .
 386 *TEA: sa^pa^to começa com a letra +...?
 387 *EST: <eu não sabo> [>] .
 388 *SOP: <sapato> [<] !
 389 *JAH: a letra da letra # da Sophia "esse" .
 390 *JAH: ei@i !
 391 *TEA: <"esse" de Sophia "esse" de sapato< [>] .
 392 *EST: <eu não sabo> [<] .
 393 *EST: <eu não sabo> [>] .
 394 *TEA: <é essa aqui> [<] !
 395 *TEA: <é essa aqui o(lha) é esse aqui> [>] !

- 396 %act: TEA orienta JAH
 397 *EST: <eu não sabo> [<] .
 398 *JAH: ahn@i !
 399 *TEA: agora não veio uma +...
 400 *EST: **eu não sabo** .
 401 *TEA: a tia vai já ajuda(r) .
 402 *ANJ: já .
 403 *JAH: o ti +...
 404 *SOP: **eu não sei "chia"** tampoco el xx +...
 405 *TEA: mas a gente apren::de tudo o que não sabe a gente aprende olha
 406 aqui.

Se buscarmos as motivações linguísticas para as ocorrências do desvio do paradigma (“sabo”), veremos que poderiam estar nas duas línguas, dada a semelhança formal entre ambas. Mas parece que, pelo alto índice de CS fala das crianças, haveria mais possibilidade de que a interferência tenha origem interna ao espanhol. EST pode ter produzido a forma “sabo” por aproximação com um verbo regular do espanhol, como *hablar*, na mesma pessoa gramatical, tempo, número e modo (*hablo*), ou ainda, com menos probabilidade, ele pode ter relacionado com o próprio verbo *saber*, pela aproximação com a forma de 3ª pessoa do singular do presente do indicativo (*él sabe*). Mas observamos que, na mesma sessão, ao falar em espanhol (com alternância para o PB apenas do tipo *Tag*: “ó tia”) usando o mesmo verbo, EST alterna para estrutura do paradigma espanhol, naturalmente demonstrando conhecimento da forma nessa língua. Exatamente por isso, também não podemos desconsiderar que EST esteja cometendo um “erro” igualmente a uma criança nativa de PB, e sendo esta a circunstância, temos um reforço de que se trata de um processo de aquisição bilíngue, e não de aprendizagem.

Portanto, no fragmento abaixo, podemos observar que EST, intercalando sua fala com SOP – que então usa mais a forma em PB (“sei”), alterna entre as formas “sabo” e *sé* (“sei”), praticando assim o CS. Acrescentamos a essa variação de uso, que na sessão 3, ao falar após o turno de JAN – que falava em PB (*JAN: <eu não sei> [>]), EST também usa a forma nessa língua (*EST: eu não sei.):

► **Excerto 31**

- 65 *SOP: ó tia eu não **sei** !
 66 *EST: <e eu tampoco> [>] .
 (<e eu *também não*> [>])
 67 *TEA: <Ana Julia olha> [<] !
 68 *SOP: "chia" !
 69 *EST: ó tia # eu não **sabo** !
 70 *EST: ó tia [/] ó tia !

- 71 *SOP: ó "chia" eu não **sei** !
 72 *EST: ó tia yo no **sé** esto !
 (ó tia *eu não sei isso* !)
 73 *TEA: agora que eu vi .
 74 %com: TEA fala com OBS
 75 *SOP: ó "chia" eu não **sei** mira !

Essa dinâmica aponta para uma tendência da criança em usar a forma desviada do verbo saber (“sabo”), possivelmente em PB, a depender da configuração da cena discursiva, ou seja, dos sujeitos envolvidos e da alternância dos turnos de fala, o que se configura na sequência em destaque, a qual se pode descrever como um jogo discursivo, em que aparentemente as crianças estariam disputando por um espaço para falar, expressamente chamando a atenção de TEA, quem parece não lhes dispensar atenção no momento. Então, mais que situar a criança em uma fase pontual do processo de aquisição/aprendizagem, o das estruturas verbais (como o fazem os estudos de base gerativista), podemos supor que a disputa por atenção nas situações interativas condicionaria EST a valer-se da forma desviada do verbo no curso das interações.

Outro exemplo de influências no plano morfológico, ainda voltadas para estruturas verbais, observamos um trecho da sessão 7, em uma sequência de enunciados do tipo CVLV. TEA inicia seu discurso fazendo uma pergunta em PB, e talvez por isso EST tenha respondido imediatamente também em PB, mas no segundo turno de fala, ao manter-se nessa língua, ele transfere uma desinência de 1ª pessoa do singular de um verbo de 2ª e 3ª conjugação (-e, -i), agora no pretérito, para um verbo de 1ª (-a). Ou seja, no primeiro enunciado TEA usa o verbo tomar (1ª conjugação), e no segundo, o verbo comer (2ª conjugação), verbos cujas formas infinitivas também são correspondentes nas duas línguas. Para responder a segunda pergunta em PB, EST o faz retomando o verbo da primeira pergunta (tomar), mas o conjuga usando a desinência do verbo usado na pergunta de TEA, anterior a sua fala (comer). Observemos:

► *Excerto 32*

- 21 %sit: as crianças estão em sala, sentadas, a professora entra, e
 22 todas a cumprimentam, simultaneamente, com "bom dia"
 23 *TEA: como foi o # o que vocês **tomaram** de café hoje?
 24 *EST: **eu** !
 25 *SOP: eu .
 26 *TEA: o que você **comeu** hoje # antes de vir p(a)ra escola ?
 27 *EST: **eu tomi café** .
 28 *TEA: com quê ?
 29 *TEA: não bate não !
 30 %act: adverte JAH que está batendo na mesa
 31 *EST: con pan .

- (*com pão*)
- 32 *TEA: pão # manteiga ?
- 33 %act: EST nega a pergunta balançando a cabeça
- 34 *TEA: sim # não # só o pão ?
- 35 %act: EST nega e em seguida confirma balançando a cabeça
- 36 *TEA: e você Sophia ?
- 37 *SOP: **comi pão com [/] com café .**
- 38 *TEA: e # que mais ?
- 39 *SOP: más nada # y con [/] y con [/] y con [/] y con mantequilla .
(*mais nada # e com [/] e com [/] e com [/] e com manteiga*)
- 40 *EST: **yo comí [/] yo comí [/] yo comí pollo con pan con**
41 **farinha y con comida .**
(*eu comi [/] eu comi [/] eu comi frango com pão com*
farinha e com comida)
- 42 *TEA: agora hoje de manhã # assim no café da manhã ?
- 43 *EST: 0 .

Parece evidente que este ambiente permeado pelo movimento entre as duas línguas influencie essa transferência, ou seja, em PB o verbo comer na 1ª pessoa do singular do pretérito perfeito é *comi*, foneticamente parecido na mesma pessoa e tempo em espanhol (*comí*); então, ao manter seu enunciado em PB, é possível que essa proximidade das formas linguísticas (turno anterior) tenha levado EST à transferência das desinências. Além disso, vimos que mais adiante SOP fala em PB e usa a forma *comi*, então, pela semelhança com a pronúncia em espanhol, supomos que isso tenha motivado EST, no turno seguinte, a praticar o CS, isto é, o enunciado de SOP, no fluxo da interação verbal pode ter levado novamente EST a sua LM (turno 40). Sobre a influência supra descrita, reiteramos o comentário feito sobre o excerto 29 (p.156) quanto a tratar-se de um reforço à ideia de estar em curso um processo de aquisição bilíngue e não propriamente de aprendizagem de uma L2.

Das considerações acima presumimos que a influência motivada pela semelhança de formas nas duas línguas mobilize o CS, assim como este condicionaria as transferências. Isso parece claro quando, ao longo das sessões, identificamos verbos semelhantes em PB e espanhol, como “terminar” e “ganhar”, por exemplo, que as crianças alternavam as formas ao longo dos distintos tipos de interação. Ressaltamos que observar a pronúncia da forma verbal de maneira isolada torna difícil estabelecer se se trata de uma influência propriamente dita. Assim, diante de um corpus que se constitui exclusivamente de produção oral, para entendermos como influência translíngüística de desinência tomamos como base o enunciado inteiro, ou seja, se a criança enuncia em PB desde início é mais provável que o verbo também seja produzido nessa língua e vice-versa.

4.3.3 As influências discursivo-pragmáticas

As interações em sala de aula se caracterizam fortemente pela alternância de turnos de fala, e sendo um espaço do bilinguismo fronteiriço, essa tomada pelas crianças pode se dar por distintos recursos das línguas em contato, quase sempre com a função de introduzi-las e/ou mantê-las nas conversas, mas também, pelo que até aqui observamos, principalmente para chamar atenção para si em relação a outros interlocutores. E isso se concretiza pelo uso de estruturas linguístico-discursivas com a função fática de chamar atenção ou como apelativa. Denominados comumente de marcadores do discurso ou conversacionais, no contexto em análise destacam-se “*¡mira!*” e “*¡oye!*” como enunciados discursivos dos hispanofalantes. A primeira forma é recorrente no discurso de todas as crianças e em todas as sessões (além de ser usual na creche). Já a segunda forma encontramos principalmente na fala de SOP.

De modo geral, os compêndios gramaticais do espanhol definem “*¡mira!*” como um enunciado de exclamação e traduzem-no como “olha!”, com a função fática de chamar atenção para o discurso; mas há também quem descreva como uma interjeição imprópria, oriunda de um verbo de percepção (*mirar*), e assim seria usado para manifestação de sentimentos diversos (assombro, estranheza etc.). Já “*¡oye!*” é uma unidade descrita como resultante da forma imperativa *oír* (ouvir), da 2ª pessoa do singular, usada coloquialmente também para chamar a atenção de alguém ou atrair a atenção para o que se vai dizer. Zorraquino e Portolés (1999) denominam as duas estruturas como “marcadores de controle de contato” ou “focalizadores de alteridade”, e dizem ainda que em espanhol se constituem em formas gramaticalizadas, portanto perderam o sentido literal no discurso. Sendo assim, vê-se que tais formas poderiam até ser usadas de forma intercambiável. Contudo não foi o que precisamente constatamos (sessão 7):

► *Excerto 33*

113 *JAH: yo estoy pintando los zapatos .	113 *JAH: eu estou pintando os sapatos .
114 *SOP: ¡oye los zapatos son azules y yo los voy a pintar rosa !	114 *SOP: olha os sapatos são azuis e eu vou pintá-los rosa !
115 *EST: estoy pintando de azules .	115 *EST: estou pintando de azul .
116 *JAH: ¡mira # está pintando xx !	116 *JAH: ¡ olha # está pintando xx !
117 *TEA: Jahaziel por favor !	117 *TEA: Jahaziel por favor !
118 *JAH: y el mío e(s)tá +...	118 *JAH: e o meu e(s)tá +...
119 *JAH: xxx (esp) .	119 *JAH: xxx (esp) .
120 *SOP: te dio xx .	120 *SOP: te deu xx .
121 *JAH: yo no voy pintar de rosa .	121 *JAH: eu não vou pintar de rosa .
122 *SOP: ¡oye ese es rosa !	122 *SOP: ¡ olha esse é rosa !
(...)	(...)
137 *SOP: ¡muchos colores xx mira !	137 *SOP: muitas cores xx olha !
138 *ANJ: xx o verde .	138 *ANJ: xx o verde .
139 *SOP: eu já pintei .	139 *SOP: eu já pintei .

140 *ANJ: tia é assim ?	140 *ANJ: tia é assim ?
141 *SOP: ¡ mira la tuya está bien !	141 *SOP: ¡ olha a tua está bem !
142 %act: SOP fala apontando para lápis de JAH	142 %act: SOP fala apontando para lápis de JAH
143 *EST: ¡<mi [/] ey mira [/] mira el tiene xx> [>] !	143 *EST: ¡<meu [/] ei olha [/] olha o tem xx> [>] !

Em todos os enunciados em que ocorrem, o marcador “*¡mira!*” funciona sempre como um “chamamento”, portanto com o propósito de chamar atenção de um interlocutor. E com esse intento não assume uma posição sintática rigorosa no enunciado, por isso podia ocorrer no início, meio ou final da sentença, o que caracteriza a alternância do tipo *tag-switching*, além de ocorrer com reduplicação ou de maneira repetida (*EST: ¡mira [/] mira [/] mira !). Pelo índice elevado de uso em todos os tipos de interação em sala de aula, entendemos essa estrutura como um marcador “rotinizado”, usado pelas crianças para entrar e também se manter na conversa, seja em PB ou em enunciados com CS, e se dirigir a qualquer interlocutor do espaço escolar, independentemente do grau que se possa supor de proximidade ou intimidade interpessoal. Quando usam para chamar atenção da professora normalmente associam ao vocábulo tia.

Quanto à estrutura linguística “*¡oye!*”, observamos que é particularmente recorrente nos enunciados de SOP, que a usa em 7 sessões (25 ocorrências), das 13 que participou, seguida de EST, que usou 6 vezes em 4 sessões. Ao contrário de “*¡mira!*”, que é amplamente usada na Venezuela (e talvez em outros países hispanofalantes), “*¡oye!*” é mais usada, segundo Portolés (1999), na capital e região central do país, região de origem do pai de SOP. E esse aspecto vai ao encontro do que coloca Del Ré (2014a, p.100) sobre o que o “sujeito enuncia é indissociável das condições sócio-históricas que o engendram”, assim, pode-se considerar que essa realidade extralinguística de SOP também reflita na prática do CS no ambiente escolar, particularmente no tocante ao uso desse marcador conversacional.

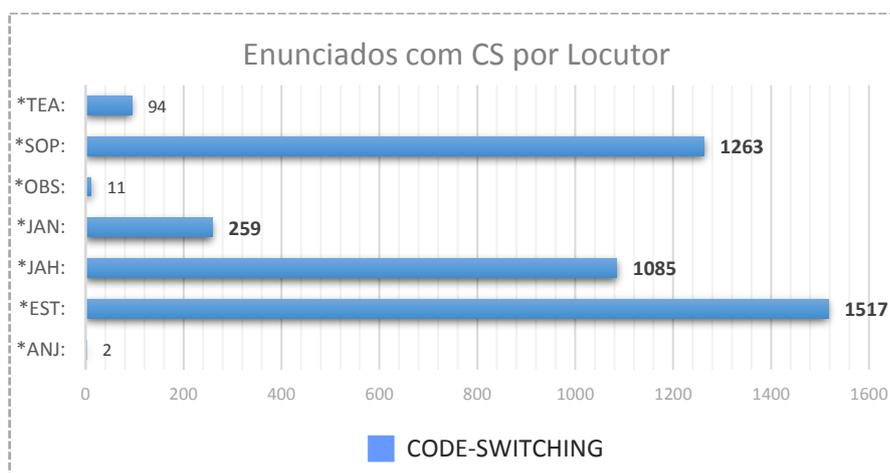
Podemos considerar, portanto, a ocorrência dessas estruturas discursivo-pragmáticas como uma evidência do bilinguismo fronteiriço refletindo no cotidiano de sala de aula. Por exemplo, como já mencionamos antes, “*¡mira!*” constitui-se numa forma de chamar atenção do interlocutor amplamente usada nesse espaço fronteiriço por falantes de todos os níveis. Inclusive, o uso é tão intenso que do lado brasileiro não é incomum presenciar falantes de PB se dirigindo aos venezuelanos, chamando-os por *Mira*, uso que leva o termo a uma mudança de categoria gramatical, tornando-se um substantivo comum de dois gêneros; esta cena pode ser flagrada nas ruas da cidade, no comércio e em relações interpessoais diversas. Vemos, portanto, que o uso desses marcadores conversacionais – principalmente “*¡mira!*” – nas interações comunicativas abrangentes ressoa nas produções linguísticas das crianças nesse espaço escolar.

5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Conforme o propósito geral deste trabalho, ao estudarmos como ocorre a aquisição/aprendizagem do PB como L2 por crianças venezuelanas, interagindo na pré-escola brasileira, situada em ambiente caracterizado pelo bilinguismo fronteiriço, vimos que se destacaram as práticas de CS nas interações comunicativas rotineiras de sala de aula e no espaço amplo da creche. Exatamente diante desse contexto, até já se esperaria essa prática, pois se trata de um dos efeitos mais producentes do fenômeno bilinguismo. Flagramos, portanto, o CS no curso das interações verbais desde as primeiras observações em todo o espaço escolar e em todas as turmas. Por conseguinte, em todas as sessões vimos que as crianças alternavam entre o espanhol e o PB, sob diversas formas e gêneros ou determinadas sequências discursivas “relativamente estáveis”, que metodologicamente nas análises denominamos de tipos de interação.

Sendo o PB a língua “oficial” de comunicação na creche, previamente supomos que, pela convivência diária com sujeitos nativos dessa língua (crianças, professores e servidores), nesse espaço de interações discursivas, as crianças venezuelanas estariam inclinadas a interagir mais em PB. Contudo não foi o que os dados mostraram. A língua espanhola assumiu destaque nas interações, embora o número de enunciados com CS tenha sido inferior (35%) aos enunciados em PB (65%). A propósito deste último, consideremos que esse índice elevado se deveu principalmente as interações da professora, que foi quem mais produziu enunciados em PB (97%), evidentemente pela natureza de seu papel institucional e também como principal interlocutora adulta das crianças. Visualizemos abaixo, o total de enunciados com CS de todos os participantes das sessões, com destaque para os venezuelanos (EST, JAH e SOP; JAN):

Gráfico 8 / Os enunciados com CS produzidos pelos participantes das sessões



As crianças venezuelanas interagiam em língua espanhola, tanto entre si (lembramos que eram a maioria), quanto com as crianças nativas do PB, e nessas interações não era perceptível qualquer tipo de problema relacionado ao entendimento entre elas. Daí se pode inferir que a intercompreensão tenha contribuído sobremaneira para a constância das interações com CS. A espontaneidade em enunciar em espanhol pode também ser uma resposta a essa vivência em uma sala de aula permeada por relações multilíngues, onde as crianças podem “reflexionar” sobre as línguas em alternância, mas não propriamente com fins de aprendizagem, especialmente como uma L2. Ainda assim percebemos, em princípio, algum intento dos alunos em interagir em PB ao longo das aulas, o que às vezes o faziam logo após enunciados também nessa língua, a partir da linguagem dirigida diretamente a eles ou não, mormente quando a interlocutora era TEA. Mas a partir de um olhar detalhado para os dados se comprovou que, de fato, não havia uma “motivação” de forma mais padronizada, ou seja, não encontramos uma espécie de “gatilho” discursivo que pudesse levar as crianças a alternar as duas línguas.

Na primeira parte da análise, observamos que o caráter híbrido do espaço escolar reflete sobretudo nas interações do adulto com as crianças. Assumiu papel de destaque a professora, que era bilíngue, no entanto só alternava para o espanhol normalmente para atender à função comunicativa de eventos específicos, como advertências aos pequenos, que o fazia com breves *switches*. E por interagir predominantemente em PB, pensamos que como interlocutora adulta ela até poderia ser uma referência (como um “espelho”) para as crianças no uso dessa língua como uma L2, e com esse status pudesse despertar o empreendimento delas em interagir em PB. Contudo não houve esse impacto nas produções linguísticas, já que o CS era prática constante nas interações por todas as crianças, independentemente de a professora dirigir-se a elas em PB, inclusive respondendo a perguntas feitas por elas em espanhol. Como evidência disso constatamos que nas interações do tipo INST, 98% dos enunciados da professora são em PB, ainda assim JAH, por exemplo, apresenta 61% de enunciados com CS. Isso demonstra que a linguagem dirigida à criança não influencia decisivamente na sua fala, ou seja, mesmo a professora falando predominantemente em PB, a prática do CS se mantinha constante.

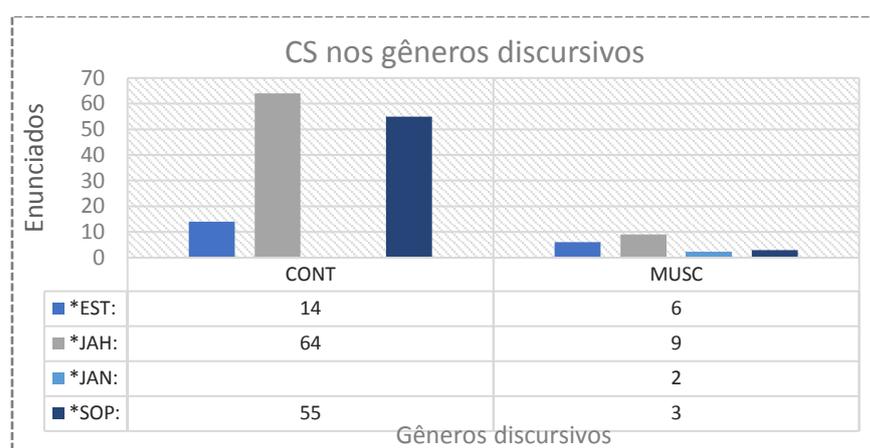
Já na segunda parte da análise, ao olharmos para os enunciados separados por tipos de interação (MUSC, CONT, INST, PDGC, PGRP, RDCV, CVLV e SLPD) encontramos situações comunicativas que mostraram parcialmente como ocorria o CS, e também possíveis motivações e funções desse fenômeno, o que passamos a resumir a seguir.

Quanto aos enunciados que classificamos como próprios dos gêneros discursivos, vimos que a opção pelo CS se baseava no tipo de experiência anterior das crianças em relação a cada um dos gêneros analisados. Há uma pressuposição geral de que os pais contam histórias para

as crianças, assim como também cantam musiquinhas para elas desde as primeiras interações familiares, então se conclui que esses gêneros fizeram parte das experiências delas em sua LM, portanto, anterior ao contato com a creche (e conseqüentemente com o PB). Mas o reflexo distinto na prática de CS nesse tipo de interação teria se dado, possivelmente, pela forma como as crianças estariam percebendo o contexto de produção. Na creche, elas não somente ouviam os contos, mas também eram impelidas por TEA a “lê-los”, movimento distinto da prática familiar, então por isso acreditamos que elas seriam levadas a narrar na língua em que mais ouviam desde que nasceram.

Por outro lado, com a canção, mesmo que ela também tenha figurado nas primeiras interações familiares, pelo caráter mais recreativo e dinâmico das interações em sala, marcado pelo envolvimento de mais interlocutores, as crianças vinculariam esse gênero mais à esfera escolar, daí a motivação para fazê-lo na língua deste ambiente interativo.

Gráfico 9 | A produção do CS nos gêneros discursivos



No gráfico acima visualizamos as ocorrências dos gêneros em sala de aula. E diante desses dados, portanto, mesmo que CONT e MUSC não tenham sido registrados “igualmente” em todas as sessões, vimos que o conto se mostrou como o gênero mais produtor para a prática do CS nas interações comunicativas em sala. E isso nos leva a supor que possa haver outras motivações para o CS em contextos análogos, caso se proponha analisar outros gêneros.

Além dos gêneros, reiteramos que nos demais tipos de interação esperávamos ver em que situações discursivas o CS mais se manifestaria e como essas situações se relacionariam com as funções de tal prática. Mas, diante da gama dos enunciados, para organizá-los tivemos dificuldade em estabelecer os limites de alguns tipos no fluxo das enunciações, ou seja, onde podiam começar e onde terminavam, pois na prática não havia um tipo “fechado”, mas ocorriam de forma mesclada ou intercalada. Mesmo assim, dentre os tipos propostos se destacou INST,

com 69% dos enunciados, um percentual que nos pareceu acertado por se tratar de um ambiente escolar, afinal, neste tipo integramos os enunciados que consideramos como constitutivos do discurso escolar, e também por isso, nesse tipo foram incluídos os enunciados relativamente difíceis de delimitar/classificar, mas que se acercavam à natureza das atividades escolares.

Então integramos a INST os dois tipos bastante comuns nesse lócus discursivo, mesmo com poucas ocorrências: as “correções” (PDGC), cujos enunciados não chegaram a 1% do total, e as sequências de perguntas e respostas (PGRP), que atingiram apenas 1,58% do total de enunciados com CS. Independentemente de se tratar ou não de situações de ensino de língua, acreditamos que o ato de “corrigir” por si só poderia levar a uma mudança de postura discursiva das crianças, por exemplo, em relação ao uso/escolha da língua. Verificamos que isso ocorre, mas elas se posicionavam de formas diversas, o que é passível de se entender, inicialmente, como uma demonstração de que tal procedimento (“correção”) ainda não estaria suficientemente claro para essas crianças como uma prática de linguagem comum da sala de aula (e também, talvez por serem muito pequenas). Além disso, é presumível que a ação de “corrigir” da professora possa assumir contornos de um “controle” na gestão das línguas, o que representaria uma interdição da LM das crianças, a ponto de provocar nelas certa “instabilidade” no momento de falar, e assim não saberiam em que língua responder dada pergunta de TEA ou fazer alguma “correção” solicitada.

Dentre outros planos da linguagem, as “correções” prevaleceram no plano lexical, relativamente com um caráter de “tradução” (lembramos que nosso entendimento desse termo, neste contexto, é distinto de como se concebe nas práticas de ensino/aprendizagem formal de L2/LE) ou esclarecimentos, o que seria a tônica e esperado em interações bilíngues no espaço escolar. Mas, exatamente por este contexto, além da clara intercompreensão comunicativa, não registramos o interesse das crianças por esse movimento de busca por significados ou termos equivalentes na outra língua, característica que consolida a pertinência do CS nas interações e, por conseguinte, distancia esse contexto de um cenário típico de ensino de L2/LE.

Chamar a atenção do interlocutor parece ser comum nas interações infantis, sob quaisquer circunstâncias, mas em contexto bilíngue vemos que essa estratégia comunicativa é concretizada pelo CS, sobretudo porque a criança pode se valer desse efeito de forma distinta. Os dados mostraram que essa tensão entre línguas e falantes provocava disputa pela atenção de outras crianças como interlocutoras, mas principalmente do adulto (TEA), então as crianças hispanofalantes praticavam o CS exatamente para chamar a atenção, o que também o faziam mudando o tópico da conversa. Este aspecto comparamos com os resultados da pesquisa de Bullio (2015), mas neste contexto particular, vimos que as crianças buscavam também chamar

a atenção com o propósito de entrar na conversação em curso, como em uma disputa por turno, próprio do ambiente de sala de aula.

Além disso, é interessante observar que com essa função a criança pode também alternar para a L2 (PB), conforme vimos em RDCV e CVLV, por exemplo, quando EST chama a atenção de TEA para entrar na conversa, com enunciados de “chamamento” (*EST: ¡<mira [/] mira [/] mira> [<] !), e não logrando êxito, vai para a L2 e, assim, recebe atenção. Entendemos que essa estratégia, ao contrário da intenção de manter o discurso em espanhol, seja reflexo da natureza do ambiente escolar, em que a criança teria assimilado que as comunicações seriam “oficialmente” em PB (manifestado na fala de outros interlocutores além da professora) e daí até pressupor que se lograria mais êxito em seus intentos comunicativos nessa língua.

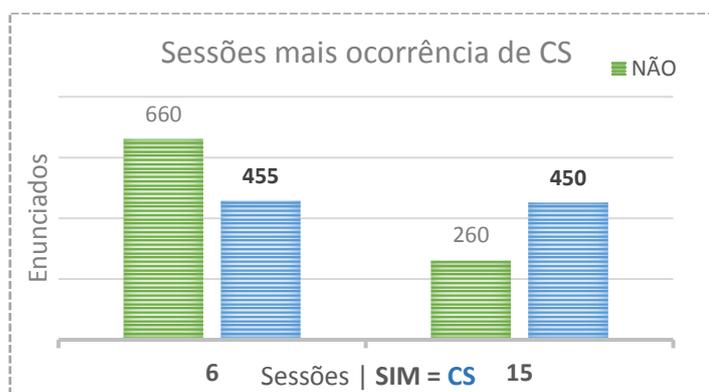
Após a constatação da escolha do PB para chamar a atenção, não pudemos nos furtar de refletir sobre o critério que adotamos para classificar as falas das crianças como CS. Reiteramos que tratamos como CS os enunciados em espanhol, julgando que o PB era a língua institucional das comunicações na creche (ou “deveria” sê-lo). Mas ao longo das análises, independentemente dos percentuais de ocorrência de cada língua, nos tipos RDCV e CVLV, e particularmente nas interações do tipo SLPD, notamos que as crianças estariam indo para o PB decididamente com propósito de uma consecução comunicativa. Daí pudemos pensar que, mesmo a professora interagindo predominantemente em PB, a convivência das duas línguas no mesmo espaço nos mostrou que não estávamos diante de um ambiente, digamos, “clássico” de CS, dessa forma, então, seria até contraproducente, metodologicamente, determinar que o CS se refira ao movimento em direção a apenas uma das línguas. Assim, diante de contextos multilíngues/translíngues como este, esperamos que outras análises pensem em CS considerando o movimento das línguas nas duas (ou mais) direções.

A natureza de um espaço concebido como um lócus próprio do processo de ensino e de aprendizagem nem sempre pode parecer compreensível para os pequenos que lá interagem. E pode ser percebido ainda de forma bem diferente quando situado em um ambiente fronteiriço mais abrangente, onde coexistem várias línguas e nestas as crianças vivenciam experiências em todas as esferas sociais possíveis. Por isso, acreditamos que as ocorrências de CS se deem também como um reflexo das práticas discursivas extraclases, vividas cotidianamente pelas crianças. A relação que elas têm com a linguagem em sala de aula não é de ensino formal, então é possível que percebam esse espaço como uma extensão de uso amplo dessas línguas, principalmente de sua LM, afinal, a creche representa apenas um dos segmentos sociais de manifestações de práticas languageiras bilíngues, um espaço constitutivo de uma cidade-gêmea, que comporta todas as características particulares desse tipo de ambiente.

Reiteramos que se trata de um espaço de intensa mobilidade de pessoas nos dois sentidos, e que as crianças vivenciam esses deslocamentos geográficos, partilhando não apenas experiências linguístico-discursivas que se produzem e se manifestam nesse ambiente, mas tudo o que envolve essas línguas, principalmente aspectos culturais dos povos que lá coabitam. A partir daí pensamos que para a criança venezuelana a creche não seria representativa de um prototípico contexto de imersão de aprendizagem de uma L2, pois acreditamos que quando essa criança deixa a creche ao final da aula, ela não “se esquece” da língua com a qual lá interagia como L2, pois no contexto onde mora continuam as possibilidades de interação nas duas línguas, de forma mista ou separada, não somente com os membros da família, mas também na rua, no comércio, nas praças, dentre outros espaços. É por isso que, mesmo o CS sendo bastante estudado, principalmente em ambiente familiar ou em contexto escolar “típico”, concluímos que as características acima descritas tornam o contexto aqui estudado significativamente distinto em relação a outros contextos de estudos do bilinguismo.

Embora um estudo longitudinal possibilite visualizar modificações mais pontuais ao longo de um processo, ao final da análise das 16 sessões não percebemos uma atenuação da prática de CS pelas crianças, por outro lado, também não foi possível atestarmos que tais práticas tenham aumentado. Pelo que notamos, a dinâmica interativa nas aulas conduzia à “manutenção” de um certo equilíbrio na produção de CS, ou seja, acreditamos que a natureza do “gênero escolar” motive essa prática em sala de aula de forma mais “estável”. Mesmo assim, vimos que, por demandas de algumas aulas (menor tempo de duração, menos manifestações verbais de TEA e até o tipo da atividade desenvolvida), em algumas poderia haver mais ocorrência de CS que em outras. No gráfico abaixo destacamos as sessões 6 e 15 como as que mais registraram CS, o equivalente a 10,6% das ocorrências nos dados.

Gráfico 10 | As sessões que mais registraram enunciados com CS



No caso da sessão 15, o número de CS ultrapassou a quantidade de enunciados em PB, e isso pode ter ocorrido porque as atividades do tipo INST foram desenvolvidas de forma bem espontânea, mesmo com 47% dos enunciados em PB de TEA, e também tendo ela se ausentado de sala por um tempo, o que favoreceu o tipo CVLV, cujas interações se caracterizavam pela espontaneidade, daí a natural opção pelo CS. Já, na sessão 6, também se destacaram os enunciados em INST e CVLV, mas com a maioria dos enunciados em PB, produzido tanto pela professora (45%) quanto pelas crianças (52%). Por outro lado, menos ocorrências de CS registramos na sessão 11, com 29% do total, mas justificamos que esta durou menos tempo que as demais, além disso, devido à dificuldade de compreensão dos enunciados causada por intensos ruídos externos e internos, transcrevemos o equivalente a 68% do material gravado.

Conforme as concepções teóricas de Bakhtin e do Círculo (2011, 2014), vimos que o caráter dialógico da linguagem permeia todo o discurso na sala de aula e em todos os tipos de interação. Por exemplo, quando a criança se posiciona como um aprendiz, que também pode “corrigir” ou reflexionar sobre as línguas com as quais interage, e isso entendemos como uma resposta ao discurso da professora, que representa uma das vozes sociais constitutivas desse ambiente. E ainda, notamos como um reflexo do dialogismo o fato de a prática do CS ter expressiva motivação também extraescolar, ou seja, as experiências das crianças em interações multilíngues se destacam sobre as motivações propriamente linguísticas, por exemplo, nas “correções”, em que elas poderiam ou não seguir as orientações da professora, a depender, nos casos observados, do conteúdo das interações, normalmente relacionados com experiências tidas nessa dinâmica das línguas em contato. Isso nos dá margem para refletirmos também sobre como a criança olha para a sua própria língua nesse ambiente interativo, daí podemos aludir que, essa alternância motivada por distintos tipos de interações possa representar status distintos dessas línguas, ou seja, qual seria a língua mais “importante” ou não naquele ambiente.

Na terceira parte da análise, sobre as influências translinguísticas, nossas conclusões se somam às constatações já discutidas em outros estudos, embora em contexto distintos desta pesquisa (DURÃO, 2005; HENRIQUES, 2005), de que, no contato de línguas próximas, as transferências fonéticas são as que predominam nas interações das crianças, e particularmente neste contexto é potencializado pela convivência com as duas línguas dentro e fora da creche. Notamos que essas influências seguem basicamente o padrão de aquisição monolíngue analisado por Othero (2005). E o entendimento mais particular de influência fonética de uma língua sobre a outra, pudemos constatar, assim como Bueno (2017) – que em seu estudo tratou como interferência – ao analisar uma criança bilíngue, cujo contato de línguas se deu desde o nascimento, as produções das crianças deste estudo apresentam basicamente os mesmos casos

que ocorrem no processo de aquisição/aprendizagem de outra língua por um adulto em situação formal. Algumas influências de uma língua sobre a outra entendemos como CS, por exemplo, o chamamento “tia” (*Tag-switching*), mas as análises não apontaram que essas influências funcionassem como motivadoras do CS em sala de aula, embora registremos uma frequência no tipo intrassentencial.

As constatações descritas acima reforçam a impossibilidade de se considerar estanques as definições de aquisição e aprendizagem como processos distintos de entrada na linguagem, pois todas as evidências discursivas fazem perceber que, de fato, aspectos dos dois processos necessariamente se interpenetram nesse espaço de interação bilíngue, ou seja, não é tarefa fácil traçar limites que indiquem que a criança esteja especificamente “adquirindo” ou “aprendendo” o PB. É nesse sentido que até nos permitimos pensar em aquisição de duas LMs, e não necessariamente de uma L2 ou LE, conceitos também relativizados a partir das análises. Aliás, ao discutirmos situações de bilinguismo nesse contexto em que as crianças estão envolvidas ou imersas, é possível que estejamos falando até mais de aquisição/aprendizagem de LMs que propriamente de uma L2 específica, logo, não seria demasiado sugerirmos que tanto o espanhol quanto o PB possam ser LMs das crianças estudadas.

Alinhados com as concepções teóricas de Bakhtin (e o Círculo), cujos postulados concebem o sujeito com um papel de destaque nas interações sociocomunicativas, julgamos pertinente fazer algumas considerações sobre a subjetividade, questão que mantém estreita relação com o processo de aquisição/aprendizagem de línguas por se tratar da constituição do sujeito. Assim, conforme discutimos no aporte teórico, a subjetividade é acessível pela materialização da linguagem, ou seja, por traços linguísticos produzidos em interação com o outro. E nesse contexto de contato linguístico e, portanto, de alternância de códigos, pode-se acessar a subjetividade da criança não apenas a partir de formas linguísticas particulares, mas também, dentre outros aspectos, pela escolha da língua na concretização de determinados gêneros do discurso, opção esta que marca um posicionamento singular da criança.

Ao optar pelo PB no gênero música, no caso em que lhe fora solicitado que cantasse em espanhol, conforme excerto 10, JAH manifesta um posicionamento que entendemos como de identificação com a língua do outro, o que constitui um traço de sua individualidade, comportamento que vai caracterizar, portanto, sua subjetividade como sujeito em aquisição/aprendizagem influenciado pelo contexto das interações. Concretamente, sendo eventos discursivos mais flexíveis e plásticos que as formas puramente linguísticas, os gêneros evidenciam o posicionamento identitário dos sujeitos que os produzem, por meio de seus enunciados, sempre singulares e na opção por uma das línguas “disponíveis” para uso.

De modo geral podemos entrever manifestações da individualidade da criança em todos os tipos de enunciados, e a partir dessas manifestações acessarmos sua subjetividade. Nos enunciados do tipo PDGC, concretizado pelo discurso de “correção” dos usos da linguagem, o posicionamento da criança para, essencialmente, não “legitimar” as orientações da professora constitui-se em traços de sua individualidade. Quanto às perguntas e respostas, a criança expõe sua individualidade também quando relaciona distintamente as línguas em contato conforme o interlocutor, ou ainda, quando o tema da pergunta a ela dirigida (ou a possível resposta) possa deslocá-la abstratamente para contextos extraescolares, normalmente vinculando a experiências concretas na LM, o que, como já discutimos, perpassa por discursos com o CS.

São, portanto, esses “atos singulares”, em particular esses posicionamentos discursivos em relação à escolha das línguas, que representam a individualidade das crianças, e assim compõem a subjetividade delas. Considerando tratar-se de um fragmento do processo dialógico-discursivo de interações com o outro, ressoando ecos de outras vozes sociais presentes no mesmo ambiente, vemos que esta subjetividade segue em constante construção, constituindo resposta a “alguns” enunciados desse ambiente fronteiriço. Nesse contexto, o outro é, mais particularmente, a professora, que pode ser considerada o vínculo social com a realidade sociodiscursiva da qual agora as crianças são integrantes. Ressaltamos que a professora também se constitui como sujeito nessas interações. Temos, então, os “sentidos sendo produzidos pela presença constitutiva da intersubjetividade (a interação entre subjetividades) no intercâmbio verbal, ou seja, as situações concretas de exercício da linguagem” (SOBRAL, 2009, p.32), uma realidade que passa a compor a trajetória da criança como sujeito social (GERALDI, 2010).

Nesse aspecto, os resultados do nosso trabalho se alinham com outros estudos, embora em contextos diferentes (principalmente o familiar), como a pesquisa de Bullio (2015), que conclui que o CS, juntamente com o uso da referência ao interlocutor e auto-referência, a partir de “usos específicos da linguagem” pela criança bilíngue, representam pistas de sua singularidade, o que concretamente se dá pelos gêneros discursivos como entrada na linguagem. E ainda, vemos essa possibilidade na pesquisa de Bueno (2017), em que uma das crianças recorre ao CS na omissão do sujeito pronominal de 1ª pessoa (situações de diálogos espontâneos) com a observadora-participante são reveladoras de questões sobre a constituição da subjetividade da criança também em PB e espanhol. Portanto os enunciados das crianças, carregados de valores ideológicos, manifestado pela escolha das línguas é que representam a materialidade expressa que constitui a subjetividade infantil, essa subjetividade que se constrói constantemente ao longo das interações nessa mobilidade geográfica/cultural fronteiriça.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, buscamos entender como ocorre a aquisição/aprendizagem do PB como L2 por crianças venezuelanas em uma unidade escolar infantil brasileira, situada em ambiente fronteiro, caracterizado pela dinâmica comum a cidades-gêmeas, neste caso, Pacaraima/Brasil e Santa Elena de Uairén/Venezuela. Neste espaço, entram em contato pessoas dos dois países e, por consequência, põem suas respectivas línguas em contato, revelando os principais fenômenos linguísticos advindos desse contato. Diante desse cenário verificamos um acentuado multi/plurilinguismo e que aspectos deste e outras questões multiculturais refletem no processo de aquisição/aprendizagem de línguas, de forma ampla, e particularmente no espaço escolar.

A partir de um corpus constituído por produções orais de 3 crianças venezuelanas em sala de aula, constatamos que as interações entre elas ocorriam permeadas por alternâncias entre o PB e o espanhol, em um movimento discursivo característico do “gênero escolar”, e que, pela natureza do contexto, esse CS não se manifestava de forma linear, mas com diferentes motivações e funções, evidenciando, assim, distintos status das duas línguas que se construía ao longo dos diferentes tipos de interações.

Destacamos que os objetivos propostos deste estudo foram atingidos, ainda que não como passamos a ansiar a partir dos primeiros contatos com o corpus, pois a elevada quantidade de dados, e daí a larga possibilidade de análises, geraram outros tantos questionamentos que, conseqüentemente, apontaram-nos para um vasto direcionamento teórico; por esta razão não tivemos como responder a muitas das questões surgidas que envolvem o fascinante universo da fala infantil, principalmente o processo relacionado aos contextos envolvidos, como o espaço escolar fronteiro tratado deste estudo.

A perspectiva dialógico-discursiva dos estudos bakhtinianos, em que nos pautamos teoricamente, permitiu-nos um olhar para além de aspectos estritamente linguísticos do contato, contribuindo sobremaneira para entendermos nuances particulares do processo de aquisição/aprendizagem em interações em sala de aula. Também a partir desse contexto, constatamos que conceitos relevantes para a temática, principalmente a noção de bilinguismo e sujeito bilíngue, além das concepções de aquisição e aprendizagem, não podem ser definidos de forma assaz rigorosa, de maneira a cobrir todas as realidades linguísticas possíveis de pesquisa.

E ainda, o ambiente estudado nos proporcionou um olhar diferenciado para o fenômeno linguístico-discursivo, levando-nos a compreensões particularmente distintas das definições terminológicas há muito discutidas, por exemplo, sobre a própria concepção de *code-switching*,

fenômeno que adotamos como fio condutor das análises. Foi então que firmamos o entendimento de que o CS constitui-se num processo que extrapola a noção convencional de uma alternância de códigos, ou seja, tendo como pano de fundo um contexto escolar multi/translinguístico, esse fenômeno pode decorrer de fatores diversas, como o lugar de fala da criança, características do discurso pedagógico, e também de que língua a criança deveria/poderia falar no momento da interação, enfim, até de questões amplas como a noção de línguas prestigiadas ou não nesse espaço, dentre outros aspectos igualmente pertinentes.

É esse contexto também que nos permite trazer a noção de bilinguismo fronteiriço. Esta definição, que evidentemente não intencionamos ser definitiva e abrangente, ocorreu-nos no percurso para entendermos o contexto em estudo. Corroborou para tal o fato de termos nos deparado com inúmeras definições e classificações de bilinguismo e sujeito bilíngue, conforme discorreremos teoricamente, baseados em estudos desenvolvidos há décadas e em distintas realidades linguísticas, no Brasil e no mundo. Mas, considerando que essas definições poderiam não necessariamente contemplar todas as nuances do contexto em tela, pautamo-nos, então, nas concepções mais discutidas e “quase” consensuais sobre o fenômeno, e focalizamos na natureza do contexto desta investigação, uma fronteira formada por cidades-gêmeas com traços bem particulares, sobretudo no espaço escolar brasileiro. Neste, vimos que o tipo de relação que as crianças mantinham com as línguas, de como elas entravam/entraram na linguagem, era distinto de outros ambientes amplamente estudados, como o contexto escolar bilíngue e o familiar.

Portanto, vimos que não se tratava somente do costume de usar alternativamente o PB e o espanhol (e até outras línguas), mas que, o “domínio” e o uso dessas línguas decorrem de uma convivência e participação frequentes em situações interacionais em distintas esferas sociais nessas línguas/países. Isso se dá concretamente pela intensa mobilidade de pessoas entre as duas cidades (motivada pelo turismo, comércio, educação etc.), a formação de “famílias híbridas” (casamentos entre brasileiros e venezuelanos), o ensino formal e uso constante dessas línguas tipologicamente parecidas nas escolas brasileiras, dentre outros fatores, que evidenciam que as crianças não adquirem/aprendem o PB como L2 somente no espaço escolar, pois vivenciam as línguas no ambiente amplo da fronteira. Todos esses aspectos configuram uma relação bem distinta dos sujeitos com as línguas em contato, daí denominarmos de bilinguismo fronteiriço, fenômeno que repercute no processo de aquisição/aprendizagem do PB pelas crianças venezuelanas na creche, particularmente no que concerne à dinâmica da prática do CS.

Os dados coletados em um ano letivo, em 18 sessões (16 analisadas), mostraram-se fortemente favoráveis para estudos diversos, tanto sob as lentes da Aquisição quanto por outras áreas que se interessam pelo fenômeno. Por isso acentuamos que não nos foi possível, neste

trabalho, explorar outros aspectos identificados como relevantes no processo de aquisição/aprendizagem. Dentre esses elementos, citamos a multimodalidade, perspectiva que focaliza como objeto a fala da criança em conjunto com gestos e olhares, e, ainda que esses recursos tenham sido claramente percebidos no corpus, limitamo-nos a apontá-los nas análises apenas de maneira a esclarecer ou compor algumas cenas em que as crianças interagiam verbalmente em determinado tipo de interação.

Em relação a outros fenômenos resultantes do contato linguístico, embora tenhamos discutido no aporte teórico, por exemplo, os empréstimos, vimos que analisá-los demandaria um mergulho mais profundo em aspectos linguísticos do par de línguas em alternância. O mesmo podemos afirmar sobre as restrições linguísticas do CS (Equivalência e Morfema livre) e da tipologia desse fenômeno que enfatiza as gramáticas das línguas (os tipos de alternâncias: intrassentencial, intersentencial e *tag-switching*). Esses aspectos foram mencionados somente em alguns fragmentos da análise; no caso da tipologia do CS, fizemos referência em alguns trechos dos discursos, principalmente para apontar uma pretensa intenção do locutor em manter-se em uma das línguas em alternância, em determinado tipo de interação.

Diante de tudo o que expomos/refletimos teoricamente e discutimos baseado nos dados, assumimos, portanto, que este estudo constitui um recorte ante as inúmeras possibilidades de análises do fenômeno da linguagem que compõe o corpus analisado. Dessa forma, vemos que se pode abrir um leque de opções para muitos outros estudos, versando principalmente sobre os elementos acima mencionados, mas também outros, como a translíngua, que além de ser propícia ao estudo em contexto análogo ao desta pesquisa, pode-se associar à perspectiva dialógico-discursiva que orientou essas análises, além de outras possibilidades que poderão surgir conforme o olhar atento e curioso do pesquisador. Portanto, esperamos com este trabalho ter lançado algumas bases para reflexão ou discussões teóricas e metodológicas que orientem outros estudos sobre a linguagem infantil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, L.; FLORES, C. Bilinguismo. *In*: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (eds.) **Aquisição de língua materna e não materna: questões gerais e dados do português**. (Textbooks in Language Sciences 3). Berlin: Language Science Press, 2017. p.275-304.
- CAVALCANTE, M. C. B. **Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem**. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., VIII SENALE. p. 5-35, 2018.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2008.
- APPEL, R.; MUYSKEN, P. **Bilingüismo y contacto de lenguas**. Barcelona: Ariel, 1996.
- AUER, P. The pragmatics of code-switching: a sequential approach. *In*: WEI, L. (editor) **The bilingualism reader**. 2nd ed. London: Routledge, 2006. p.123-138.
- BAKER, C. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4th ed. Multilingual Matters Ltd.: Great Britain, 2001.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1976.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros S.L, 1999.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. *In*: _____; FIORIN, J. L. (org.) **Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994. p.1-9.
- BARROS, N. C. **Mobilidade populacional, fronteira e dinâmica das paisagens na Amazônia**. *Cad. Est. Soc. Recife*. v. 12, nº 2, p. 237-284. jul./dez. 1996.
- BLOM, J-P.; GUMPERZ, J. J. Social meaning in linguistic structure: code-switching in Normay. *In*: WEI, L. (editor) **The bilingualism reader**. 2nd ed. London: Routledge, 2006. p. 75-96.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. (With a new foreword by C. F. Hockett) University of Chicago Press: Chicago and London, [1933]/1984.
- BORSTEL, N. C. von. **O code-switching sob a visão do modelo variacionista**. *UniLetras*, Ponta Grossa, v.23, n.1, p.145-153, 2001.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/anúnciação. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.61-78.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de “cidades-gêmeas” nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, nº 138, p. 12, 20 jul. 2016.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1983.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUENO, R. G. **Aquisição e/ou aprendizagem**: considerações acerca da constituição da subjetividade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2013.

_____. **O uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em português brasileiro e em espanhol**: subjetividade, jogo e gênero pedagógico. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2017.

BULLIO, P. C. **Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2008.

_____. **Referência e code-switching**: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2015.

_____.; SCARPA, E. M. The use of code switching in interactional situations. *In*: Anna De Meo; Francesca Maria Dovetto (org.). **La comunicazione parlata**. Nápoles: Aracne editrice, 2018. p.135-152.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and second language acquisition. *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.). **The handbook of bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004. p.114-144.

CALVET, L-J. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHOMSKY, N. **Sobre a natureza da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

CORREA, L. M. S. **Aquisição da linguagem**: uma retrospectiva dos últimos trinta anos. *Delta*, v. 15, p.339-383, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4022.pdf>. Acessado em janeiro/2018.

CORRÊA, L. M. S. Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. *In*: CASTRO, M. F. P. de. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1996. p.31-53.

COUTO, H. H. do. **Linguística, ecologia e ecolinguística**: contato de línguas. São Paulo: Contexto, 2009.

DE HEREDIA, C. Do bilinguismo ao falar bilíngue. *In*: VERMES, G.; BOUTET, J. (orgs.). **Multilinguismo**. Trad. Celene M. Cruz *et al.* Campinas-SP: Ed. Unicamp, 1989. p.177-220.

DE HOUWER, A. **Bilingual first language acquisition**. UK: Multilingual Matters, 2009.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R.; MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. *In*: GONÇALVES, G. F.; BRUM-DE-PAULA, M. R. (orgs.). **Estudos em aquisição fonológica**. v. 4, Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011, p.11-30.

_____; ROMERO, M. (orgs.). **Na língua do outro**: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2012.

_____; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. **Subjetividade, individualidade e singularidade na criança**: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana*, São Paulo, 7 (2): 57-74, jul.-dez. 2012.

_____; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. (orgs.). **A linguagem da criança**: um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014(a).

_____; PAULA, L. de; MENDONÇA, M. C. (orgs.). **Explorando o discurso da criança**. São Paulo: Contexto, 2014(b).

DEL RÉ, A. (org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2015.

DURÃO, A. B. de A. B. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. *In*: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.130-144.

_____. **La interlengua**. (Cuadernos de didáctica del español/LE) Madrid: Arco Libros, 2007.

EDWARDS, J. Foundations of bilingualism. *In*: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.). **The handbook of bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004. p.7-31.

ELIASSON, M. **Aquisição bilíngue sueco-português** – a produção do português brasileiro como a língua mais fraca em crianças bilíngues simultâneas em Estocolmo. Tese (Doutorado em Filosofia) – Stockholm University, 2012.

ESPINOSA, L. Second language acquisition in early childhood. *In*: NEW, R.; COCHRAN, M. (eds.). **Early childhood education**: an international encyclopedia. Praeger Publishers: Westport, CT, 2007. p.713-717.

FALASCA, P. “**Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente**”: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNÁNDEZ, F. M. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. (corregida y actualizada). Barcelona: Editora Ariel Letras, 2009.

_____. Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. *In: Revista de estudios de adquisición de la lengua española (REALE)*. nº. 1. Alcalá de Henares, 1994.

FGV/DAPP. **Desafio migratório em Roraima**: repensando a política e gestão da migração no Brasil (Policy paper Imigração e desenvolvimento). Rio de Janeiro, 2018.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

FLORY, E. V. **Influências do bilingüismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria da equilibração de Jean Piaget. Tese (Doutorado em Psicologia) – USP – São Paulo, 2008.

_____; SOUZA, M. T. C. C. de. **Bilinguismo**: diferentes definições, diversas implicações. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging, language, bilingualism and education**. London. Palgrave Macmillan, UK, 2014.

GASS, S. M.; SELINKER, L. **Second language acquisition**: an introductory course. 3rd ed. New York, NY: Routledge, 2008.

GENESE, F. **Early dual language learning**. *In: Connecting science, policy, and practice: improving outcomes for infants and toddlers. ZERO TO THREE’s 23rd National Training Institute*. Los Angeles, California, December, 2008.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIBRAN, K. G. **O Profeta**. Rio de Janeiro: Associação Cultural Internacional Gibran, s/d.

GOMES, N. **Os portugueses na Venezuela**. *Relações Internacionais* [online]. 2009, n.24, pp.83-92. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-91992009000400010&lng=pt&nrm=i. Acessado em dezembro de 2018.

GROLLA, E.; SILVA, M. C. F. **Para conhecer Aquisição da linguagem**. São Paulo: Contexto, 2014.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. *In: SPOLSKY, B. (editor). Concise encyclopedia of educational linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. p.284-290.

_____. Living with two languages and two cultures. *In: PARASNIS, I. (ed.). Cultural and language diversity and the deaf experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p.20-37.

_____. The bilingual's language modes. *In*: WEI, L. (editor) **The bilingualism reader**. 2nd ed. London: Routledge, 2006. p.428-451.

_____. **Bilingual: life and reality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

GUMPERZ, J. J. **Discourse strategies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HAGÈGE, C. **A criança de duas línguas**. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and bilingualism**. 2nd ed. Cambridge University Press, 2000.

HENRIQUES, E. R. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. *In*: SEDYCIAS, J. (org.) **O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.145-171.

HILÁRIO, R. N. **Um olhar sobre a aquisição do plural nominal em crianças**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2013.

_____; DEL RÉ, A. **Questões metodológicas e ferramentas de pesquisa nos estudos em Aquisição da Linguagem**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v.59, n.1, p.57-63, jan./mar. 2015.

HUALDE, J. I. **Los sonidos del español**. (con Sonia Colina). Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

INGRAM, D. **First language acquisition: method, description and explanation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

JISA, H. **Language mixing in the weak language: evidence from two children**. *Journal of Pragmatics* 32, 2000. p.1363-1386.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

KOTLIARENCO, M. A. **Mirando hacia nosotros: el método de observación naturalista**. Editora Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago, 1988.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982.

_____. **Explorations in language acquisition and use**. Heinemann: Portsmouth, 2003.

LE MOS, D. S. A alternância de código na fronteira Pacaraima (Brasil) e Santa Elena (Venezuela) em narrativas de alunos do ensino médio de uma escola brasileira. *In*: FANJUL, A. P.; CASTELA, G. S. (orgs.). **Línguas, políticas e ensino na integração regional**. Cascavel: ASSOESTE, 2011. p.165-177.

_____. **A construção da temporalidade e a constituição identitária em relatos de deslocamento na região fronteira Brasil/Venezuela.** Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas) – UFRJ – Rio de Janeiro, 2012.

LYONS, J. **Língua(gem) e linguística.** Rio de Janeiro: Editora LTC, 1987.

MACKEY, F. W. The description of bilingualism. *In:* WEI, L. (editor) **The bilingualism reader.** London: Routledge, 2000. p.27-56.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES Project: tools for analyzing talk.** 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In:* BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016. p.115-131.

MCLAUGHIN, B. **Second language acquisition in childhood.** New Jersey, Somerset, 1978.

MEISEL, J. M. The bilingual child. *In:* BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. (eds.) **The handbook of bilingualism.** Oxford: Blackwell Publishing, 2004. p.91-113.

MELLO, H. A. B. de. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”:** eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de *ESL* de uma “escola bilíngue”. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp – Campinas, 2002.

MENDONÇA, M. C. Desafios metodológicos para os estudos bakhtinianos do discurso. *In:* **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana.** Caderno de estudos IV para iniciantes. Grupo de Estudos dos Gêneros dos Discurso – GEGe-UFSCar. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p.107-117.

MILROY, L.; MUYSKEN, P. **One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. S. de; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. *In:* RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p.129-140.

MUÑOZ, X. C. S. **Segunda-feira não é lunes:** code-switching no discurso relatado na fala de uma criança exposta simultaneamente a Espanhol e Português. Dissertação (Mestrado em Letras) – Unicamp – Campinas, 1999.

MYERS-SCOTTON, C. **Multiple voices: an introduction to bilingualism.** Malden, EUA: Blackwell Publishing, 2006.

NAVRACSICS, J. **Living with two languages and cultures.** The complexity of self-definition for bilingual individuals. Veszprém: University of Pannonia, 2016.

NICOLADIS, E.; GENESEE, F. **Language development in preschool bilingual children.** *Journal of speech language pathology and audiology*, vol. 21, n. 4, December 1997. p.258-270.

ODLIN, T. Cross-linguistic Influence. *In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. H. (eds.) The handbook of second language acquisition.* Blackwell Publishing LDA, 2007. p.333-368.

ORTEGA, L. **Understanding second language acquisition.** London: Routledge, 2009.

OTHERO, G. de A. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança.** *ReVEL*, v.3, n.5, 2005. [www.revel.inf.br].

PAIVA, V. L. M. de O e. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

_____. **Manual de pesquisas em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PERRONI, M. C. O que é dado em aquisição da linguagem? *In: CASTRO, M. F. P. de (org.). O método e o dado no estudo da linguagem.* São Paulo: Editora da Unicamp, 1996. p.15-26.

PIRES, G. S. **Aquisição da morfologia verbal do português por um falante do finlandês: o papel do code-switching.** Dissertação (Mestrado em Linguística) Unicamp–Campinas, 1999.

PONZIO, A. **No círculo com Bakhtin.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

POPLACK, S.; SANKOFF, D. Code-switching. *In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER K. J.; TRUDGILL P. (eds.). Sociolinguistic: an international handbook of the science of language.* Berlin: Walter de Gruyter, 1988. p.1175-1180.

POPLACK, S. Code-switching. *In: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER K. J.; TRUDGILL P. (eds.) Sociolinguistic/Soziolinguistik: an international handbook of the science of language.* Berlin: Walter de Gruyter, 2004. p.589-596.

_____. Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching. *In: WEI, L. (editor) The bilingualism reader.* London: Routledge, 2006. p.213-243.

ROMAINE, S. Multilingualism. *In: ARONOFF, M.; REES-MILLER, J. (eds). The handbook of linguistics.* 2nd ed. Oxford, Blackwell Publishing, 2017. p.512-532.

SALGADO, A. C. P. Medidas de bilinguidade: uma proposta. *In: SAVEDRA, M. M. G.; _____ (orgs.). Sociolinguística no Brasil: uma contribuição aos estudos sobre línguas em/de contato.* Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.141-162.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.** Madrid: Síntesis, 1993.

_____. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros S.L, 1999.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. *In: FIORIN, J. L. (org.) Introdução à Lingüística: objetos teóricos.* (v.1) São Paulo: Contexto, 2005. p.211-226.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. Org. C. Bally e A. Sechehaye; colaboração de Albert Riedlinger. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVEDRA, M. M. G. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. *In: _____*; SALGADO, A. C. P. (orgs.). **Sociolinguística no Brasil**: uma contribuição aos estudos sobre línguas em/de contato. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.121-140.

SCARPA, E. M.; PIRES, G. S. Influência translinguística, code-switching e aquisição do português brasileiro como L3. *In: DEL RÉ, A. et al. Estudos linguísticos contemporâneos*: diferentes olhares. (Trilhas Linguísticas, 23). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p.155-174.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.) Introdução à Linguística*: domínios e fronteiras. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p.203-231.

SILVA, C. L. da. Aquisição da linguagem no Brasil e suas tendências. *In: DEL RÉ, A. e ROMERO, M. (orgs.) Na língua do outro*: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2012. p.349-358.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In: BRAIT, B. (org.) Bakhtin*: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.11-36.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

VALE, A. L. F. **Imigração de nordestinos para Roraima**. Estudos Avançados. v.20 nº. 57: São Paulo, 2006. p.255-261.

VOLTERRA, V.; TAESCHNER, T. The acquisition and development of language by bilingual children. *In: WEI, L. (editor) The bilingualism reader*. London: Routledge, 2006. p.303-319.

WEI, L. Dimension of bilingualism. *In: _____ (editor) The bilingualism reader*. London: Routledge, 2006. p.3-22.

WEINREICH, U. **Lenguas en contacto**: descubrimientos y problemas. Traducción: Francisco Rivera. The Hague: Mouton. Ediciones de la biblioteca Universidad Central de Venezuela, [1953]/1974.

ZAMBRANO, C. E. G. **O bilinguismo no entre lugar e crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFRR – Boa Vista, 2016.

ZÁŇOVÁ, S. **Code-switching as a communicative strategy in bilingual children** – Bachelor’s Diploma Thesis. Masaryk University – Faculty of Arts. Department of English and American Studies – English Language and Literature, 2011.

ZORRAQUINO, M. A.; PORTOLÉS, J. Los marcadores del discurso. *In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (dirs.) Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe S.A. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello. Madrid, 1999. p.4051-4213.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista com os responsáveis das crianças



GUIÓN PARA ENTREVISTA (A los padres o responsables por los niños)

- 01-** ¿Cuál su país de origen? ¿Usted (o alguien de la familia) habla otra(s) lengua(s) en casa?
.....
- 02-** Si alguien en la familia habla el portugués, ¿Cómo lo aprendió? ¿Y lo usa en que situaciones?
.....
- 03-** ¿Usted tiene (o tuvo) contacto con el portugués? ¿Cómo es (o fue) ese contacto?
.....
- 04-** ¿Usted tiene dificultad en comunicarse en Lengua Portuguesa (hablar o entender)?
.....
- 05-** ¿Le gusta la Lengua Portuguesa? ¿Por qué?
.....
- 06-** ¿Si acaso usted use la Lengua Portuguesa, usted lo hace con qué frecuencia y en qué situaciones?
.....
- 07-** ¿Cómo el niño tuvo contacto con el portugués? ¿Dónde lo ha pasado (en Venezuela o en Brasil)?
.....
- 08-** ¿Cuándo ocurrieran los primeros contactos del niño con el portugués, él tenía qué edad?
.....
- 09-** ¿El niño se relaciona con otros niños nativos del español que hablan el portugués?
.....
- 10-** Usted percibe si al habar el español el niño utiliza alguna palabra, frases o alguna expresión del portugués? ¿Cuáles serían esas situaciones y con qué frecuencia eso lo ocurriría?
.....
- 11-** ¿Si en algún momento el niño “mezcla” las lenguas (español/portugués) al hablar, usted comprende lo que él quiere decir? Caso no lo comprenda, ¿cuál su postura delante del niño?
.....
- 12-** ¿Usted percibe si el niño tiene interés por la Lengua Portuguesa (aprender o hablar)?
.....
- 13-** ¿Cuáles sus motivaciones para que el niño estudie en Brasil? (Es decir, ¿por qué usted quiere que él estudie en una escuela brasileña?)
.....
- 14-** ¿Usted cree que el uso de la lengua portuguesa por el niño, es decir, que él aprendiendo a hablar portugués, eso contribuya para su aprendizaje en la escuela? ¿Por qué?
.....
- 15-** Otros comentarios que usted crea que sean importantes:
.....

APÊNDICE B – TCLE: Responsável pela criança / português

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para responsáveis das crianças da escola)

Seu filho (a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Aquisição do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas em contexto escolar fronteiriço*”.

Ainda pouco explorado no Brasil, os estudos sobre aquisição de segunda língua, sobre bilinguismo vêm ganhando notoriedade graças a um panorama bastante diversificado que está se compondo: crianças de famílias bolivianas, coreanas etc. nascendo e/ou se instalando no Brasil e matriculadas em escolas públicas brasileiras (Pimentel e Tami, 2015); crianças de regiões fronteiriças com o Uruguai, Paraguai etc. que frequentam escolas brasileiras (Hernaiz, 2007); crianças estrangeiras e/ou brasileiras, filhas de pais estrangeiros morando no Brasil – pelo menos um deles é estrangeiro –, que frequentam escolas bilíngues (americana, francesa etc.); crianças brasileiras, filhas de pais brasileiros que querem proporcionar a seus filhos uma educação que envolva diversas culturas e possa torná-los cidadãos globais e, portanto, criaram um outro tipo de demanda de escola bilíngue (Mattos, 2013; Perri, 2013).

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de aquisição do português brasileiro (PB), sob a perspectiva dialógica dos estudos bakhtinianos, por três crianças venezuelanas que frequentam uma escola brasileira em zona fronteiriça, e que têm Espanhol como LM. É deste modo que se torna relevante a participação de seu (a) filho (a) como aprendiz de uma nova língua, pois as crianças estão imersas em um cenário de contato linguístico, interagindo com outras crianças, compartilhando traços culturais, que repercutem no processo de aquisição da linguagem.

Lembramos, no entanto, que a participação de seu (a) filho (a), para a realização deste estudo não é obrigatória e que, a qualquer momento, ele (a) pode desistir de participar das gravações e o responsável poderá retirar seu consentimento. O papel do pesquisador-observador é inicialmente de expectador das aulas, podendo interagir por solicitação da(s) própria(s) criança(s); ele irá gravá-lo(a) em vídeo e áudio no período de aula da escola.

Espera-se que, ao longo desta pesquisa, o seu filho (a), juntamente com outras crianças e com a professora, tenham a oportunidade de aprender e compartilhar as suas visões de mundo a partir de interações em sala de aula, nas quais se empregará uma segunda língua, no caso, o português brasileiro.

O pesquisador responsável informará, sempre que solicitado, o andamento da pesquisa e, se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que sua não realização deixará de trazer os benefícios anteriormente expostos. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes.

Considerando-se os possíveis riscos desta pesquisa, podemos apontar que, devido à presença do pesquisador-observador que fará os registros em vídeo, o seu(a) filho(a) poderá se sentir inibido quando observado em sala de aula, como também poderá haver a perda da espontaneidade nas interações. Não podemos garantir a inexistência destes fatores, no entanto,

como providência para minimizar ou evitar este risco, o pesquisador-observador buscará, através de visitas à escola e, conseqüentemente, interação, tornar-se uma pessoa menos desconhecida e, a partir disto, começará os registros que solicita neste termo. Se, por outro lado, houver o conhecimento de que a criança não se sente à vontade com a presença da câmera e/ou do pesquisador, a pesquisa será suspensa e o material será descartado.

O início das gravações será, portanto, acordado entre o pesquisador-observador, o professor participante, o coordenador e gestor da unidade escolar.

Não haverá penalização alguma ou prejuízo, nenhum dano físico ou financeiro, para você e para as crianças em relação com o pesquisador ou com a instituição na participação desta pesquisa, visto que se trata apenas de filmagens de observação com material (filmadora) pertencente ao pesquisador. Apesar disso, se houver qualquer dano aos participantes ou despesa decorrente da pesquisa, nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

As gravações em vídeo dos participantes desta pesquisa, durante as aulas, como também todas as informações obtidas ao longo de seu desenvolvimento, serão mantidas em sigilo. Asseguramos a privacidade dos participantes; o nome e a imagem das crianças, da escola, bem como do professor não serão divulgados e caberá ao pesquisador, sob regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados apenas para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa.

Por fim, vale dizer que o participante receberá uma “via” deste Termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, isto é, o pesquisador-observador, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, a qualquer momento.

David Sena Lemos
Pesquisador
dsena.lettras@uerl.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu(a) filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) participe.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br | RORAIMA: David Sena Lemos – (95) 991170688.

Local e data:

Nome do responsável:

Nome de seu(a) filho(a):

Assinatura do responsável pelo sujeito da pesquisa

APÊNDICE C – TCLE: Responsável pela criança / espanhol

Consentimiento Libre, Previo e Informado (Para responsables por los niños de la escuela)

Su hijo(a) está siendo invitado a participar de la investigación nombrada “*Adquisición del portugués brasileño (PB) por niños venezolanos en contexto escolar fronterizo*”.

Aún poco explorado en el Brasil, las investigaciones sobre adquisición de segunda lengua, sobre el bilingüismo vienen ganando notoriedad a causa de un panorama muy diversificado que está componiéndose: niños de familias bolivianas, coreanas etc. nasciendo y/o instalándose en el Brasil y matriculadas en escuelas públicas brasileña (Pimental y Tami, 2005); niños de regiones fronterizas como el Uruguay, Paraguay etc. que acuden a las escuelas brasileñas (Hernaiz, 2007); niños extranjeros y/o brasileños, hijos de padres extranjeros viviendo en Brasil – por lo menos uno de ellos es extranjero –, que acuden a las escuelas bilingües (americana, francesa, etc.); niños brasileños, hijos de padres brasileños que les gustaría proporcionar a sus hijos una educación que involucre diversas culturas y pueda convertirlos en ciudadanos globales y, por lo tanto, se han creado un tipo de demanda de escuela bilingüe (Mattos, 2013; Perri, 2013).

El objetivo de esta investigación es analizar el proceso de adquisición del portugués brasileño (PB), bajo la perspectiva dialógica de los estudios bajtinianos, por tres niños venezolanos que frecuentan una escuela brasileña en la zona fronteriza, y que tienen el Español como Lengua Madre (LM). Es de esta manera que tiene gran relevancia la participación de su hijo(a) como aprendiente de una nueva lengua, pues los niños están inmersos en un escenario de contacto lingüístico, interaccionando con otros niños, compartiendo rasgos culturales, que reflejan en el proceso de adquisición del lenguaje.

Les acordamos, todavía, que la participación de su hijo(a), para la realización de este estudio no es obligatoria y que, a cualquier tiempo, él (ella) puede desistir de participar de las grabaciones y el responsable podrá retirar su consentimiento. El papel del investigador-observador es, en principio, de espectador de las clases, pudiendo interactuar por solicitud de los propios niños; él ira grabarlos en video y audio en el periodo de clases en la escuela.

Se espera que, a lo largo de esta investigación, su hijo(a), junto con los demás niños y con la maestra, tengan la oportunidad de aprender y compartir sus visiones de mundo a partir de interacciones en el aula, en los cuales se usará una segunda lengua, en este caso, el portugués brasileño.

El investigador responsable informará, siempre que le sea solicitado, el curso de la investigación y, si acaso sea necesario, las razones de la interrupción de ella, una vez que su no realización dejará de traer los beneficios antes expuestos. Tras su conclusión también se encargará de informar los resultados obtenidos a los participantes.

Considerándose los posibles riesgos de esta investigación, se puede señalar que, por la presencia del investigador-observador, que hará los registros en video, su hijo(a) podrá sentirse inhibido cuando observado en salón de clase, como también podrá haber la pérdida de

la espontaneidad en las interacciones. No podemos garantizar la inexistencia de estos factores, todavía, como providencia para disminuir o evitar este riesgo, el investigador-observador intentará, a través de visitas a la escuela y consecuentemente, interacciones, tomarse una persona menos desconocida y, entonces, empezará los registros que solicita este término. Si, por otro lado, haya el conocimiento de que el niño no se siente a gusto con la presencia de la cámara y/o investigador, la investigación será suspendida y el material será desechado.

El comienzo de las grabaciones será, por lo tanto, concertado entre el investigador-observador, el profesor participante, el coordinador pedagógico y gestor de la unidad escolar.

No habrá ninguna penalización o perjuicio, ningún daño físico o financiero, para usted y para su niño en relación con el investigador o con la institución en la participación de esta investigación, puesto que se trata solamente de filmaciones de observación con material (cámara) de propiedad del investigador. A pesar de ello, si acaso haya cualquier daño a los participantes o importe debido a la investigación, nos responsabilizaremos del resarcimiento.

Las grabaciones en video de los participantes de esta investigación, durante las clases, como también todas las informaciones obtenidas a lo largo de su desarrollo, serán mantenidas en sigilo. Garantizamos la privacidad de los participantes; el nombre y la imagen de los niños, de la escuela, así como del profesor no serán divulgados y el investigador se encargará, bajo régimen del CEP (Comité de Ética en la Investigación), por lo cual fue aprobado el desarrollo de esta investigación, recolectar y utilizar los datos solamente para fines científicos y mantener bajo su custodia los archivos de los datos de investigación.

Por fin, se debe decir que el participante recibirá una copia de este término en la cual están el teléfono y la dirección del investigador principal, o sea, el investigador-observador, y podrá sacar las dudas sobre el proyecto y su participación, a cualquier tiempo.

David Sena Lemos
Investigador
dsena.lettras@uerj.edu.br

Declaro que he comprendido los objetivos, riesgos y beneficios de la participación de mi hijo(a) en la investigación y estoy de acuerdo que él(ella) participe.

El investigador me informó que el Proyecto fue aprobado por el Comité de Ética en la Investigación en Seres Humanos de la Facultad de Ciencias y Letras del Campus de Araraquara-UNESP, ubicada en la Carretera Araraquara-Jaú, Km 1 – Caja Postal 174 – CEP 14800-901 – Araraquara – SP – Teléfono: (16) 3301-6224 – sitio electrónico: comitedeetica@fclar.unesp.br | RORAIMA: David Sena Lemos – (95) 991170688.

Local y fecha:

Nombre del responsable:

Nombre de su hijo(a):

Firma del responsable por el sujeto de la investigación

APÊNDICE D – TCLE: Coordenador pedagógico

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável pela escola – coordenador)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Aquisição do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas em contexto escolar fronteiriço*”.

Ainda pouco explorado no Brasil, os estudos sobre aquisição de segunda língua, sobre bilinguismo vêm ganhando notoriedade graças a um panorama bastante diversificado que está se compondo: crianças de famílias bolivianas, coreanas etc. nascendo e/ou se instalando no Brasil e matriculadas em escolas públicas brasileiras (Pimentel e Tami, 2015); crianças de regiões fronteiriças como o Uruguai, Paraguai etc. que frequentam escolas brasileiras (Hernaiz, 2007); crianças estrangeiras e/ou brasileiras, filhas de pais estrangeiros morando no Brasil – pelo menos um deles é estrangeiro –, que frequentam escolas bilíngues (americana, francesa etc.); crianças brasileiras, filhas de pais brasileiros que querem proporcionar a seus filhos uma educação que envolva diversas culturas e possa torná-los cidadãos globais e, portanto, criaram um outro tipo de demanda de escola bilíngue (Mattos, 2013; Perri, 2013).

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de aquisição do português brasileiro (PB), sob a perspectiva dialógica dos estudos bakhtinianos, pelo qual passam três crianças venezuelanas que frequentam a escola que você coordena. A partir de uma melhor compreensão dos processos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por essas crianças, por meio do que elas compreendem e produzem, na relação com os colegas de sala, com a professora e o observador (linguagem dirigida a elas), pretendemos discutir as especificidades da aquisição bilíngue nesse contexto escolar fronteiriço, a aprendizagem precoce das línguas, o que nos permitirá compartilhar essas informações com essa escola, com pais e professores, no decorrer de 2018/2019, por meio de conferências, reuniões.

Diante disso, torna-se relevante sua participação, pois, como coordenador pedagógico da escola, cumpre também com o papel de mediador da construção do conhecimento, considerando que nesta escola, pelo contexto em que se insere, vivencia-se inúmeras e distintas situações que ainda carecem de estudos. Lembramos, no entanto, que a sua participação para a realização deste estudo não é obrigatória e que, a qualquer momento, você pode desistir de participar das gravações e retirar seu consentimento.

Espera-se que, ao longo desta pesquisa, você, a partir do planejamento pedagógico com o professor que ministra as aulas para as crianças, tenha a oportunidade de aprender e compartilhar a sua visão de mundo, considerando as interações nas quais as crianças vão adquirir/aprender uma segunda língua/língua estrangeira, no caso, o português brasileiro.

O pesquisador responsável informará, sempre que solicitado, o andamento da pesquisa e, se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que sua não realização deixará de trazer os benefícios anteriormente expostos. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes.

Considerando-se os possíveis riscos desta pesquisa se aplicam apenas ao professor e às crianças da escola – já que suas imagens e textos orais estão sendo solicitados – podemos apontar que, devido à presença do pesquisador-observador que fará os registros em vídeo, as

crianças e o professor poderão se sentir inibidos quando observados em sala de aula, como também poderá haver a perda da espontaneidade nas interações. Não podemos garantir a inexistência destes fatores, no entanto, como providência para minimizar ou evitar este risco, o pesquisador-observador buscará, através de sessões de gravações em aulas e, conseqüentemente, interação, tornar-se uma pessoa menos desconhecida e, a partir disto, começará os registros que solicita neste termo. Se, por outro lado, houver o conhecimento de o professor e/ou as crianças não se sentem à vontade com a presença da câmera e/ou do pesquisador, a pesquisa será suspensa e o material será descartado.

O início das gravações será, portanto, acordado entre o pesquisador-participante e você, coordenador desta unidade escolar. Não haverá penalização alguma ou prejuízo, nenhum dano físico ou financeiro, para você e para as crianças em relação com o pesquisador ou com a instituição na participação desta pesquisa, visto que se trata apenas de filmagens de observação com material (filmadora) pertencente ao pesquisador. Apesar disso, se houver qualquer dano aos participantes ou despesa decorrente da pesquisa, responsabilizar-nos-emos pelo ressarcimento.

As gravações em vídeo dos participantes desta pesquisa, durante as aulas, como também todas as informações obtidas ao longo de seu desenvolvimento, serão mantidas em sigilo. Asseguramos a privacidade dos participantes; o nome e a imagem das crianças, da escola, bem como do professor não serão divulgados e caberá ao pesquisador, sob regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados apenas para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa.

Por fim, vale dizer que o participante receberá uma “via” deste Termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, isto é, o pesquisador-observador, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, a qualquer momento.

David Sena Lemos
Pesquisador
dsena.lettras@uerl.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br | Roraima: David Sena Lemos – (95) 991170688

Local e data:

Nome do Participante:

Assinatura do participante/coordenador

APÊNDICE E – TCLE: Professor titular da turma

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Para professor das crianças da escola)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “*Aquisição do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas em contexto escolar fronteiriço*”.

Ainda pouco explorado no Brasil, os estudos sobre aquisição de segunda língua, sobre bilinguismo vêm ganhando notoriedade graças a um panorama bastante diversificado que está se compondo: crianças de famílias bolivianas, coreanas etc. nascendo e/ou se instalando no Brasil e matriculadas em escolas públicas brasileiras (Pimentel e Tami, 2015); crianças de regiões fronteiriças como o Uruguai, Paraguai etc. que frequentam escolas brasileiras (Hernaiz, 2007); crianças estrangeiras e/ou brasileiras, filhas de pais estrangeiros morando no Brasil – pelo menos um deles é estrangeiro –, que frequentam escolas bilíngues (americana, francesa etc.); crianças brasileiras, filhas de pais brasileiros que querem proporcionar a seus filhos uma educação que envolva diversas culturas e possa torná-los cidadãos globais e, portanto, criaram um outro tipo de demanda de escola bilíngue (Mattos, 2013; Perri, 2013).

O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de aquisição do português brasileiro (PB), sob a perspectiva dialógica dos estudos bakhtinianos, pelo qual passam três crianças venezuelanas que frequentam a sala de aula sob sua responsabilidade. A partir de uma melhor compreensão dos processos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua portuguesa por essas crianças, por meio do que elas compreendem e produzem, na relação com os colegas de sala, com você e o observador (linguagem dirigida a elas), pretendemos discutir as especificidades da aquisição bilíngue nesse contexto escolar fronteiriço, a aprendizagem precoce das línguas, o que nos permitirá compartilhar essas informações com essa escola, com pais e professores, no decorrer de 2018/2019, por meio de conferências, reuniões.

Diante disso, torna-se relevante a sua participação, pois, como professor responsável pela sala em que as três crianças estudam, cumpre também com o papel de mediador da construção do conhecimento, considerando que nesta escola, pelo contexto em que se insere, vivencia-se inúmeras e distintas situações que carecem de estudos. Lembramos, no entanto, que a sua participação para a realização deste estudo não é obrigatória e que, a qualquer momento, você pode desistir de participar das gravações e retirar seu consentimento.

Espera-se que, ao longo desta pesquisa, você, juntamente com as crianças, tenha a oportunidade de aprender e compartilhar a sua visão de mundo a partir de interações em sala de aula, nas quais se empregará uma segunda língua/língua estrangeira – o português brasileiro.

O pesquisador responsável informará, sempre que solicitado, o andamento da pesquisa e, se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que sua não realização deixará de trazer os benefícios anteriormente expostos. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes.

Considerando-se os possíveis riscos desta pesquisa, podemos apontar que, devido à presença do pesquisador-observador que fará os registros em vídeo, você e as crianças poderão se sentir inibidos quando observados em sala de aula, como também poderá haver a

perda da espontaneidade nas interações. Não podemos garantir a inexistência destes fatores, no entanto, como providência para minimizar ou evitar este risco, o pesquisador-observador buscará, através de sessões de gravações em aulas e, conseqüentemente, interação, tornar-se uma pessoa menos desconhecida e, a partir disto, começará os registros que solicita neste termo. Se, por outro lado, houver o conhecimento de você e/ou as crianças não se sentem à vontade com a presença da câmera e/ou do pesquisador, a pesquisa será suspensa e o material será descartado.

O início das gravações será, portanto, acordado entre o pesquisador-observador, você, o professor participante e o coordenador desta unidade escolar. Não haverá penalização alguma ou prejuízo, nenhum dano físico ou financeiro, para você e para as crianças em relação com o pesquisador ou com a instituição na participação desta pesquisa, visto que se trata apenas de filmagens de observação com material (filmadora) pertencente ao pesquisador. Apesar disso, se houver qualquer dano aos participantes ou despesa decorrente da pesquisa, responsabilizar-nos-emos pelo ressarcimento.

As gravações em vídeo dos participantes desta pesquisa, durante as aulas, como também todas as informações obtidas ao longo de seu desenvolvimento, serão mantidas em sigilo. Asseguramos a privacidade dos participantes; o nome e a imagem das crianças, da escola, bem como do professor não serão divulgados e caberá ao pesquisador, sob regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados apenas para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa.

Por fim, vale dizer que o participante receberá uma “via” deste Termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, isto é, o pesquisador-observador, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, a qualquer momento.

David Sena Lemos
Pesquisador
dsena.lettras@uerl.edu.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara-UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3301-6224 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br | Roraima: David Sena Lemos – (95) 991170688

Local e data:

Nome do Participante:

Assinatura do participante/professor

ANEXOS

ANEXO A – Sobre as transcrições e o CLAN/CHAT

(a) Exemplo de cabeçalho com informações gerais sobre cada vídeo/transcrição

```

1 | @Begin
2 | @Languages: por, spa
3 | @Participants: ANJ Ana Julia, EST Esteban, JAH Jahaziel, JAN
4 |   Jannielys, TEA Josete, OBS David
5 | @ID: por|Ana Julia|ANJ|4;00|female||Target_Child|
6 | @Birth of CHI: 29-MAR-2014
7 | @ID: spa, por|Esteban|EST|4;04|male||Target_Child|
8 | @Birth of CHI: 06-DEC-2013
9 | @ID: spa, por|Jahaziel|JAH|4;10|male||Target_Child|
10 | @Birth of CHI: 15-JUN-2013
11 | @ID: spa, por|Jannielys|JAN|4;05|female||Target_Child|
12 | @Birth of CHI: 20-OCT-2013
13 | @ID: por, spa|Josete|TEA|||Teacher|
14 | @ID: por|David|OBS|||Observer|
15 | @Media: PRE_S_01_ANJ_EST_JAH_JAN_1_A
16 | @Date: 19-ABR-2018
17 | @Time Duration: 17:13:00
18 | @Coder: David
19 | @Location: Pacaraima, RR, Creche municipal, sala de aula
20 | @Situation: Atividade sobre o dia índio: pintura de figuras
21 |   de índios seguido de brincadeira com massinha
22 | %act: EST e JAN falam simultaneamente em espanhol enquanto TEA se organiza
23 |   para iniciar a aula . •

```

(b) Interface do programa: alinhamento da transcrição ortográfica ao vídeo

The screenshot displays the CLAN/CHAT software interface. On the left, a transcript is shown with line numbers 301 to 324. The transcript includes participant names (ANI, TEA, SOP) and their utterances, along with annotations for actions like 'Pinóquio', 'colou', and 'circo'. On the right, a video player window titled 'pre_s_16_anj_est_jah_sop_a.mov' is visible, showing a classroom scene with children and a teacher. The video player includes a progress bar and a 'Save' button.

ANEXO B – Solicitação de autorização para as filmagens

AUTORIZAÇÃO

ALESSANDRA DEL RÉ, professora doutora do Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, brasileira, RG 8208874-3, infra-assinada, vem, respeitosamente, à presença de V. S^a requerer autorização para que o acadêmico **DAVID SENA LEMOS**, doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Dinter UNESP-UERR-UFRR, sob a orientação da requerente, possa realizar filmagens com alunos das instituições municipais de ensino: Escola de Ensino Infantil e Fundamental Alcides da Conceição Lima e Creche Jessyea Christine Carvalho da Cruz.

Trata-se de uma coleta de dados para a realização de um projeto de pesquisa sobre o processo de aquisição da linguagem por criança venezuelanas em contexto de fronteira. Tais dados serão transcritos e analisados à luz das teorias discutidas nas disciplinas do curso e referencial teórico do projeto. Vale informar que as gravações em áudio e vídeo ocorrerão no ambiente escolar, particularmente em sala de aula, sob a supervisão da professora da turma e/ou assistente responsáveis pelas crianças.

Tendo esse material gravado em vídeo e som, faremos uma análise do processo de aquisição da linguagem da criança. Esse material só será utilizado com vistas à realização desta pesquisa do Programa de Pós-graduação, da referida Universidade. Imediatamente depois desta análise, o material coletado será excluído de nossos arquivos, preservando, assim, a identidade das crianças. Não faremos, na apresentação da tese, menção aos nomes dos alunos nem ao das escolas em que estudam.

As datas da coleta dos dados serão escolhidas em função da disponibilidade das instituições, dos professores e também de acordo com plano de ação do acadêmico pesquisador. V. S^a será notificada dos dias corretos, com antecedência. Além disso, é importante ressaltar que esta pesquisa não terá gastos e não acarretará em ônus aos participantes e seus responsáveis.

Requer, outrossim, que V. S^a designe aos gestores das respectivas instituições de ensino que forneçam ao acadêmico pesquisador uma relação constando os nomes dos alunos que satisfazem as exigências da pesquisa por ele desenvolvida, para que possa viabilizar as devidas autorizações para os pais e ou responsáveis, de acordo com o que dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Termos em que

P. Deferimento.

Araraquara, 25 de abril de 2017.



Prof.ª Dra. Alessandra Del Ré
Departamento de Linguística - FCLAr



ANEXO C – Autorização da Creche para as filmagens



ESTADO DE RORAIMA
 PREFEITURA MUNICIPAL DE PACARAÍMA
 “Juntos Reconstruindo Pacaraima”
 SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO.
 CRECHE MUNICIPAL JESSYCA CHRISTINE CARVALHO DA CRUZ

Pacaraima-RR, 08 de novembro de 2017.

Ao
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – CEP/Unesp
 A/C. Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes
Coordenador do CEP/Unesp

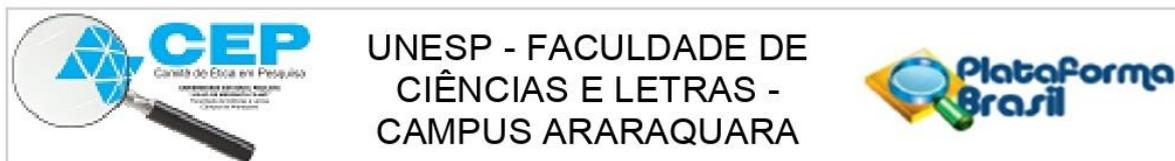
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Eu, Paula Andréia Nascimento Leite, diretora da **Creche Municipal Jessyca Christine Carvalho da Cruz**, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo o pesquisador **David Sena Lemos**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (Doutorado), da Faculdade de Ciência e Letras, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp, Campus de Araraquara, a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada *A aquisição do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas em contexto escolar fronteiriço*, sob orientação da Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como *instituição coparticipante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.


 Paula Andréia Nascimento Leite
 Diretora

ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A aquisição do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas em contexto escolar fronteiriço.

Pesquisador: DAVID SENA LEMOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 99963118.6.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.001.665

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "A aquisição do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas em contexto escolar fronteiriço" encontra-se bem organizado e tem temática atual e relevante no contexto contemporâneo.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de aquisição do português brasileiro (PB), sob a perspectiva dialógica dos estudos bakhtinianos, por três crianças venezuelanas que frequentam uma escola brasileira em zona fronteiriça, e que têm Espanhol como LM.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios e riscos foram esclarecidos e apresentados aos envolvidos na pesquisa. Em relação aos benefícios, salienta-se: a carência de estudos na área, a relevância da pesquisa em cenário de imigração no Brasil e a importância do estudo para a formação da criança em perspectiva intercultural. Os riscos referem-se à possibilidade de desencadeamento na criança de timidez e falta de espontaneidade durante a coleta de dados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem objetivos claros, arcabouço teórico consistente e metodologia adequada. Considero o tema de grande pertinência no contexto contemporâneo, sendo, portanto, de parecer favorável

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

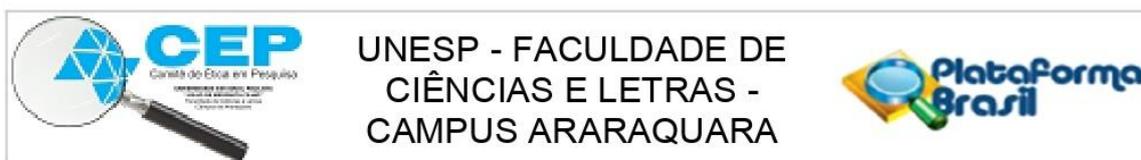
UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

CEP: 14.800-901

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.001.665

ao seu desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado o TCLE aos diferentes atores, no qual são explicitados os riscos e benefícios de maneira clara e satisfatória.

Recomendações:

Não há recomendações para o projeto

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 31/10/2018, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1025386.pdf	02/10/2018 00:12:05		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_CADASTRO_PLATAFORMA_2.pdf	02/10/2018 00:11:07	DAVID SENA LEMOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PESQUISA_Doutorado.pdf	26/02/2018 18:02:31	DAVID SENA LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSOR_crianca.pdf	26/02/2018 18:01:53	DAVID SENA LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ESCOLA_Coordenador_escola.pdf	26/02/2018 18:01:04	DAVID SENA LEMOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CRIANCA_Responsaveis_crianças.pdf	26/02/2018 18:00:06	DAVID SENA LEMOS	Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

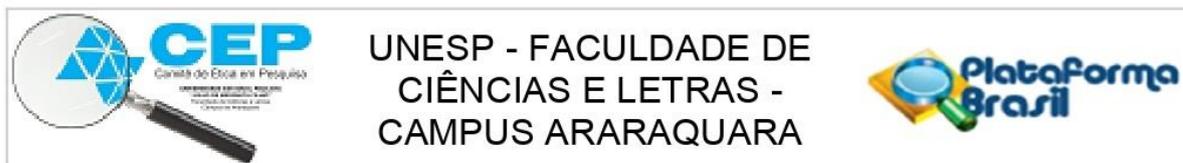
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.001.665

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 06 de Novembro de 2018

Assinado por:
Sebastião de Souza Lemes
(Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

UF: SP

Município: ARARAQUARA

CEP: 14.800-901

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br