



AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS COMO L2 POR CRIANÇAS VENEZUELANAS EM CONTEXTO FRONTEIRIÇO: O CODE-SWITCHING EM SALA DE AULA

ACQUISITION OF PORTUGUESE AS L2 BY VENEZUELAN CHILDREN IN A CROSS-BORDER CONTEXT: CODE-SWITCHING IN THE CLASSROOM

David Sena Lemos¹
Alessandra Del Ré²

Resumo: Este trabalho constitui um recorte de um estudo mais amplo sobre aquisição do português brasileiro (PB) como segunda língua (L2) em contexto escolar, na fronteira norte do Brasil (Pacaraima) e sul da Venezuela (Santa Elena de Uairén). Analisamos a aquisição do PB, em especial a questão do *code-switching*, por três crianças venezuelanas de 4 anos de idade interagindo com falantes nativos de PB em sala de aula (Educação Infantil). Foram realizadas 18 sessões, entre 30 e 45 minutos, que foram filmadas e, posteriormente, transcritas a partir da ferramenta CHAT/CLAN. Trata-se de um estudo longitudinal, de cunho qualitativo. Para a análise dos dados, partimos de uma abordagem dialógico-discursiva que busca entender o modo de funcionamento da linguagem e a produção de sentido que se dá nas relações empreendidas entre sujeitos, com outros discursos, com os aspectos socioculturais e ideológicos, em determinados contextos discursivos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], SALAZAR-ORVIG, 2010; SALAZAR-ORVIG et al., 2010, Del Ré et al., 2014a). Os resultados revelam que as crianças praticam *code-switching* em eventos discursivos específicos da esfera escolar de forma distinta, sobretudo motivadas por fatores externos, tais como a temática da interação ou a experiência com os gêneros discursivos canções e contos infantis.

Palavras-chave: Bilinguismo; *Code-switching*; Aquisição/aprendizagem de Português como L2, Educação Infantil.

Abstract: This work is part of a broader study on the acquisition of Brazilian Portuguese (PB) as a second language (L2) in a school setting on Brazil's northern border (Pacaraima) and Venezuela's southern border (Santa Elena de Uairén). We analyzed the speech of three Venezuelan four-year-old children acquiring BP, in particular the issue of code-switching, by three 4-year-old Venezuelan children interacting with native speakers of BP in the classroom (Early Childhood Education). Eighteen sessions, between 30 and 45 minutes, were filmed and later transcribed using the CHAT/CLAN tool. This study is both longitudinal and qualitative. To analyse the data, we used a dialogic and discursive approach that seeks to understand how language and the production of meaning work. Both occur in the relationships undertaken among subjects, with other discourses, in which sociocultural and ideological aspects are involved, in certain discursive contexts (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], SALAZAR-ORVIG, 2010; SALAZAR-ORVIG et al., 2010, Del Ré et al., 2014a). The research findings reveal that children code-switch in a variety of ways during specific discursive events at school, especially when motivated by external factors such as the topic of interaction or prior experience with distinct speech genres which include children's songs and tales.

Keywords: Bilingualism; Code-switching; Acquisition/learning of Portuguese as an L2, Child Education.

¹ Professor da Universidade Estadual de Roraima (UERR), Boa Vista, RR, Brasil. dsena.letras@uerr.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1083-5947>

² Professora da Universidade Estadual Paulista (Unesp), São Paulo, SP, Brasil. del.re@unesp.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6740-9631>

1. INTRODUÇÃO

Compreender como uma criança aprende a falar é interesse de estudos há muito tempo e é dele que surge a Aquisição da Linguagem como uma área de pesquisa que se dedica a desvendar questões ligadas a essa linguagem. Sendo um campo de investigação abrangente, envolve estudos mais específicos, como a aquisição e aprendizagem de língua materna (LM), segunda língua (L2) e de língua estrangeira (LE), bilinguismo, dentre outros. No Brasil, a aquisição/aprendizagem de L2 em contexto escolar tem sido objeto de estudos da Linguística Aplicada (SOUZA, 2021), mas ainda pouco estudado sob a ótica da Aquisição. Contudo, observa-se que, diante do atual cenário de imigração no país, o bilinguismo/multilinguismo se torna um tema relevante para investigações, e, dentre outros aspectos, considera-se pertinente que esses estudos foquem também no ponto de vista da criança e de sua linguagem, sobretudo em região fronteiriça. Diante disso, este artigo aborda essa temática³, apresentando um estudo do processo de aquisição/aprendizagem do Português Brasileiro como L2 por crianças que vivem na tríplex fronteira Venezuela-Brasil-Guiana, particularmente no extremo norte de Roraima, em Pacaraima, cidade-gêmea com Santa Elena de Uairén, sul da Venezuela.

Para realizar tal objetivo, analisa-se dados orais, gravados em áudio e vídeo em sala de aula, de três crianças venezuelanas de 4 anos de idade, que têm o espanhol como LM e frequentam uma escola pública de Educação Infantil nessa região. São crianças cujos pais desejaram que seus filhos estudassem no Brasil desde que eram bem pequenos. Assim a aquisição do PB, nesse contexto, ocorre como uma L2. Trata-se de um ambiente multicultural constituído por falantes do PB, espanhol, além de línguas indígenas, sendo, portanto, um cenário rico para observações de aspectos da linguagem, como bilinguismo, *code-switching* (CS), dentre outros fenômenos que podem se manifestar nas situações de ensino e aprendizagem, tanto de LM quanto de L2.

As análises baseiam-se na perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]). Dessa forma este recorte discute fatores contextuais (familiar e sala de aula) que se refletem no processo de aquisição e, assim, discute as ocorrências de CS nas interações discursivas. Como aporte teórico, concebe-se os estudos, principalmente de Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]; 2011 [1979]), além de estudiosos brasileiros dos trabalhos de Bakhtin, como Brait (2014) e Faraco (2009). Esta pesquisa é de caráter qualitativo, longitudinal e naturalístico.

2. LINGUAGEM E LÍNGUA, A RELAÇÃO COM A AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM

A definição que se atribui às noções de língua e linguagem orientará os estudos em aquisição desenvolvidos neste artigo, mas também é importante tomar as concepções de outros termos que compõem o escopo desses estudos, como “aquisição” e “aprendizagem”, definições que perpassam pelo entendimento das noções de Língua Materna e Segunda Língua. E, dentre as várias concepções existentes sobre língua e linguagem, partindo da síntese de Lyons (1987, p. 6), de que “línguas são sistemas de símbolos projetados, por assim dizer, para a comunicação”, interessam para este trabalho as concepções de Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]), que não estabelecem uma distinção tão nítida entre língua e linguagem.

Para Bakhtin e Volochínov (2014), a língua é um organismo vivo, dotado de significações ideológicas, que evolui e se constitui histórica e socialmente. Os estudos

³ A análise a ser apresentada neste artigo constitui-se em um recorte de uma pesquisa de doutorado.

bakhtinianos valorizam a fala, o processo enunciativo, que está sempre ligado às esferas sociais, ou seja, vai além do âmbito puramente estrutural (formas léxico-sintáticas), consideram o discurso, concretizado na enunciação, como a unidade de base da língua. (FARACO, 2009; BRAIT, 2014; FIORIN, 2016). Daí a importância dessas concepções para as análises do presente trabalho.

Quanto às noções de aquisição e aprendizagem, é comum se conceber que a primeira se relacionando à LM, em que o sujeito a adquire espontaneamente com os familiares, em ambiente natural, em situação real; já aprendizagem se refere à L2, aprendida após a aquisição da LM, o que, para o escopo dos estudos em aquisição de L2, pode ocorrer tanto em situações naturalísticas (informal) quanto em sala de aula (formal), envolvendo a mistura de ambientes e circunstâncias (SAVILLE-TROIKE, 2006; GASS e SELINKER, 2008). Krashen (1982, 2003) distingue os dois processos, inicialmente, ao analisar a entrada do sujeito na L2, mas conclui que, na prática, trata-se de um continuum entre um e outro, posicionamento este adotado neste trabalho, a partir de observações do contexto analisado.

Considera-se o espanhol como a LM das crianças, e o português como L2, língua com a qual elas entram em contato no espaço escolar do lado brasileiro da fronteira, interagindo predominantemente com falantes do PB. Sendo um contexto, em tese, de aprendizagem formal, esse contato linguístico ocorre de maneira não formalizada, ou seja, pela faixa etária das crianças, o PB não lhes é necessariamente ensinado, mas se pode dizer que elas vivenciam um processo de “aprendizagem”, quando se considera momentos das aulas em que a professora propõe reflexões, explica alguns aspectos do português, como estruturas sintáticas, pronúncia etc.

Esse contexto, portanto, reforça o entendimento de que os processos de aquisição e aprendizagem nem sempre apresentam distinção rigorosa diante de um dado ambiente de usos da linguagem, ou seja, em determinados contextos as crianças poderiam tanto “adquirir” quanto “aprender” uma língua como L2. Diante dessa realidade linguística, observa-se que as crianças até cumprem alguns critérios, segundo Pupp Spinassé (2006), que, combinados, poderiam tornar o PB uma outra LM para as crianças, como o uso no dia a dia, a relação afetiva que estabelecem, certo predomínio na sociedade, de forma ampla, já que, vivendo em cidades-gêmeas, a fronteira geográfica não corresponde precisamente à fronteira linguística do PB, ou seja, fala-se o português nas duas cidades.

3. O CONTATO DE LÍNGUAS, O BILINGUISMO E O SUJEITO BILÍNGUE

O bilinguismo (ou plurilinguismo) é um tema de interesse de várias áreas, que, sob diferentes perspectivas, recebe distintas definições (BAKER; WRIGHT, 2017; BULLIO, 2014). Já foi considerado um fenômeno raro nas sociedades, mas hoje o que se discute é que, em quase todos os países do mundo, seus habitantes são bilíngues ou plurilíngues (GROSJEAN, 1999) e raras são as comunidades de fala ou os países considerados monolíngues (SPOLSKY, 1998). Inclusive, acredita-se que um terço da população mundial se comunique em mais de uma língua (WEI, 2006).

Em uma definição preliminar, pode-se dizer que bilinguismo é o resultado do contato de línguas. Contudo, trata-se de uma definição ampla, já que se tem um fenômeno tão complexo, com muitas nuances e que afeta todas as classes sociais, em todas as faixas etárias (GROSJEAN, 1999) e distintas situações contextuais, uma realidade linguística multidimensional (BAKER; WRIGHT, 2017).

Historicamente, Weinreich (1974 [1953]) define bilinguismo como sendo o costume de usar alternadamente duas ou mais línguas, e bilíngue seria o sujeito com tal

costume. Ao discutir aprendizagem de LE, Bloomfield (1984 [1933]) diz que bilíngue é o sujeito que possui um domínio em duas ou mais línguas igualmente a um nativo. Por outro lado, Spolsky (1998) diz que ter alguma habilidade funcional em uma L2 define um bilíngue; complementando, Myers-Scotton (2006) defende que não é necessário se ter domínio completo nas duas línguas para ser bilíngue. Enfim, as dimensões linguística, cognitiva, cultural e social devem ser levadas em conta ao se pretender uma definição (BAKER; WRIGHT, 2017) para o fenômeno do bilinguismo. Sendo assim, inevitavelmente, ter-se-á definições e classificações diferentes e inconclusas.

A variedade de posicionamentos mostra, portanto, a dificuldade e complexidade de se classificar o bilinguismo e o sujeito bilíngue, o que também se comprova pela extensa classificação encontrada na literatura (WEI, 2006). Mesmo assim, independente da definição que se possa adotar para um contexto específico, o que parece amplamente “aceito” na literatura é que o fenômeno do bilinguismo é um processo contínuo, pois, conforme Butler e Hakuta (2004, p. 120), “the profile of a bilingual individual is therefore constantly changing”⁴. O fato é que, além do bilinguismo, outros fenômenos derivam do contato de línguas, como interferência, convergência, empréstimo e, importante nas análises deste artigo, o *code-switching*, que é discutido exatamente em contextos de interações bilíngues.

A definição predominante na literatura da área (WEI, 2006) é que CS se refere ao uso alternativo de duas ou mais línguas (ou dialetos) na mesma situação de conversação entre sujeitos bilíngues. E os falantes de mais de uma língua (crianças ou adultos) não alternam essas línguas aleatoriamente, fazem-no estrategicamente, pois geralmente há propósito e lógica na alternância, que funciona, assim, como uma ferramenta linguística constituinte do discurso. Então bilíngues podem alternar as línguas, conforme Grosjean (2006), para sanar determinada necessidade da língua, dar sequência à última língua usada, começar uma citação de alguém, especificar o interlocutor, excluir alguém da conversação, especificar o envolvimento do falante, destacar a identidade do grupo e mudar o papel do falante, aspectos voltados para contextos sociais diversos. Ainda para esse autor, essas motivações seriam mais claras em bilíngues adultos. Então é possível que crianças bilíngues não alternem os códigos motivadas por todos os fatores acima apontados.

Poplack (2006) analisa que 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: intrasentencial (alternância dentro de uma mesma sentença), intersentencial (CS entre sentenças) e emblemática (comentário breve, correção etc.). Também se encontra extensa classificação e especificações na literatura sobre esse fenômeno, mas, para as análises deste trabalho, interessa o entendimento de CS como o uso alternativo de duas línguas – o PB e espanhol, em determinadas situações comunicativas (eventos comunicativos distintos ou sequências discursivas em sala de aula). Além do CS, discutir aquisição por crianças em contexto de contato de língua requer a compreensão da natureza de outros fenômenos inerentes, como a interferência ou transferência linguística, empréstimos, fenômenos que são analisados sob distintas propostas teóricas, principalmente na perspectiva da aquisição/aprendizagem de L2/LE, mas se acrescenta que esses aspectos não serão analisados neste recorte.

4. BAKHTIN: A ABORDAGEM DIALÓGICO-DISCURSIVA, O SUJEITO E A SUBJETIVIDADE

As concepções teóricas de Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]) sobre língua e linguagem não são direcionadas particularmente para análise do processo de aquisição da

⁴ “o perfil de um indivíduo bilíngue está, portanto, mudando constantemente” (tradução livre nossa).

linguagem, mas se pode explorar alguns aspectos que auxiliam na compreensão do fenômeno em estudo. Bakhtin analisa linguagem/língua sob o ponto de vista sociológico, pois a sociedade é um organismo vivo, dinâmico e em constante evolução histórica, e é composta igualmente por sujeitos ativos e em constante interação uns com os outros; as interações se materializam pelos atos de fala – o *enunciado*, segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 274), a “*real unidade* da comunicação discursiva” (itálico do autor), o produto mais abrangente da comunicação.

A análise do fenômeno da linguagem não se reduz a aspectos estritamente linguísticos, devendo contemplar a atividade social, o reflexo de suas práticas e dimensões axiológicas. Nesse sentido, o signo linguístico materializa a comunicação, é social e ideológico, e a ideologia permeia a linguagem, pois a “palavra é o fenômeno ideológico por excelência (...), é o modo mais puro e sensível da relação social [e] está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 36-38). Logo, o enunciado é essencialmente ideológico e expressa um posicionamento avaliativo, (não há enunciado neutro), e o traço constitutivo que manifesta esse caráter no enunciado é a entonação expressiva (BAKHTIN, 2011 [1979]), um dos recursos que revelam a relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso. Portanto, ela está indissolivelmente ligada à fala, e, por conseguinte, sempre vinculada às esferas sociais.

Para Bakhtin todos os enunciados são dialógicos, resultado de relações sociais entre sujeitos, que interagem verbalmente, por meio da enunciação. E um dos princípios que caracteriza essencialmente a linguagem é o **dialogismo**. Para Barros (1994, p. 2), esse “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 (troca de turnos, forma), mas “como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 127). Portanto, o dialogismo se refere a eventos manifestos no interior das relações dialógicas (amplos e complexos), expressão de relações socioculturais, que evidenciam o todo da interação verbal, a dinâmica da interação das vozes sociais, uma discussão ideológica em grande escala.

O dialogismo se efetiva na relação entre falantes, sujeitos que se constituem por meio da linguagem a partir do outro em uma relação dialógica (eu-outro-mundo) pelo intercâmbio verbal, já que não há “eu” sem “outro”, e vice-versa. Esse sujeito é um ser ativo (agente), social e de resposta, mas 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, isso porque a “vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 348).

O discurso, portanto, é produto da ação de sujeitos envolvidos em práticas sociais, de interlocutores, que só existem na relação pelos seus atos entre si, afinal, para Bakhtin; Volochínov (2014 [1929]), não há interlocutor abstrato. E o dialogismo reclama a palavra do outro, da “palavra alheia” (na aquisição da LM, normalmente, da mãe), a qual traz as influências extratextuais para o discurso. Essas palavras são reelaboradas dialogicamente pelo sujeito que as transforma em “minhas palavras” e, posteriormente, em palavras próprias, de forma criativa. Essa noção de palavra do outro é relevante nas análises deste artigo, já que considera a produção da criança em processo de aquisição/aprendizagem que vivencia experiências linguageiras diversas, características do espaço escolar infantil, permeadas de palavras alheias que carecem de compreensão e provocam sua recriação.

A produção verbal pode revelar aspectos da singularidade e da subjetividade da criança que adquire/aprende uma língua, em interação com o outro. Definir subjetividade nem sempre é tarefa simples, mas para entendê-la, este trabalho se baseia na teoria

bakhtiniana, discutida em estudos de Del Ré et al. (2012), Hilário (2015), Bullio (2014), dentre outros⁵. Hilário (2015, 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, portanto, o conjunto dessas relações sociais das quais o sujeito participa que constitui sua subjetividade. De acordo com as contribuições teóricas de Bakhtin, a subjetividade se relaciona intrinsecamente com o processo de aquisição/aprendizagem da linguagem e sua constituição está em constante construção no uso da linguagem.

Conforme a concepção de diálogo assumida nas obras de Bakhtin, o produto da ação entre sujeitos envolvidos em práticas sociais se desenvolve em épocas, lugares, grupos sociais e em uma quantidade de formas de comunicação socioideológica, denominadas por Bakhtin (2016) de **gêneros do discurso**. Ainda que sejam únicos, cada enunciado individual manifesta aspectos que refletem especificidades dos campos de emprego da linguagem, a saber, determinado conteúdo temático, estilo e construção composicional, aspectos que caracterizam os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, e assim se constituem em estruturas formais “repetíveis” vinculadas ao sistema linguístico (BAKHTIN, 2011 [1979]).

Esses enunciados discursivos, sejam no modo oral ou escrito, caracterizam-se pela heterogeneidade e se diferenciam essencialmente por serem simples ou complexos. Assim, tem-se os **gêneros primários**, que emergem da comunicação cotidiana, da dinâmica convivência dos homens, concretamente, e assim podem ser considerados simples (saudações, telefonemas, felicitações, bate-papo, etc.). E considerados de natureza mais complexa (predominantemente escritos), têm-se os **gêneros secundários**, que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263), como romance, pesquisa científica etc. Pode-se dizer ainda que esses gêneros são interdependentes. Para Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros do discurso organizam a fala, o discurso do sujeito, e nesse sentido, entende-se que a criança entra na linguagem concretamente pelos gêneros discursivos, processo que ocorre necessariamente de forma distinta entre as crianças, já que cada criança entra na língua de uma forma e que cada enunciado, ainda que se constitua de formas relativamente estáveis, é único. Dominar os gêneros significa perceber a relação entre as normas e as restrições que estão por trás das formas do discurso e é na escolha dos elementos que comporão o enunciado que a individualidade do sujeito se manifestará (BAKHTIN, 2016). Diz François (2006, p. 193), a esse respeito:

[...] algumas crianças vão retomar antes os modelos entoativos; outras, as palavras; outras, ainda, inventarão suas próprias palavras; vai acontecer o mesmo com as maneiras de significar. Tal fato nos distancia da consideração apenas de uma língua composta de palavras e regras, negligenciando as maneiras de retomá-las. Na verdade, a língua, objeto teórico fictício, não se pode separar do estilo, como modo de retomá-la, tanto nos enunciados como nas formas de recepção.

Aí reside a importância de se considerar os gêneros do discurso nos estudos de aquisição de linguagem e, neste trabalho, os gêneros canções e contos infantis.

Delineamento metodológico

Trata-se de um estudo cuja abordagem metodológica é longitudinal, porque observa o processo de aquisição que ocorre naturalmente, em ambiente real, com dados

⁵ São pesquisas realizadas pelo grupo GEALin-CLAr – Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara.

espontâneos, coletados de forma sistemática, com periodicidade predeterminada (no caso, foram feitas gravações uma vez por semana) e com duração mínima de tempo (aqui, foi o período de um ano letivo, de abril a dezembro); e qualitativa, pois não busca uma amostra representativa de dados a partir da recorrência de um mesmo fenômeno, mas as produções singulares das crianças (DEL RÉ, 2014).

Foram 18 sessões (duração de 30 a 45 min), filmadas em sala de aula⁶, onde interagiam três crianças venezuelanas, indicadas nas análises como EST, JAH, SOP e esporadicamente JAN), uma brasileira (ANJ) e a professora (TEA). Posteriormente, as falas foram transcritas no CLAN (Computerized Language Analysis) (MacWhinney, 2005)⁷, um que auxilia na análise de diversos aspectos da linguagem, que envolvem a sua multimodalidade⁸. A partir de observações preliminares no espaço escolar de como ocorre o CS na fala das crianças, notamos que os gêneros discursivos canções e contos infantis eram os mais frequentes na rotina escolar e, diante dessa constatação os elegemos como **fiões condutores** de análise. Além deles, trouxemos igualmente a categoria denominada “pedagógico” para observar as intervenções sobre o uso das línguas, como “correções” de possíveis “erros” nos enunciados em PB. Os dados são analisados, a seguir, a partir desses fiões condutores.

5. INTERAÇÕES BILÍNGUES: CS E SUBJETIVIDADE EM “LA LÍNEA”

Em todas as sessões gravadas, observou-se a alternância entre o espanhol e o PB, sob diversas formas, e em distintos gêneros ou sequências discursivas. Na sala de aula circulam diferentes gêneros, dos quais se destacou primeiramente as **músicas infantis**. Quando TEA convidava as crianças para cantar ou pedia sugestões de músicas, as crianças venezuelanas sugeriam, em PB, músicas conhecidas nessa língua. Observa-se, abaixo, um trecho da sessão 7, em que TEA propõe a atividade, e SOP indica uma música em PB:

Excerto 1

- 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 (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!
196 (TEA começa a cantar mas as crianças não a acompanham)
197 *EST: y también y también la casa y también él hace xxx y también
198 y también él hace xxx y después xxx.
199 (faz ruído com a boca e gestos com as mãos **descrevendo a letra da**
200 **música que sugere que cantem** (“Fui morar numa casinha”)
(...)
219 (TEA reinicia a música do sapo)

⁶ As filmagens foram autorizadas pela gestão creche e a professora participante, e antes das sessões em sala de aula, os responsáveis das crianças assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

⁷ Embora os dados tenham sido transcritos no formato CHAT, para fins desta publicação, a fim de facilitar a leitura, retiramos os símbolos e mantivemos as informações adicionais necessárias para a compreensão do diálogo.

⁸ O programa CLAN está disponível em: <https://dali.talkbank.org>.

- 220 *EST: **ahi “la casita”.**
 221 *ANJ: a sapa não lava a pá.
 222 *TEA: bom dia coleguinhas como vai [canta] !
 223 *EST: **no: la casita:: !**
 224 **(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.**
 228 (JAH começa a cantar a música “fui morar numa casinha” em PB e todas
 229 as crianças o acompanham)
 230 *TEA: bom dia
 231 (TEA inicia a música anterior mas é interrompida pelas crianças)
 232 *JAH: **no es así no es así**
 233 (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: xxx fue xxx en una casinha-nha ...
 237 *EST: tú no sabe cantar tú só fala de la casinha
 238 (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

A música sugerida por EST é comum na rotina daquela sala de aula e tem versão na sua LM (espanhol), e solicita enfaticamente que seja esta música e não “o sapo não lava o pé” (t.220). Em seguida TEA e as demais crianças começam a cantar outra música (t.222), ao que EST expressa seu descontentamento (t.223). Uma evidência da identificação das crianças com o PB através da música infantil ocorre quando, no decorrer da cena, após o protesto de EST, TEA diz que logo a turma cantaria a música solicitada, mas imediatamente JAH sobrepõe seu turno de fala ao turno de TEA e começa a cantar, em PB, a música pedida por EST.

EST se zanga com SOP, talvez pelo fato de ela “errar” a letra, e nesse caso seu propósito seria manter a L2 no gênero musiquinha, ou talvez porque as crianças, incluindo SOP, não cantam nada além de “fui morar em uma casinha”, seja em português ou em espanhol. Isso justificaria porque ele usa o advérbio de exclusão ‘só’. E, como nos enunciados anteriores à música, EST volta a sua LM, mas com CS intrassentencial (t.237).

Sendo pelo gênero do discurso a entrada da criança na linguagem (BAKHTIN, 2011 [1979]), vê-se, então, que o posicionamento de EST e o comportamento de JAH, aparentemente de apoio ao intento do colega, dão margem para se entender que a música infantil é um dos gêneros específicos desse contexto escolar que funciona linguístico-discursivamente para entrada da criança na L2. Isso ocorreria, possivelmente, por esse gênero ser recorrente e em distintos momentos da rotina das aulas, como no início, nos intervalos recreativos, no meio e final da aula, configurando-se, assim, como uma prática discursiva distinta, por exemplo, das falas prévias às canções, na LM das crianças, e que propicia o uso do CS.

Outro gênero que permite observar a dinâmica do CS das crianças é o **conto infantil**, bastante explorado nesse ambiente. Na faixa etária em que se encontram, elas ainda não praticam a leitura convencionalmente, o contato com esse gênero ocorrendo na modalidade oral. No contexto em análise, as crianças ouviam as narrativas em PB, mas nas atividades em que a TEA propunha que narrassem as histórias ouvidas ou baseadas na visualização das imagens nos livros, elas mudavam para sua LM. Na sessão 5, por exemplo, TEA propõe que as crianças “leiam” ou contem a história do Pinóquio, e, ao perguntar quem lia ou contaria essa história, SOP adianta-se aos demais, concordando enfaticamente em fazê-lo. Ainda que sua resposta tenha sido em PB, ela começa o relato,

seguindo a sequência das imagens, em espanhol, o que poderia sinalizar que o *codeswitching*, no caso, a mudança para a LM (espanhol), teria acontecido pelo fato de a criança ter tido contato prévio com essa história, em casa, em espanhol, portanto se sentiria mais confortável para fazê-lo nessa língua, o que poderia reduzir uma demanda cognitiva para a realização da tarefa. Os demais venezuelanos acompanham atentamente a narrativa. Inclusive, em seis pausas feitas por SOP, EST expressa-se verbalmente, esboçando intenção em dar continuidade à história em espanhol. Concluída a leitura, JAH também relata o mesmo conto, em espanhol e sem CS entre as sentenças ou intrassentencial.

(Excerto 2)

- 486 *TEA: pega aqui cada um pega ombora (**vamos**) **contar uma história**
 487 **rapidinho aqui é rápido a história** rapidinho !
 488 (TEA entrega às crianças o conto de Pinóquio)
 489 *SOP: uau !
 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
 495 *TEA: tem é dois !
 496 *JAH: ¡mira !
 497 (JAH mostra imagem do livrinho a ANJ)
 498 *TEA: **quem sabe conta(r) história ?**
 499 *JAH: ¡mira mira!
 500 *SOP: **eu !**
 501 (SOP levanta o livro de conto)
 502 *TEA: **então conta !**
 503 *JAH: eu !
 504 *SOP: **había una vez**
 505 *TEA: ombora (vamos) ouvi(r) !
 506 *SOP: había una vez que vivía un un xxx pintándolo...
 507 *TEA: <silêncio> .
 508 *SOP: y se y y y él y él y él después...
 509 *SOP: y después que después cuando se fue se fue a la el

Constatou-se que, nas interações pelo conto, a alternância com o PB é mínima. Além disso, a estrutura composicional relativamente estável desse gênero é mantida nessas práticas, pois as crianças enfatizavam as formais de início e de fechamento em todos os contos. Nessas atividades, TEA não determinava previamente em que língua elas deveriam narrar, e mesmo a maioria sendo hispanofalante, o foco parecia estar na interação com o gênero, independente da língua que se pudesse usar. É por essa razão que chama atenção o fato de que, quando começavam a relatar, as crianças alternavam para o espanhol naturalmente. Essa naturalidade era marcante, pois se dava mesmo que os enunciados precedentes e posteriores às narrativas, ou intervenções linguísticas relacionadas ao enredo feitas ao longo dos relatos, fossem em PB. Por outro lado, com as musiquinhas, nos enunciados precedentes e posteriores, o CS, ou seja, a fala em espanhol, era mais constante.

Para Bakhtin e Volochínov (2014 [1929]), todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos. Assim, vê-se que o tipo de relação interativa que as crianças mantêm com os gêneros pode indicar o porquê da opção por uma língua ou outra na prática de distintos gêneros. É presumível que o conto tenha sido um dos gêneros de

entrada dessas crianças na sua LM e, assim, ocorrera quando muito pequenas, como formas rotinizadas na aquisição da LM, estando, portanto, diretamente ligadas ao espanhol. Por isso é natural que as histórias se manifestem nessa língua, mesmo estando em sala de aula. Em situações de bilinguismo familiar, é muito comum a criança contar uma história na mesma língua em que ela a ouviu repetidamente ser contada, e aqui se pode comparar com o caso de uma menina franco-brasileira que mora na França e que conta em francês, para sua mãe brasileira, com quem habitualmente ela interage em PB, uma história contada pelo pai, em francês (BULLIO, 2014).

Já as músicas infantis também teriam sido acessadas pelas crianças desde muito pequenas, em ambiente familiar, portanto, também em sua LM, afinal, conforme se entende a partir de Bruner (1983), nas primeiras relações mãe-filho, as canções também podem se configurar como jogos, cuja efetivação demanda do uso e troca de linguagem; e, dependendo do tipo, elas podem funcionar como “ocasião para o uso sistemático de linguagem da criança com o adulto”, e ainda, fornecer “a primeira oportunidade para explorar como conseguir fazer coisas com as palavras” (BRUNER, 1983, p. 38). Contudo, os responsáveis pelas crianças, relatam, em entrevistas, que elas acessam canções infantis em português, por mídias interativas, em ambiente e por motivação familiar, normalmente as mesmas que acessariam a partir do ingresso na esfera pré-escolar, um outro contexto enunciativo que elas partilham discursivamente.

Deve-se ressaltar, portanto, a recorrência e a importância desse gênero nos primeiros anos de vida das crianças em contexto familiar. Porém, o que permite supor a identificação delas com a L2 em aquisição, fazendo-o com alternância das línguas (CS), seriam as particularidades do contexto de enunciação: a sala de aula, onde as interações são mais amplas, envolvendo mais interlocutores, falando línguas diferentes – em uma dinâmica naturalmente distinta do espaço familiar, das relações com a mãe, que se caracterizaria normalmente por ser uma esfera de atividade⁹ de menor dimensão, constituída por menos interlocutores nos discursos. Ao contrário, a sala de aula constitui-se em um outro espaço dialógico de confronto de vozes sociais, a familiar, no uso de sua LM, e a escolar, cuja comunicação se dá em PB.

De modo geral, considerando a perspectiva dos estudos bakhtinianos, entendendo linguagem como uma realização concreta, “concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT; MELO, 2014, p.65), olhar a linguagem dessas crianças em aquisição bilíngue, a partir do uso dos gêneros discursivos, requer que se ultrapasse uma visão estrita do sistema de formas linguísticas. Não se trata de excluir os elementos linguístico/gramaticais nas análises dos dados, mas de incluir outros fatores como gestos, contexto, situação, e, nos dados em questão, é importante considerar a escolha de uma das línguas do par em contato manifestado concretamente nos gêneros.

(Excerto 3)

- 476 *TEA: e: Esteban o que tu (es)tá pintando ?
477 *EST: **fresa** .
478 *TEA: é um morango ?
479 *EST: **não** !
480 *TEA: não é um morango ?
481 *TEA: **é sim um morango** !
482 *JAH: **morango** <é em português> .

⁹ Entende-se esfera da atividade como um ambiente de produção, circulação e recepção dos discursos (SOBRAL, 2009).

- 483 *TEA: ombora [: vamos embora] Ana Julia !
484 *JAH: **estoy pintando zapato xxx.**
485 *TEA: sapato ?

O excerto acima mostra o que se caracteriza na análise como um elemento **pedagógico** – enunciados de intervenção de TEA na fala das crianças (“correções”). Embora o ato de “corrigir” seja mais observável em TEA em relação à fala dos alunos, observou-se que as crianças também se manifestavam nessa direção, mas de forma distinta da postura enunciava da professora. Os dados mostraram eventos discursivos nos quais se pode atribuir um caráter de reflexão por parte das crianças sobre o uso da linguagem no curso de alternância das línguas. Ao ser perguntado (em PB) sobre o nome de determinada fruta, EST responde em espanhol, então TEA, que tem como orientação da escola ensinar o português, diz a palavra equivalente nessa língua (morango), mas EST não ratifica essa orientação, inclusive nega verbalmente (t.479). Talvez em vista de ruído na intercompreensão nesse embate entre EST e TEA, JAH entre no discurso, alternando para o PB e se manifestando de forma esclarecedora, com um tom que se poderia interpretar como de “correção”. Como não se percebeu uma entonação expressiva denotativa de “correção”, supõe-se outras possibilidades de intenções nesse enunciado (t.482); pareceu, portanto, que a postura de JAH de optar pelo PB para esclarecer um termo equivalente em espanhol tenha ocorrido mais com o intento de ajudar o colega na sequência do diálogo, que propriamente de “corrigi-lo”, aspecto que também evidencia o dinamismo no processo de aquisição/aprendizagem de língua.

Sobre o sujeito bilíngue, Grosjean (1996) diz que ele faz uso de uma língua ou outra, ou as duas juntas, dependendo da situação, do tema e do interlocutor, aspectos observados de modo geral nos dados e, particularmente na cena acima, na qual se vê que a situação (interação em outra língua) e, conseqüentemente, o tópico (léxico de frutas), além do interlocutor (TEA), teriam motivado o CS por JAH. Presume-se que a assertiva (t.481) tenha sido colocada por via da “correção” para partilhar conhecimento da língua em aquisição, especificamente, mostrar qual seria o termo equivalente a “fresa” em PB. E sendo esses enunciados precedentes ao enunciado de JAH, é possível que tenham sido significativos para que ele manifestasse verbalmente os esclarecimentos em PB, fazendo-o na forma de apropriação do discurso de TEA, o que em parte, caracteriza a dinâmica dialógica imanente das interações em sala de aula.

Segundo Bakhtin; Volochínov (2014 [1929]), o sentido dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, fruto de um posicionamento social, e funciona como resposta de outros discursos. Assim, entende-se que a manifestação verbal de JAH constitui uma resposta, no âmbito do dialogismo, a outros discursos anteriores de TEA, como uma “*fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014 [1929], p. 128, *italico do autor*), da dinâmica discursiva dessa esfera de enunciação. E as aulas podem ser consideradas como sendo parte de um processo constante de interação verbal, das quais JAH participa ativamente, manifestando seu posicionamento diante das línguas em contato, optando por uma ou outra nas sequências de “correção”.

Quando TEA começa a perguntar os nomes das frutas, nota-se uma tendência dos venezuelanos em responder inicialmente em espanhol, mas se pode perceber, nas observações (sem a possibilidade de registro audiovisual), que, em alguns turnos, eles falam em tom acentuadamente baixo em PB. Intui-se que esse tom baixo da fala ocorra também como resposta à natureza desse tipo discursivo (“correção”) nesse processo interativo. Ou seja, as crianças já teriam apreendido que, caso pronunciassem uma palavra distinta da que seria esperada como resposta, em PB, elas seriam “corrigidas”, e assim,

limitar-se-iam em responder mais espontaneamente – isso foi possível deduzir pelos olhares de algumas crianças ante a possibilidade de darem as respostas. Pode-se perceber nessa situação o reflexo de outras vozes sociais – a professora representando o discurso escolar mais específico (sujeito que ensina) – na postura discursiva das crianças. Por outro lado, talvez seja essa hesitação que, em enunciados intercalados às falas das crianças, tenha levado TEA a propor a “correção” nesse tom de esclarecimento, firmando seu posicionamento como principal interlocutora delas no processo de aquisição/aprendizagem bilíngue. De qualquer forma, parece evidente que, em consonância com as concepções bakhtinianas, o comportamento enunciativo dos sujeitos em responder em espanhol ou falar em tom baixo em PB seja reflexo das condições e propósitos dessa esfera discursiva.

Embora se espere/deseje que as interações sejam em PB, promovendo ajustes ou repetindo as formas linguísticas ditas “corretas”, observou-se que quando as “correções” ocorriam em interações não caracterizadas como de orientação para usos do PB, a tendência era não seguir a “correção”. Por exemplo, em um discurso 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 para também, de forma enfática (t.417), acrescentar algo relacionado a sua vida.

(Excerto 4)

- 414 *TEA: **que(r) dize(r) que tu te porta bem é ?**
 415 %com: dirige a palavra a SOP
 416 *SOP: **¡sí porque yo me porto bien con mi mamá !**
 417 *JAN: **¡yo también !**
 418 *TEA: humi será que se porta 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 mamãe**
 429 *TEA: hai !
 430 *ANJ: bebê: !
 431 *TEA: sério?
 432 *TEA: (es)tá grávida ela é ?

No excerto acima, pode-se observar que SOP passa a relatar eventos que a envolvem e, como em uma disputa por espaço na cena enunciativa, JAN sobrepõe seu turno ao de SOP para acrescentar eventos pessoais, fazendo-o de forma enfática e de modo a provocar dúvida na compreensão do enunciado. Diante disso, TEA busca restabelecer a intercompreensão, propondo uma espécie de “correção” no uso da língua por JAN, nesse caso, claramente orientando-a para o CS, em vista da consecução do diálogo. Contudo o que se presenciou foi uma aparente indiferença de JAN quanto à orientação, ou seja, a criança se opõe ao esclarecimento de TEA quanto às formas linguísticas nas duas línguas, seguindo o discurso em sua LM (t.427), afinal é de se esperar que ela se sinta à vontade em manter essa língua (materna) ao relatar uma situação particular individual, familiar. Nesse ponto, há uma diferença em relação ao uso do code-

switching quando o gênero está ligado às músicas e histórias infantis, visto que elas podem ser memorizadas, não estarem necessariamente ligadas às vivências familiares da criança, mas justamente aos momentos escolares, de relação com a outra língua (L2).

Bakhtin (2016 [1979], 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, considerando essa questão, dentre essas escolhas, é possível atribuir a escolha da língua (CS) pela criança como reflexo de uma postura valorativa diante do discurso. Esse aspecto valorativo pode ser analisado também no posicionamento de TEA, e isso talvez a tenha levado a não impor categoricamente a mudança de postura de JAN quanto ao uso da linguagem, ou seja, que a criança alternasse os códigos, conforme orientação “corretiva”, reelaborando, assim, seu enunciado em PB.

Ao caracterizar esse evento pela sua espontaneidade enunciativa, que envolve uma temática de caráter mais afetivo, é natural que as crianças venezuelanas tivessem recorrido ao espanhol. Contudo, com a categoria “pedagógico”, a hipótese era de que as crianças alternariam para o PB logo em seguida à orientação ou “correção” de TEA, 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 emoldurando o caráter “corretivo”. Mas parece que a postura discursiva de “correção” de TEA nesse cenário específico não se mostrou suficiente para esse propósito, isto é, “corrigir” formas (e usos) da linguagem não garantia que as crianças fossem prontamente para L2. Seria, então, mais o ambiente linguístico construído pelos distintos interlocutores¹⁰ que provocaria o CS, além do caráter afetivo envolto em dada temática (relações familiares, por exemplo).

Reitera-se, portanto, que se pode entender o posicionamento das crianças diante do discurso de “correção” como manifestações de sua individualidade, o que se constitui na relação do movimento de uma língua para outra, como parte da realidade intrínseca a esse contexto escolar. Com isso, pode-se entrever a constituição da subjetividade da criança manifestada a partir da relação com o CS, como resultado dessa interação necessária com o outro. Ou seja, nessas interações, tem-se 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).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição de uma L2 assume distintas nuances conforme o contexto no qual ocorre. No caso do ambiente fronteiriço, pode-se observar que as características da esfera da atividade espaço escolar (Educação Infantil) pode conduzir o modo como as crianças se relacionam com as línguas em contato. Ao analisar os gêneros do discurso em sala de aula, especificamente as canções e contos infantis, tomados como fios condutores de análise, foi possível observar que, no movimento entre o espanhol e o PB (L2), as crianças venezuelanas alternavam os códigos (CS), optando por uma ou outra língua (PB para as canções e espanhol para os contos), supostamente conforme o tipo de experiência em sua LM mantida com cada um desses gêneros previamente ao ingresso na esfera pré-escolar.

¹⁰ Destaca-se que na creche havia uma disciplina cujo professor também era bilíngue, mas ao contrário da professora titular, falava espanhol com as crianças venezuelanas e PB com as brasileiras. Além disso, havia muitos servidores que comumente alternaram as línguas nas interações gerais com as crianças. Acredita-se que essa constância na alternância das línguas motivaria as crianças a praticarem o CS na sala de aula.

Ainda, a partir da análise da categoria “pedagógico”, vimos que a entonação expressiva de “correção” da professora sobre o uso do PB pelos venezuelanos não foi determinante para que eles alternassem para a L2, como seria esperado nas interações nesse contexto. Logo, o CS observado com essa categoria pode ter sido influenciado por fatores externos, como a temática dos diálogos. Essas manifestações verbais podem representar marcas singulares de cada criança na interação em contexto de alternância de códigos. E o posicionamento de optar pelo uso de determinada língua conforme eventos discursivos específicos, o que define a dinâmica do CS, dentro de um evento maior (o contexto enunciativo de sala de aula), pode ser entendido como evidência da subjetividade das crianças, ainda em construção, por interagirem com o outro, tanto com uma criança falante de um idioma distinto do seu como com um adulto (professora). Por fim, os dados mostraram várias nuances do CS, mas, pela análise dos gêneros propostos, observou-se o CS dos tipos intersentencial e intrasentencial na fala de EST (t. 237) e de TEA (t. 428), sobretudo porque a alternância de códigos analisada foi de um tipo de enunciado para outro.

REFERÊNCIAS

- BAKER, C.; WRIGHT, W. E. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6th ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2017.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014 [1929].
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1979].
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (orgs.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994. p. 1-9.
- BRAIT, B (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/anúnciação. In: BRAIT, B (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-78.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. (With a new foreword by C. F. Hockett) University of Chicago Press: Chicago and London, 1984 [1933].
- BRUNER, J. *Como as crianças aprendem a falar*. Porto Alegre: Instituto Piaget, 1983.
- BULLIO, P. C. *Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue*, 2014, 655f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014.
- 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.
- DEL RÉ, A. Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição da Linguagem: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas In: *O Fazer Científico*. 1a ed. Campinas: Mercado de Letras, 2014, v.2, p. 341-372.
- DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N.; VIEIRA, A. J. Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v.7, p.57 – 74, 2012.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. (Org.) *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. p.183-200.
- GASS, S. M. e SELINKER, L. *Second language acquisition: an introductory course*. Third edition. Routledge Taylor & Francis: London, 2008.
- GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: SPOLSKY, B. (editor). *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Oxford: Elsevier, 1999. p. 284-290.

- GROSJEAN, F. The bilingual's language modes. In: WEI, L. (editor) *The bilingualism reader*. 2nd ed. London: Routledge, 2006. p. 248-451.
- HILÁRIO, R. N. *Um olhar sobre a aquisição do plural em crianças* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015.
- KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc., 1982.
- KRASHEN, S. D. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.
- LYONS, John. *Língua(gem) e linguística*. Editora LTC. Rio de Janeiro: 1987.
- MYERS-SCOTTON, C. *Multiple voices: an introduction to bilingualism*. Malden, EUA: Blackwell Publishing, 2006.
- POPLACK, S. 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.
- SALAZAR-ORVIG, A. Dialogical factors in toddlers' use of clitic pronouns. *First Language* v.30, n. 3-4, p. 375-402, 2010.
- SALAZAR-ORVIG, A. et al. Dialogical beginnings of anaphora: The use of third person pronouns before the age of 3. *Journal of Pragmatics* v. 42, n. 7, p. 1842-1865, 2010.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge University Press New York, 2006.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOUZA, R. A. *Segunda língua: aquisição e conhecimento*. (Linguística para o ensino superior, 10). São Paulo: Parábola Editorial, 2021.
- SPOLSKY, B. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- WEI, L. Dimension of bilingualism. In: WEI, L. (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, 1974.

Recebido: 9/2/2022
Aceito: 19/7/2022
Publicado: 4/8/2022