

A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: *code-switching*, *code-mixing* e as transferências linguísticas

Mariana Schuchter Soares¹
Juliana Benevides Dornas²
Alexandre Diniz da Costa³
Ana Claudia Peters Salgado⁴

RESUMO: Este trabalho apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa sobre as estratégias discursivas envolvidas no processo de aquisição de língua estrangeira por crianças em situação formal de ensino bilíngue. Pretendemos identificar e definir as ocorrências de *code-switching*, *code-mixing* (PORTO, 2007) e as transferências linguísticas bem como analisar como tais fenômenos linguísticos participam do processo de aquisição de uma língua estrangeira pela criança durante a construção da sua bilinguagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de línguas; Bilinguagem; *Code-switching*; *Code-mixing*

ABSTRACT: This work presents the first results of a research on discursive strategies involved in the process of foreign language acquisition by children in a formal situation of bilingual education. Our objective is to identify and to define the occurrences of *code-switching*, *code-mixing* (PORTO, 2007) and the linguistic transferences as well as to analyze how such linguistic phenomena are related to the process of foreign language acquisition by children during the construction of their bilinguality.

KEY-WORDS: Language teaching; Bilinguality; *Code-switching*; *Code-mixing*

1. Introdução

O presente trabalho visa a apresentar algumas considerações desenvolvidas a partir do projeto de pesquisa *Ensino de línguas, educação bilíngue e estratégias discursivas no desenvolvimento da bilinguagem*, ainda em andamento na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, sob a orientação da Professora Doutora Ana Claudia Peters Salgado, o qual tem como objetivo investigar a aquisição⁵ de língua estrangeira (doravante LE) e as ocorrências dos fenômenos linguísticos *code-switching*, *code-mixing* e transferências, que se configuram como estratégias discursivas no ambiente formal de educação bilíngue.

¹ Mestranda em Linguística na Universidade Federal de Juiz de Fora – bolsista CAPES; marichuc@ig.com.br

² Aluna da graduação em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora – bolsista IC/FAPEMIG/UFJF jbe.dornas@gmail.com

³ Aluno de graduação em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora – bolsista IC/UFJF alexndiniz5@hotmail.com

⁴ Professora adjunta do Departamento de Letras Modernas da UFJF. ana.peters@ufjf.edu.br

⁵ Alguns autores compreendem *aquisição* e *aprendizado* de língua como processos diferentes. Akerberg (2006), por exemplo, diz que a *aquisição* estaria relacionada ao contato direto entre os falantes, tratando-se, pois, de uma instrução baseada na exposição a insumos linguísticos e a interações que não foram programadas com intenções didáticas. Já o termo *aprendizagem* implicaria uma instrução baseada na exposição a materiais linguísticos e interações programadas ou provocadas com finalidades didáticas. Thatcher (2000), por sua vez, defende que *aquisição* se restringiria à língua materna, enquanto as línguas estrangeiras seriam *aprendidas*, e não adquiridas. No entanto, não julgamos necessária essa distinção entre os dois termos para o desenvolvimento desse trabalho.

Essa investigação se desenvolve a partir de uma pesquisa de campo, de cunho etnográfico, com acompanhamento de aulas em uma instituição de ensino de LE, cujas observações participantes foram registradas nas notas de campo e nas notas expandidas dos pesquisadores.

É relevante considerar que a instituição de língua estrangeira em questão oferece um ensino pautado em uma abordagem *Content and Language Integrated Learning* - CLIL (MEHISTO *et al.*, 2008), que será discutida na seção 4. Nesse contexto, pretendemos identificar e definir *code-switching*, *code-mixing* e transferência linguística, bem como analisar de que maneira tais fenômenos linguísticos participam do processo de aquisição de uma língua estrangeira pela criança. Além disso, pretendemos também identificar alguns aspectos sociais, linguísticos e pedagógicos envolvidos na aquisição de línguas e compreender as motivações das alternâncias de código no processo de construção da bilinguagem de um indivíduo.

A fim de promover as discussões apontadas acima, o presente trabalho se constitui de quatro seções, as quais serão sintetizadas a seguir. Na primeira seção, discutiremos alguns conceitos que estão ligados à aquisição de língua estrangeira, tais como bilinguismo e bilinguagem. Na segunda seção, apresentaremos a abordagem *Content and Language Integrated Learning* – CLIL e suas principais motivações. Na terceira seção, conceituaremos os fenômenos linguísticos *code-switching*, *code-mixing* e transferência, respectivamente, que foram encontrados no contexto formal da educação bilíngue durante a pesquisa de campo, exemplificando com casos registrados nas notas expandidas dos pesquisadores. Já na quarta e última seção, discutiremos a utilização de tais estratégias discursivas como uma etapa natural no que se refere à aquisição de uma LE, ao mesmo tempo em que funcionam como um indicativo para o professor do desenvolvimento da bilinguagem do aluno.

2. A aquisição de língua estrangeira: algumas considerações acerca da linguagem e dos conceitos de bilinguismo e bilinguagem

A linguagem desempenha um papel basilar na vida dos seres humanos, uma vez que permeia as interações e atividades diárias e atua como meio de expressão de pensamentos dos sujeitos. A capacidade de interagir com seus co-específicos através de um aparato segmentável e passível de simbolismo – esse que, até o momento, evidencia-se exclusivamente humano –, continuamente despertou a curiosidade de homens de diferentes culturas e momentos históricos.

A linguagem das crianças, em especial, tem sido, continuamente, objeto de pesquisa de muitos estudiosos. Por esse motivo, ao longo dos séculos, vários registros foram produzidos, a maior parte com caráter descritivo, sobre as primeiras palavras pronunciadas pelas crianças, ou mesmo sobre as condições a que uma criança deveria ser exposta para adquirir uma língua.

Conforme exemplifica Scarpa (2001, p. 203), no século VII a.c., Heródoto narrou a experiência do rei Psamético, do Egito. Esse teria ordenado que duas crianças fossem privadas do convívio com outros seres humanos, desde o nascimento até os dois anos de idade. O que se pretendia observar eram as produções “linguísticas” delas neste período, pois se acreditava que a primeira palavra que emitissem espontaneamente seria pertencente à língua mais antiga do mundo. O resultado foi que elas emitiram uma sequência interpretada como *bekos*, palavra frígia que significava *pão*; para eles, isso provou que a língua do povo frígio era mais antiga que a dos egípcios.

No entanto, estudos realmente sistemáticos sobre a aquisição da linguagem só começaram a ser feitos no século XIX, quando alguns linguistas se dedicaram a elaborar diários das falas espontâneas de seus próprios filhos; eles ficaram conhecidos como “diaristas”. Intencionava-se, assim, através desses relatos, acompanhar o desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo (SCARPA, 2001, p. 204).

Fato é que a aquisição da linguagem é uma área multidisciplinar. Hoje, ela tem sido estudada, sob rigor científico, pela linguística (mais especificamente por subáreas como a psicolinguística e a sociolinguística), pela psicologia, pela fonoaudiologia, entre outras. Para a Linguística, especificamente, os estudos sobre aquisição de língua podem compreender os seguintes tópicos: (i) aquisição de língua materna (o que engloba a aquisição normal ou afásica); (ii) aquisição da escrita (letramento, processos de alfabetização, relação entre a fala e a escrita etc.); (iii) aquisição de LE (incluindo aspectos sobre o bilinguismo, bem como o estudo acerca dos processos pelos quais se dá a aquisição de língua estrangeira por adultos ou crianças).

No caso deste trabalho, focamos a aquisição de língua estrangeira e os processos pelos quais se dá essa aquisição por crianças em situação formal de ensino. Desse modo, mostra-se necessário, entre outras coisas, definir o que entendemos por *bilinguismo* e *bilingualidade*, uma vez que esses conceitos são relevantes para a nossa proposta.

Assim, é importante frisar que a afirmação de que o indivíduo bilíngue é aquele que fala duas ou mais línguas com a habilidade de um falante nativo exclui a grande maioria dos bilíngues. Por isso, entendemos bilinguismo como a situação em que coexistem duas línguas como meio de

comunicação num determinado espaço social, i.e., um estado situacionalmente compartimentalizado de uso de duas línguas, e bilinguagem como os diferentes estágios de bilinguismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição de bilíngues, passam na sua trajetória de vida (SAVEDRA, 2009; SALGADO, 2008).

Considerando que a bilinguagem é dinâmica, uma vez que seus estágios podem ser considerados como processos situacionalmente fluidos, pode-se dizer que a manifestação dessa está diretamente relacionada às necessidades apresentadas pelos diferentes contextos. Isso porque em dados momentos, como defendem Salgado e Dias (2010, p. 145), a mistura de códigos mostra-se útil e produtiva para que sejam atingidos os objetivos comunicacionais pretendidos.

Dessa forma, um dos propósitos da educação bilíngue e do ensino de língua estrangeira deve ser desenvolver no aprendiz a sua condição de bilíngue, capacitando-o para transitar no contínuo da bilinguagem. Isso quer dizer que ser bilíngue não é falar/ler/escrever duas línguas igualmente (o chamado “bilinguismo equilibrado”), ou “dominar” duas línguas totalmente (afinal, como mensurar o que é uma “língua toda”?). Deve-se pensar, no entanto, a bilinguagem como um contínuo, considerando o falante bilíngue como aquele que se desloca em ambas as direções, em função da necessidade contextual de uso das línguas que compõem as extremidades desse contínuo.

Nesse sentido, pode-se dizer que o bilinguismo está diretamente ligado à *competência comunicativa* (HYMES, 1972), o que significa que os professores, no contexto da sala de aula, têm que lidar justamente com a desigualdade no uso das línguas, uma vez que ambos os códigos, provavelmente, teriam sido adquiridos em graus variados.

A partir dessas considerações, falaremos, na próxima seção, sobre o *Content and Language Integrated Learning* (doravante CLIL), uma vez que nossa pesquisa de campo, (discutida mais especificamente na seção 4) desenvolve-se em uma instituição de ensino de língua estrangeira que adota tal abordagem.

3. CLIL – Aprendizado integrado de língua e conteúdo

A história da prática de integrar conteúdos ao ensino de LE remonta a cerca de cinco mil anos atrás, na região que hoje pertence ao Iraque. Na época, os acádios, tendo conquistado os sumérios, queriam aprender a língua local. Para esse fim, utilizando sua própria língua, os sumérios ensinaram vários outros assuntos, como teologia, botânica e zoologia (MEHISTO *et.al*, 2008, p. 9).

Bem mais recentemente, na década de 1980, Stryker e Leaver (1997 *apud* ROCHA *et.al.*, 2010, p. 85) começaram suas pesquisas em *Content-Based Instruction* (CBI), ou educação baseada em conteúdo. De acordo com esses autores, o objetivo dos professores pioneiros nesse método era libertar os alunos das antigas abordagens monótonas e desenvolver a motivação, a autoconfiança e as habilidades pessoais dos alunos. No entanto, de acordo com Mehisto *et.al* (2008, p. 9), o termo CLIL, que utilizamos neste trabalho, somente foi cunhado em 1994, na Europa.

Nesse contexto, o CLIL pode ser entendido como uma abordagem de ensino de LE que integra conteúdos curriculares (como matemática, história, geografia, ciências etc.) às necessidades de aprendizagem, fornecendo os padrões de linguagem necessários para o desenvolvimento de tais conteúdos. Isso quer dizer que a essência do CLIL é a integração. Nesse sentido, como afirma Mehisto *et.al* (2008, p. 11), os alunos aprendem mais se não estão simplesmente aprendendo somente a língua por si mesma, mas usando essa língua para realizar atividades concretas e conhecer novos conteúdos.

Assim, para a abordagem CLIL, o professor de LE tem as seguintes tarefas, entre outras: a) criar um ambiente amigável e seguro para o aluno; b) criar oportunidades para que os alunos possam participar e falar; c) usar linguagem corporal, visual e objetos para chegar ao objetivo comunicativo; d) levar em conta os interesses, opiniões e desejos dos alunos (MEHISTO *et.al*, 2008, p. 234-235). Desse modo, tal como afirmam Stryker e Leaver (1997, p. 285-286), o objetivo deve ser dar condições aos alunos para que esses possam se tornar aprendizes autônomos. Isso acontece de forma mais efetiva quando tocamos nas necessidades e motivações dos estudantes, auxiliamos no entendimento do seu próprio processo de aprendizagem e permitimos que tenham o controle sobre ele desde o início.

4. Conceituando os fenômenos linguísticos: algumas ocorrências em sala de aula

Nesta seção, trataremos dos fenômenos linguísticos observados nas salas de aula selecionadas para a pesquisa, pertencentes à instituição voltada para a educação bilíngue, que adota a abordagem CLIL. No decorrer desta análise, consideraremos, entre outras coisas, a ideia de que a bilingüidade se desenvolve num contínuo, tal como mencionado na seção 2. Isso quer dizer que as crianças bilíngues podem se encontrar em vários pontos do contínuo situacional, o que as leva a optar por diferentes modalidades de linguagem. Assim, de um lado do contínuo, os bilíngues adotariam uma modalidade monolíngue, uma vez que seus interlocutores seriam monolíngues (em uma das línguas que a criança tenha adquirido); nesse

contexto, seria preciso utilizar uma língua e excluir a outra. No outro extremo do contínuo, os bilíngues utilizariam a modalidade bilíngue, uma vez que seus interlocutores compartilhariam as mesmas línguas. Dessa forma, os falantes poderiam escolher qual língua usar ou poderiam alternar/misturar diferentes códigos se seus interlocutores aceitassem ou também adotassem esse mesmo comportamento (GROSJEAN, 2010, p. 194).

Mostra-se relevante destacar, ainda, que nas aulas em questão, os alunos têm liberdade para transitar entre dois códigos. Isso quer dizer que a intenção é proporcionar um ambiente confortável para que a aquisição ocorra da forma mais natural possível. Isso inclui, também, o respeito às etapas do processo de aquisição⁶ de cada criança.

A partir de tais considerações, conceituaremos, nas próximas seções, os fenômenos linguísticos *code-switching*, *code-mixing* e transferências, ilustrando cada um deles com três casos observados em sala de aula.

4.1. *Code-switching*

Antes de tecermos as discussões acerca do conceito de *code-switching* (doravante CS), mostra-se relevante, para uma melhor compreensão do escopo desta pesquisa, ponderar sobre o que se define por *código*. De acordo com Ervin-Tripp (1964 *apud* PORTO, 2007, p. 25), um “código ou variedade consiste em um grupo sistemático de sinais linguísticos que co-ocorrem em ambientes definidos”. Já para Jakobson (2008, p. 40), um código pode ser entendido como a junção de todas as partes constituintes possíveis (frases, palavras, fonemas), como unidades significativas, que se combinam para formarem enunciados específicos (mensagens).

A partir dessas perspectivas, pode-se dizer que a definição de código está relacionada com a organização sistemática⁷ de um conjunto de signos linguísticos co-ocorrentes e contextualizados. Desse modo, torna-se possível afirmar que o CS consiste no trânsito entre dois ou mais códigos distintos, que co-ocorrem durante a interação dos sujeitos. Assim, compreendemos que a utilização do CS, muitas vezes, se configura como uma estratégia de um indivíduo que participa de uma interação comunicativa.

⁶ Acreditamos que o aluno passe por diferentes momentos no processo de aquisição de uma LE, os quais seriam: a) a criança continua a usar sua língua materna em situações de língua estrangeira; b) o aluno passa a um período não-verbal ou de "silêncio", em que está trabalhando na compreensão da língua; c) o falante produz construções usadas com frequência pelo(a) professor(a); d) a criança começa a produzir frases mais completas na LE. Essas etapas envolvem complexas relações psicolinguísticas. No entanto, não discutiremos essas questões, uma vez que esse não é o objetivo do nosso trabalho.

⁷ O que se entendemos por “sistemático”, aqui, não está relacionado com a visão imanentista de língua enquanto sistema, defendida por Saussure (1916). A sistematicidade que assumimos está ligada à língua contextualizada, enquanto um conjunto de formas que sofrem variações a partir de fatores não apenas intralinguísticos, mas também sócio-histórico-culturais.

No entanto, o fenômeno linguístico da alternância de códigos não é passível de definições estritas (o que acabaria resultando em conceitos, de certa forma, insuficientes e restritos, uma vez que esse fenômeno envolve certo grau de complexidade, pois pode ser analisado a partir das perspectivas formalista e funcionalista), além de ser relativamente ainda pouco estudado. Por isso, sabe-se que não há um consenso, na literatura, no que se refere a uma definição padrão pré-estabelecida em termos de *code-switching*. A verdade é que, durante muito tempo o CS nem era considerado matéria de análise científica. Segundo Myers-Scotton (2006), foi somente a partir da publicação de Gumperz e Hymes, em 1972, que a temática começou a atrair estudiosos, como sociolinguistas, psicólogos sociais, antropólogos etc. Até então, o *code-switching* era considerado como parte do desempenho do “bilíngue imperfeito” (WEINREICH, 1970 [1953]), aquele que não sabia separar uma língua da outra.

No entanto, é possível afirmar que, ao longo do tempo e com o avanço dos estudos, percebeu-se que o fenômeno em questão, diferentemente do que se pensava, não seria randômico, i.e., uma simples troca de vocábulos ou estruturas sintáticas, feita de maneira aleatória. Pelo contrário, descobriram-se a existência de elementos motivacionais discursivos e/ou de natureza sócio-pragmática na realização dos enunciados híbridos. Isso quer dizer que o CS pode ser utilizado em contextos sociais para a transmissão de significados sutis – como identificação étnica e cultural, papéis/hierarquia dos participantes da interação, valores sociais e situacionais etc., – e ainda, no contexto da educação bilíngue como estratégias discursivas que desempenham diferentes funções – tais como ênfase, preenchimento lexical, objetivação, endurecimento da mensagem etc. No entanto, não trataremos, aqui, especificamente das funções no CS em sala de aula, uma vez que esse é assunto para outro trabalho.

Nesse sentido, para emprendermos as devidas discussões deste trabalho, consideraremos a definição de *code-switching* proposta acima, assumindo o fenômeno como uma alternância de códigos que não se restringe aos aspectos estruturais da língua, mas que é, antes de tudo, socialmente motivada. A partir desta perspectiva, veremos, a seguir, três casos de CS coletados em pesquisa de campo.

O primeiro fragmento, apresentado no quadro (1), insere-se no contexto de um jogo chamado detetive, utilizado pelo professor em sala de aula:

Quadro 1 – Caso de *code-switching* em sala de aula (ênfase)

Nota	Fragmento
------	-----------

T-NE09 ⁸	O aluno (1) ⁹ sugere que joguemos Detetive, com cartas. Como as outras crianças não sabiam como funcionava a brincadeira, a menina explica: <i>how can I say... tem o ás que é o assassin, tem a queen que é o detective e os numbers são as vítimas.</i>
---------------------	--

Esse fragmento ilustra o comportamento da aluna, à medida que ela transita naturalmente entre os dois códigos, inglês e português, possivelmente com o objetivo de enfatizar a mensagem que pretende passar.

Outro fragmento que ilustra um caso de CS em sala de aula é o que pode ser encontrado no seguinte quadro:

Quadro 2 – Caso de *code-switching* em sala de aula (preenchimento lexical)

Nota	Fragmento
W-NE12	Estava acontecendo uma “cooking class”, e um menino disse para outro: “Hey, you, wash your hands and put your <i>toquinha!</i> ”

Nesse fragmento, há um CS, possivelmente com função de preenchimento lexical, uma vez que parece que a palavra “*cap*” não era conhecida pelo aluno. Assim, a alternância de código se configurou como estratégia discursiva, a fim de se atingir o objetivo comunicativo previamente pretendido.

Outro fragmento com a presença do CS pode ser encontrado no quadro abaixo, cujo contexto envolve uma partida de um jogo de tabuleiro chamado *Mummie’s Chase*:

Quadro 3 – Caso de *code-switching* em sala de aula (mitigação da mensagem)

Nota	Fragmento
T-NE03	Aluna (1): How can I say... não te interessa, você não tá jogando. Pode ir embora agora. Aluna (2): She’s crazy, Teacher. <i>Louquinha</i> . It’s my turn.

Neste caso, possivelmente há uma tentativa de mitigação da mensagem no momento em que se usa o diminutivo. Considerando que o contexto construído pela aluna (1) é de conflito, a aluna (2) parece se dedicar a atenuar a situação a partir do uso do CS. Para isso, ela continua afirmando que é a sua vez de jogar, em inglês, mas acaba utilizando o termo “*louquinha*”, uma vez que o diminutivo, na língua portuguesa, pode indicar, entre outras coisas, “que aquele que fala (...) põe a linguagem afetiva no primeiro plano. (...) Assim, se encontra no sufixo diminutivo um meio estilístico que elide a objetividade sóbria e a

⁸ A notação T-NE09 refere-se à nota expandida número 09 da pesquisadora de nome iniciado com a letra T, no caso acima. As futuras referências às notas expandidas conterão essa mesma configuração. Por nota expandida entendemos as notas de campo posteriormente expandidas pelos pesquisadores do projeto em questão.

⁹ As identidades dos informantes foram preservadas.

severidade da linguagem, tornando-a mais flexível e amável (...). ” (CUNHA & CINTRA, 2007, p. 212). Neste fragmento, a função social do CS também está presente, já que o que a aluna (2) pretende transmitir, de maneira sutil, é um valor social/situacional para a aluna (1).

4.2. Code-mixing

O fenômeno linguístico *code-mixing* (doravante CM), de acordo com a literatura, é difícil de ser definido, uma vez que a fronteira entre CM e CS mostra-se bastante tênue e controversa. Dessa forma, citaremos, a seguir, alguns autores que defendem diferentes pontos de vistas.

Segundo Singh (1985) e Bokamb (1988) (*apud* PORTO, 2007), o *code-mixing* deve ser interpretado como uma mistura de unidades linguísticas de dois ou mais sistemas ou subsistemas gramaticais dentro de um mesmo enunciado. Nesse caso, a sentença *Hey, you, wash your hands and put your toquinha!*, retirada da nota W-NE12 e utilizada na seção anterior para exemplificar o fenômeno *code-switching* deveria ser entendido como *code-mixing*. No entanto, adotamos, aqui, a perspectiva de Poplack (2004), que defende que as alternâncias de código, tanto entre sentenças quanto no interior de sentenças, devem ser classificadas, respectivamente, como *code-switching intersentencial* e *intrassentencial*.

Dessa forma, neste trabalho, assumimos que o *code-mixing* é uma mistura de códigos que ocorre dentro de uma mesma sentença e que resulta em algum tipo de alteração de uma estrutura lexical. Considerando tal perspectiva, aplicam-se os seguintes exemplos:

Quadro 4 – Caso (1) de *code-mixing* em sala de aula

Nota	Fragmento
W-NE22	A professora enunciou <i>rectangular</i> e perguntou ao menino ao lado qual era a sua <i>shape</i> . Um outro menino disse: <i>quadrader!</i>

O neologismo *quadrader* é uma evidência do desenvolvimento da bilinguagem do aluno, uma vez que ele transporta características morfológicas do inglês para a palavra originalmente de língua portuguesa *quadrado*, já que a palavra *square* é, possivelmente, ainda desconhecida. O que se percebe é que, apesar de não conhecer o termo em inglês, o aluno é capaz de fazer analogias, construindo suas próprias estruturas e demonstrando criatividade linguística na língua estrangeira em questão. O mesmo acontece no exemplo

Quadro 5 – Caso (2) de *code-mixing* em sala de aula

Nota	Fragmento
------	-----------

W-NE23	Ouvi uma menina falando “ <i>licence, teacher</i> ” em vez de excuse me.
--------	--

a partir do qual se pode notar a tentativa de empregar características morfofonológicas do inglês na palavra *licença*, do português. Isso demonstra a competência do aluno na língua estrangeira, uma vez que a palavra *licence* existe no inglês com outro significado (de autorização legal) e, portanto, mesmo que ainda seja desconhecida pelo aluno, é uma construção possível na língua.

Já no caso de

Quadro 6 – Caso (3) de *code-mixing* em sala de aula

Nota	Fragmento
W-NE35	A aluna (5) perguntou: “Porque o meu tem que ser tão grande?”, ao passo que a teacher respondeu: “Because you wrote a lot”. A aluna (5) replicou: “Ah, mas ela [a aluna (3)] também <i>wrotou</i> muito e você cortou!

pode-se perceber o hibridismo dentro da palavra *wrotou*, uma vez que essa é construída a partir dos elementos “wrote” (passado simples do verbo “write”, do inglês) e da marca de desinência modo-temporal do português *-ou*, a qual explicita tempo passado em alguns verbos, como “falou”, “cantou”, “amou” e “apavorou”, por exemplo.

A partir desses exemplos, demonstramos o que assumimos por *code-mixing*. No entanto, é verdade que os fenômenos *code-switching*, *code-mixing* e transferência (do qual falaremos na próxima seção) podem ocorrer conjuntamente num mesmo enunciado, evidenciando que a ocorrência de um não exclui a possível ocorrência de outro.

4.3. Interferência linguística como transferência

O fenômeno da interferência linguística se constitui, na verdade, como a transferência de um código para o outro, em nível estrutural (especialmente sintático ou prosódico). Porém, não definimos interferência a partir de uma aceção negativa, como o faz Weinreich (1970 [1953]) – o qual entende esse fenômeno como um desvio das normas de uma língua que seriam resultado da familiaridade dos bilíngues com mais de um sistema linguístico. Para ele, o “bilíngue ideal” não deveria misturar/alternar códigos. O que assumimos, aqui, então, é a perspectiva de transferência como um fenômeno natural do contato entre línguas e, conseqüentemente, do processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Para uma melhor compreensão acerca do conceito de transferência, veremos alguns exemplos retirados das notas expandidas coletadas na pesquisa. O primeiro fragmento estava inserido em um contexto no qual a professora apresentou um problema de saúde:

Quadro 7 – Caso (1) de transferência linguística em sala de aula

Nota	Fragmento
J-NE06	Na hora do lanche uma das alunas fala para a teacher: “ <i>You is a people sick</i> ”.

Nesse caso, pode-se perceber a transferência em nível sintático, relacionada à ordem frasal do português na construção em inglês. Assim, enquanto a ordem em língua inglesa seria *pronoun + verb to be + adjective + noun*, a sentença foi formada a partir da ordem mais natural do português para esse caso, constituída por *pronome + verbo de ligação + nome + atributo*.

Já no seguinte fragmento apresentado no quadro abaixo,

Quadro 8 – Caso (2) de transferência linguística em sala de aula

Nota	Fragmento
T-NE14	Aluno (4): “ <i>I’m very very very very very very... fine.</i> ” Teacher: “When you are very very very fine you don’t have to repeat very. You just need to say ‘I’m great’”.

pode-se perceber a influência sintática do português na construção do inglês, uma vez que se mostra comum na cultura/língua portuguesa a repetição de advérbios de intensidade com o intuito de intensificar ainda mais o que se pretende dizer. São recorrentes casos como “(...) se eu hoje tivesse na IBM eu teria ganhando muito muito mais né (...)” (Corpus NURC , Inq. 01) e “pessoal do sul é muito dado... muito muito atencioso com todo mundo” (Corpus NURC, INQ. 19) em que há a redundância de intensificadores.

Quanto ao fragmento apresentado no quadro abaixo, cujo contexto é a hora do almoço dos alunos na cantina da escola:

Quadro 9 – Caso (3) de transferência linguística em sala de aula

Nota	Fragmento
T-NE06	Fabiana traz a sobremesa: maçã. Lara: “Teacher, <i>me and Ana Júlia</i> ate the apple.” Teacher: “Ana Júlia and I ate the apple”.

pode-se perceber a transferência da ordem mais comum do português quando se opta por colocar o pronome “eu” antes da pessoa com quem se completa o plural “nós”, como nos

casos de “(...) nós tivemos, *eu e minha mulher*, quatro filhos, graças a Deus, são todos vivos (...) ” (Corpus NURC, Inq. 071) e “(...) *eu e meus irmãos* sempre estudamos em escolas particulares, sempre (...)” (Corpus NURC, Inq. 028). Há a influência da ordem do português nesse caso, uma vez que a ordem do inglês é o inverso, tal como observou o professor.

Nesse sentido, a partir desses exemplos, demonstramos que a transferência linguística também se constitui enquanto um fenômeno natural na aquisição de língua estrangeira, e que o aluno é capaz de correlacionar diferentes construções de ambas as línguas.

5. As estratégias linguísticas CS, CM e transferências como etapas naturais do processo de ensino-aprendizagem

Como discutimos principalmente na seção 3, as estratégias linguísticas que consistem na mistura/alternância de códigos são, por alguns estudiosos, encaradas como desvios ou obstáculos no caminho do aprendiz da língua, que ao realizá-las, estaria cometendo o “erro” de misturar os dois códigos, contaminando seu discurso. No entanto, apesar desse ponto de vista negativo acerca dos CS, CM e transferências ter ocupado um lugar de prestígio nas teorias sobre contato de/entre línguas por muitos anos, com o passar do tempo e com o aumento do número de pesquisas na área, pudemos perceber uma mudança de perspectiva no tratamento desses fenômenos linguísticos.

Nesse contexto, além de se configurar como uma etapa natural na formação do indivíduo bilíngue, a alternância de códigos pode servir como um indicativo para o professor a respeito do desenvolvimento da bilinguagem do aluno, o qual pode se mostrar capaz de relacionar diferentes estruturas sintáticas, morfológicas e/ou fonológicas de uma língua com a outra, assim como de fazer analogias e criar neologismos, mostrando seu grau de conhecimento no que se refere às estruturas linguísticas.

Nesse sentido, o professor de língua estrangeira não deve atuar como um censor em sala de aula, impondo um código em detrimento do outro, bem como corrigindo qualquer construção que não seja gramaticalmente uniforme, no sentido de ser construída a partir de apenas um código, sem qualquer interferência das línguas em contato naquele contexto. Como acreditamos, permitir a alternância de códigos entre os alunos significa não apenas incentivar o uso de estratégias comunicativas, mas também advogar em favor do multiculturalismo e da tolerância, aproximando as diferentes culturas/línguas no contexto da sala de aula.

6. Considerações finais

Nesse trabalho, além de apresentarmos possíveis conceitos dos fenômenos *code-switching*, *code-mixing* e transferências linguísticas, propusemos uma discussão acerca de como atuam esses fenômenos no contexto de educação bilíngue. Nesse sentido, objetivamos, em especial, afirmar a naturalidade da ocorrência desses fenômenos em contexto de aquisição de língua estrangeira, uma vez que eles atuam como estratégias comunicativas, as quais os falantes utilizam não somente para criar enunciados completos, mas também para compartilhar diferentes intenções comunicativas.

Desse modo, afirmamos que as misturas/alternâncias de códigos não se configuram como processos randômicos, i.e., como uma simples troca aleatória de vocábulos ou estruturas sintáticas. Pelo contrário, estão presentes, na realização desses enunciados híbridos, elementos motivacionais discursivos e/ou de natureza sócio-pragmática. Assim, nossa proposta envolve a necessidade de encarar esses e outros fenômenos linguísticos resultantes do contato de/entre línguas, como participantes de um processo de aprendizagem/aquisição de língua, não mais como erros ou desvios de um padrão pretendido. Nesse sentido, a concepção de tais estratégias como pistas do processo de aquisição do indivíduo, pelo professor, pode auxiliar no desenvolvimento da bilinguagem do aluno.

Referências:

- AKERBERG, M.. Aquisição da pronúncia: entoação em afirmação e perguntas SIM/NÃO. Conferência na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.
- GARCÍA, O. Bilingual Education in the 21st Century: *a Global Perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.
- GROSJEAN, F. Bilingual: Life and Reality. Cambridge: Harvard University Press, 2010.
- HYMES, D. Models of the interaction of language and social life. IN: GUMPERZ, J.J. & HYMES, D. (eds). *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Rinehart and Winston, pp 35-71, 1972.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M. J. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan Books, 2008.
- MYERS-SCOTTON, C. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Blackwell, 2006.
- POPLACK, S. Code-switching. *Soziolinguistik*. In: AMMON, U. *et.al.* (orgs.). *An international handbook of the science of language*. 2. ed. Berlin: Walter de Gruyter, 2004.

- PORTO, R. S. Code-switching: perspectivas preliminares. 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.
- PROJETO NURC. Disponível em: <<http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>>. Acesso em 30 abr. 2012.
- ROCHA, W. I.; CORREA, T. H.; SALGADO, A. C. P. Educação bilíngue e content-based instruction: perspectivas para o ensino de línguas no Brasil. *Eletras*, vol. 20, n.20, jul. 2010.
- SALGADO, A. C. P.. Medidas de Bilingüidade: uma proposta. 2008. 140 f. Tese (Doutorado em Letras) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2008.
- SALGADO, A. C. P.; DIAS, F. H. Desenvolver a bilingüidade: foco da educação bilíngue e do ensino de línguas. *Signo Santa Cruz do Sul*, v. 35, n. especial, jun-dez 2010. p. 145-153.
- SAUSSURE, F. Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1977 [1916].
- SAVEDRA, M. M. G. Bilingüismo e bilingüidade: uma nova proposta conceitual. In: SALGADO, A. C. P.; SAVEDRA, M. M. G. (Orgs). *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. P. 121-140.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: Bentes AC, Mussalim F, organizadores. *Introdução à linguística*. ed. 2. São Paulo: Cortez, 2001.p. 203-232.
- STRYKER, S.; LEAVER, B. L. *Content-Based Instruction in Foreign Language Education*. Georgetown University Press, 1997.
- THATCHER, P. Acquisition and learning theory matters. *International Review of Applied Linguistics XXXVIII/1*: 161-174, 2000.
- WEINREICH, U. *Languages in contact: findings and problems*. Paris: Seventh Printing, 1970 [1953].