


UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

TATIANA DE OLIVEIRA NINO VANZO

**SOCIALIZAÇÃO LINGUAGEIRA, ASPECTOS
CULTURAIS E USO DE CODE-SWITCHING EM
UMA CRIANÇA BILÍNGUE**



Araraquara
2011

TATIANA DE OLIVEIRA NINO VANZO

**SOCIALIZAÇÃO LINGUAGEIRA, ASPECTOS
CULTURAIS E USO DE CODE-SWITCHING EM
UMA CRIANÇA BILÍNGUE**

Dissertação de Mestrado, 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 Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

**Araraquara
2011**

TATIANA DE OLIVEIRA NINO VANZO

**SOCIALIZAÇÃO LINGUAGEIRA, ASPECTOS
CULTURAIS E USO DE CODE-SWITCHING EM
UMA CRIANÇA BILÍNGUE**

Dissertação de Mestrado, 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 Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré.

Data da aprovação: 14/04/2011

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Alessandra Del Ré
Departamento de Linguística e Língua Portuguesa / FCLAr – UNESP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Marina Célia Mendonça
Departamento de Linguística e Língua Portuguesa / FCLAr – UNESP

Membro Titular: Prof^a. Dr^a. Cibele Krause-Lemke
Departamento de Letras / UNICENTRO

Araraquara, 14 de abril de 2001.

À minha querida filha Alice. Meu maior incentivo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por me proteger e guiar todos os meus passos.

Ao meu marido, Ricardo, pelo apoio, confiança e, sobretudo, paciência em todos os momentos.

Aos meus pais, Maria José e Luiz, pelo amor incondicional e pelo incentivo nas horas mais difíceis.

Ao meu sogro Joaquim e especialmente à minha sogra Vera, pela confiança, apoio e total disponibilidade nos momentos em que mais precisei.

À minha irmã, Thalita, pelo carinho e momentos de alegria nos dias mais críticos. Um ombro amigo.

À minha cunhada, Aline, pelas palavras de incentivo e ajuda.

À minha orientadora, Alessandra, pela orientação sempre atenciosa, pela extrema confiança e apoio. Pelos ensinamentos sem os quais este trabalho não poderia ter se concretizado.

A todos do grupo GEALin, pela atenção, pelo companheirismo, pelas discussões e colaborações para que este trabalho pudesse ser realizado.

Às professoras Marina Célia Mendonça e Cristina Martins Fargetti, da FCL/UNESP, por todas as sugestões e contribuições no exame de qualificação.

À professora Terezinha Maher, da UNICAMP, por seus comentários tão úteis a respeito deste trabalho.

À Jane, por permitir que eu gravasse sua filha e por todas as conversas esclarecedoras a respeito de bilinguismo.

À professora Cibele Krause-Lemke (UNICENTRO-PR) e, novamente, à professora Marina Célia Mendonça (FCL/UNESP), por seus questionamentos e colaborações na defesa deste trabalho.

“Le bilinguisme éveille la curiosité d’esprit et l’originalité de la pensée. Enfin - et, peut-être, surtout - il enrichit la personnalité qui devient à travers deux langues, le fruit de deux cultures, de deux littératures, de deux modes de vie. Ainsi, un bilingue nous confiait que sa seconde langue lui avait ouvert une deuxième fenêtre sur le monde.”

DESHAYS, E. (1990, p.38)

RESUMO

O bilinguismo tem despertado o interesse de pesquisadores que, através de diferentes estudos, tentam desvendar, entre outras coisas, se, quando e com que extensão as crianças finalmente falarão duas línguas. Porém, há muito ainda para ser explorado, sobretudo no que diz respeito ao papel da socialização linguageira e dos aspectos culturais a ela relacionados nesse processo.

Assim, considerando que a socialização é a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade e que a aquisição de conhecimento sociocultural armazenado por uma criança será controlada pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico, através de interações sociais (OCHS & SCHIEFFELIN, 1999), procuramos analisar como se dá essa socialização em uma criança bilíngue, com duas línguas maternas e investigar as estratégias linguísticas por ela utilizadas. Trata-se de um estudo longitudinal (1 ano de gravações mensais) realizado com uma menina (I. de 9 a 10 anos), filha de mãe inglesa e pai brasileiro, nascida e vivendo no Brasil, feito a partir do registro de situações cotidianas da criança.

Palavras-chave: Bilinguismo. Socialização. Code-switching.

ABSTRACT

Bilingualism has aroused the interest of researchers who, through different studies, try to discover, among other things, whether, when and to what extent children finally speak two languages. However, much remains to be explored, particularly concerning the role of language socialization and cultural aspects related in this process. Thus, considering that socialization is the way in which an individual becomes a member of society and that the acquisition of sociocultural knowledge stored by a child will be controlled by their level of cognitive, social and linguistic development through social interactions (OCHS & SCHIEFFELIN, 1999), we attempted to analyze how this socialization takes place in a bilingual child, who has two mother tongues and investigate which linguistic strategies she uses. This is a longitudinal study (monthly recordings over one year) with a child (I. from 9 to 10 years), whose mother is English and father is Brazilian, who was born and lives in Brazil. The recordings show the everyday situations of the child.

Key-words: Bilingualism. Socialization. Code-switching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Questões linguístico-discursivas segundo a teoria de Bakhtin.....	15
1.1.1 O dialogismo e a constituição do sujeito.....	15
1.1.2 Os gêneros do discurso.....	19
1.1.3 O enunciado.....	22
1.2 Socialização e cultura.....	25
1.3 O processo de aquisição da linguagem segundo Vygotsky e Bruner..	29
1.4 O bilinguismo.....	31
1.4.1 Definição de bilinguismo.....	33
1.4.2 Hipótese de sistema unitário de desenvolvimento e hipótese de desenvolvimento separado.....	40
1.4.3 Estratégias linguísticas: código e code-switching.....	44
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA.....	52
2.1 O objeto de análise, a coleta dos dados e as transcrições.....	52
2.2 As categorias de análise.....	55
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS.....	57
Sessão 1.....	57
Sessão 2.....	63
Sessão 3.....	66
Sessão 4.....	71
Sessão 5.....	75
Sessão 8.....	76
Sessão 9.....	77
Sessão 10.....	79
Sessão 11.....	85
CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

ANEXOS.....	96
Questionário.....	96
Gráficos.....	101
Transcrições.....	103
Tabela de categorias.....	158

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui proposta tem como objetivo analisar como se dá a socialização e a aprendizagem cultural em uma criança bilíngue, ou seja, uma criança com duas línguas maternas (inglês e português) e investigar as estratégias linguísticas por ela utilizadas.

Neste trabalho será analisada uma criança bilíngue de nove anos, filha de mãe inglesa e pai brasileiro, nascida e vivendo no Brasil. Os dados foram coletados longitudinalmente e gravados em vídeo durante o período de um ano.

Para a análise dos dados, partiremos de uma abordagem discursiva que leva em consideração os movimentos dialógicos e os encadeamentos discursivos realizados no interior do diálogo e para tanto nos basearemos em Bakhtin (1997, 2006). No que se refere à questão cultural que trataremos aqui, traremos a noção discutida nos trabalhos de Tomasello (1993, 1999, 2003, 2005) e a de socialização presente nos estudos de Ochs (1999). Visto que nosso autor de base não se dedicou aos estudos da fala da criança, traremos também como suporte teórico para esta pesquisa, juntamente com Bakhtin, dois autores que, acreditamos, nos ajudam a melhor entender as questões que se referem exclusivamente à criança: Vygotsky (1991) e Bruner (1990, 1991, 1997).

Sabe-se que o bilinguismo vem há algum tempo despertando o interesse de linguistas e, mais recentemente, estudiosos ligados às neurociências têm tentado desvendar o que se passa no cérebro dessas crianças (e adultos) que possuem mais de uma língua materna. Algumas dessas pesquisas têm procurado, por exemplo, desvendar se o indivíduo bilíngue é uma combinação de dois falantes monolíngue em uma só pessoa (LANZA, 2007).

Pesquisadores das mais diversas áreas já se ocuparam desse tema, porém todos tendem a centralizar seus estudos em apenas alguns aspectos do bilinguismo e negligenciam outros. Os psicólogos, por exemplo, investigaram os efeitos dos processos mentais em indivíduos bilíngues, enquanto os sociólogos trataram o bilinguismo como um elemento de conflito cultural e analisaram as consequências da heterogeneidade linguística como fenômeno social. Os educadores estudaram o bilinguismo em relação à política pública. Pesquisadores de outras áreas ainda investigaram a relação entre o bilinguismo e a inteligência e se certos tipos de bilinguismos podem ser bons ou ruins.

O fato é que a quantidade de pesquisas sobre aquisição da linguagem tem crescido consideravelmente nos últimos anos, sobretudo no que diz respeito a crianças que são expostas a mais de uma língua ao mesmo tempo. No entanto, a maior questão

nas pesquisas sobre aquisição com crianças bilíngues tem sido se

*the young child initially forms one linguistic system, which he or she gradually differentiates into two separate linguistic systems, or whether the child actually forms two separate linguistic systems from the onset of development.*¹ (LANZA, 2007, p.1)

Mackey (1968) afirma que o bilinguismo não é um fenômeno das línguas, mas do uso delas, e o estudo do bilinguismo poderia, assim, estar no campo da sociolinguística ou em qualquer outra disciplina que analisa o modo como as línguas são usadas na sociedade. O fato, na verdade, é que o bilinguismo tem sido visto como um elemento essencial na comunicação entre diferentes culturas (ROMAINE, 2008).

Como pode ser notado, as razões para o estudo do bilinguismo em crianças não se esgotam e, há muito ainda para ser explorado, sobretudo no que diz respeito ao papel da socialização linguageira e dos aspectos culturais a ela relacionados nesse processo. O debate natureza/cultura está longe de terminar, mas acreditamos que o componente cultural tenha efetivamente um impacto no processo de aquisição da linguagem (DEL RÉ, 2006), no caso, por crianças bilíngues. A língua é uma ferramenta desenvolvida e usada tanto socialmente quanto psicologicamente e não pode ser dissociada da cultura e da socialização.

*To some extent language is one of the variables which define culture. Moreover, language cannot be isolated from other aspects of behavior. When language is processed by an individual it is always intermingled with cognitive and affective process.*² (HAMERS & BLANC, 2000, p.8)

Além disso, a relevância desta dissertação está no fato de que, apesar do número crescente de crianças bilíngues no mundo, poucos trabalhos sobre elas foram desenvolvidos no Brasil até o presente momento. As pesquisas brasileiras (por exemplo, VIEIRA, 2006) a respeito de bilinguismo são dedicadas, em sua grande maioria, a adultos bilíngues, e aos indivíduos que aprenderam uma segunda língua, em contextos de imersão ou uma língua estrangeira em situações de sala de aula. Já em outros países, muitas pesquisas já foram realizadas na tentativa de responder como e até que ponto se está diante de um caso de bilinguismo (HARDING & RILEY, 1999), o que acontece

¹ a criança inicialmente forma um sistema linguístico, o qual ela gradualmente diferencia em dois sistemas linguísticos separados, ou se a criança de fato forma dois sistemas linguísticos separados a partir do início do desenvolvimento. (tradução nossa)

² Em um determinado grau, a língua é uma das variáveis que definem cultura. E a língua não pode ser isolada de outros aspectos de comportamento. Quando a língua é processada por um indivíduo, ela sempre se mistura com os processos cognitivos e afetivos. (tradução nossa)

quando duas línguas são adquiridas e utilizadas e a maneira como isso se dá (DEUCHAR & QUAY, 2001). Alguns estudos ainda tentam investigar se o bilinguismo é um fenômeno que favorece ou desfavorece o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança, como se dá a separação das duas línguas e o papel do interlocutor em todas essas questões (GROSJEAN, 1982). Há até mesmo alguns guias e manuais práticos, com embasamento teórico, para o auxílio de pais e escolas bilíngues (CUNNINGHAM-ANDERSSON & ANDERSSON, 1999). Dentre essas pesquisas

*the most frequently asked questions in empirical studies of very young bilingual children have been whether, when and to what extent these children eventually come to speak two distinct languages*³ (HOUWER, 1990, p.4).

Porém, segundo Houwer, essas questões permanecem sem respostas, uma vez que os pesquisadores normalmente se esquecem de levar em consideração a importância da natureza da exposição da criança aos diferentes sistemas linguísticos. A autora afirma que determinados padrões de exposição podem ser importantes e que pode ser relevante também o fato da criança ter sido exposta ou não a duas línguas desde o nascimento. Outro ponto a ser observado é se os dois sistemas de *input*, ou seja, as duas línguas, são apresentadas separadamente ou não. Dentro dessa perspectiva, nosso interesse volta-se a uma questão ainda não explorada, a saber, o ponto de vista da socialização e da aprendizagem cultural dentro desse processo. Acreditamos que o sujeito bilíngue tem uma relação diferente com o mundo linguístico em relação ao monolíngue e neste trabalho tentaremos mostrar essa diferença a partir de questões ligadas à socialização (linguística) e aos aspectos culturais.

Sendo assim, no capítulo 1, discutiremos a fundamentação teórica utilizada neste trabalho, dividindo-a em quatro partes: questões linguístico-discursivas, a qual tratará basicamente da teoria de Bakhtin, subdividida em dialogismo e constituição do sujeito, gêneros do discurso e enunciado; socialização e cultura, que mostrará as principais idéias discutidas nos trabalhos de Ochs e Tomasello; o processo de aquisição da linguagem, na qual falaremos de Vygotsky e Bruner; e por fim, o bilinguismo propriamente dito, isto é, sua importância, definições e as hipóteses a ele relacionadas, bem como as estratégias linguísticas utilizadas por indivíduos bilíngues.

O capítulo 2 será dedicado à metodologia, onde trataremos do objeto de análise,

³ As questões mais frequentemente levantadas em estudos empíricos sobre crianças bilíngues ainda muito pequenas tem sido se, quando e com que extensão essas crianças finalmente falarão duas línguas diferentes. (tradução nossa)

da coleta dos dados e das transcrições, assim como das categorias de análises utilizadas na presente pesquisa.

No capítulo 3, faremos a análise dos dados coletados com base nos autores dos quais tratamos nos capítulos anteriores e, por fim, no capítulo 4, esboçaremos nossas considerações à respeito do estudo realizado.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 QUESTÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS SEGUNDO A TEORIA DE BAKHTIN

Essa pesquisa tem como embasamento teórico os trabalhos de Bakhtin⁴ (1997, 2006), cuja concepção de linguagem baseia-se em um sistema de criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Assim, a concretude da linguagem está na interação com o outro, na sua natureza social, no diálogo e no aspecto ideológico. Nossa escolha por Bakhtin está no fato de que o autor, assim como Vygotsky, através de suas propostas nos fornece instrumentos teóricos *“para explicar a difícil trama entre as determinações e condições sociais de constituição do sujeito pelo que lhe é externo e as ações desse mesmo sujeito alterando essas mesmas determinações e condições”* (GERALDI, 2007, p.173).

1.1.2 O DIALOGISMO E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

O caráter interativo da linguagem é a base para a teoria Bakhtiniana, a qual considera a comunicação verbal – de qualquer tipo – como uma das formas mais importantes dessa interação. O princípio fundador da linguagem é a interação entre interlocutores, pois é nessa relação que se constroem o sentido do texto, a significação das palavras e o próprio sujeito.

Considerando-se que nas interações temos as enunciações que, por sua vez, são o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados,

o enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2006, p.326)

Todo e qualquer enunciado é formado por uma significação e um sentido, ou

⁴ Neste trabalho, quando nos referimos a Bakhtin, estamos também considerando Voloshinov e o Círculo de Bakhtin.

tema. A significação pode ser analisada como a parte linguística do enunciado, enquanto “o tema da enunciação é na essência, irreduzível a análise” (BAKHTIN, 1997, p.129). Isso se deve ao fato de que

o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como um fenômeno histórico, possui um tema. (BAKHTIN, 1997, p.129)

Para Bakhtin, o sujeito se constitui na interação e através dela e, reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social. É através da palavra, definida pelo autor como “o fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1997, p.36) que se constrói o sentido da enunciação, uma vez que as palavras carregam consigo a memória social, pois foram tecidas por uma multidão de fios ideológicos, contraditórios entre si, já que frequentaram e se constituíram em todos os campos das relações e dos conflitos sociais (MIOTELLO, 2008).

Considerando a ideologia como um sistema sempre atual de representação da sociedade e do mundo, construído a partir de referências que são constituídas através das interações e trocas simbólicas desenvolvidas por grupos sociais organizados, pode-se afirmar que o sujeito é constantemente influenciado pelo meio social em que está inserido. Este fato se dá por meio da interação e quando as relações entre esses sujeitos se aprofundam e repetem padrões, as relações também se relacionam e se integram no sistema ideológico, que constituirá um determinado grupo (MIOTELLO, 2008).

Segundo Bakhtin, a língua tem a propriedade de ser dialógica, pois todo enunciador, para constituir um discurso, se apropria do discurso alheio. Assim, toda palavra é sempre a palavra do outro. É através da palavra que se constroem os discursos, primeiramente como “discurso alheio”, passando pela apropriação a ser um “discurso alheio-próprio”, até se tornar um “discurso próprio”, exatamente quando este enunciado se estabelece como alheio a outro interlocutor na perspectiva do falante, do “eu”. Como afirma o próprio autor, a

palavra é a dos outros e, acima de tudo, a da mãe. Depois disso, a “palavra do outro” se transforma, dialogicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem então um caráter criativo. (BAKHTIN, 1997, p.405)

Nossos enunciados são sempre modificações dos enunciados dos outros, pois

falamos sempre através da palavra dos outros, seja por meio de uma simples imitação, como uma pura citação, seja uma tradução literal ou, ainda seja através de diferentes formas de transposição, que comportam diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia: a palavra entre aspas, o comentário, a crítica, o repúdio etc.

A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-la ressoar de forma diferente, de conceder-lhe uma nova perspectiva, de fazer-lhe expressar um ponto de vista diferente. (PONZIO, 2008, p.101)

De acordo com Fiorin (apud BRAIT, 2008, p.167), a “*relação entre os discursos é o dialogismo*”, à medida que um discurso somente se constitui a partir do outro. Sabe-se que fora das relações dialógicas não existe enunciado, pois um enunciado somente está terminado quando permite uma reação, uma resposta, e é através desse jogo de reações/respostas que as palavras assumem diferentes sentidos e estabelecem uma relação de troca ideológica entre os indivíduos, tornando cada enunciado único e irrepetível, dependente, porém, de um contexto sócio-histórico, uma entonação e do outro a quem está sendo dirigido.

É possível dividir o dialogismo presente nos discursos em dois tipos: o que está incorporado no discurso e assim, a voz do outro, que permeia todo o enunciado está diluída, sem marcações definidas, e o que se mostra explicitamente, no qual o discurso alheio é citado e nitidamente separado. Neste último, alguns procedimentos são utilizados a fim de explicitar o discurso do outro, tais como o uso de aspas, do discurso direto ou do discurso indireto. No discurso indireto são utilizados verbos que indicam a presença do enunciado do outro, como os verbos dizer, afirmar, negar, ressaltar, enfatizar, defender, entre outros. Já o dialogismo não explicitamente marcado é aquele no qual não há uma separação nítida do enunciado citante e do citado, porém pode ser, assim mesmo, percebido.

Tudo isso se verifica, antes de tudo, onde o discurso do outro (ainda que seja uma palavra que aqui ganha força de um enunciado pleno) é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas mútuas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. Contudo, em qualquer enunciado, quando estudado com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, descobrimos toda uma série de palavras do outro semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade, por isso o enunciado é rerepresentado por ecos como que distantes e mal percebidos das alternâncias dos sujeitos do discurso e pelas tonalidades dialógicas, enfraquecidas ao extremo pelos limites dos enunciados, totalmente permeáveis à expressão do autor. (BAKHTIN, 2006, p.299)

Quando Bakhtin afirma que “*a palavra não é somente o signo mais puro, mais*

indicativo; é também um signo neutro” (BAKHTIN, 1997, p.36), está afirmando que a palavra é neutra em relação à função ideológica, isto é, que a palavra pode assumir qualquer função ideológica, pois enquanto signo, sua carga significativa pode mudar de acordo com a enunciação. Sabe-se também que, uma palavra empregada num enunciado já foi anteriormente experimentada em outros enunciados, uma vez que *“cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória.”* Pois, *“a palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das formas sociais”* (BAKHTIN, 1997, p.66).

É a partir dessa troca de enunciados, tanto num nível mais casual ou superficial, quanto em discursos oficiais, sejam eles formalizados pela religião, pela ciência, pela política etc., que acontece a circulação da ideologia. Ideologia essa, que se constitui com o enunciado e é apropriada pelo sujeito, à medida que vai se repetindo enquanto as interações sociais se aprofundam.

Portanto, pode-se dizer que o destinatário de uma enunciação não é passivo, sua função não se resume em compreender o locutor, sua atitude é ativa, pois materializa uma resposta externa ou interna que será também parte de outra enunciação, gerando continuamente a troca ideológica. Para Bakhtin, toda e qualquer palavra é dirigida a alguém e seu sentido só se completa na medida em que a compreensão se faz ativamente, em forma de réplica ao que foi dito. E é através dessa atitude responsiva que se concretiza a real compreensão. Compreensão é para o autor a oposição à palavra do locutor, uma contrapalavra, pois quando o locutor elabora seu enunciado o faz pensando não somente na resposta que está dando, mas também naquela que o outro elaborará como réplica. Assim, quem enuncia quer resposta e esta provoca outras tantas que antecipam outras mais. *“Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”* (BAKHTIN, 2006, p.272).

Ponzio, ao citar Bakhtin, afirma que,

por ideologia entendemos todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio das palavras [...] ou outras formas sígnicas. (PONZIO, 2008, p.114)

É então, através desse processo ininterrupto de interações e conseqüente troca ideológica que, para Bakhtin, se estabelece a construção da consciência e assim, é certo afirmar que o sujeito se constitui por meio dos mais diversos discursos, sendo impregnado por diversas vozes constitutivas dos discursos de outros. É neste processo

que se constitui o sujeito, um ser formado por ideologias vindas de diferentes discursos e que está em constante processo de modificação, uma vez que a linguagem e as interações sociais nunca se esgotam.

Todo indivíduo se constrói a partir da interação com o outro, pois “*a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais*” (BAKHTIN, 1997, p.35). Pode-se assim, dizer que o sujeito é constituído discursivamente e de diferentes vozes que estão em constante relação e permanente mudança. A consciência individual é então formada pela incorporação de vozes que se misturam socialmente e são absorvidas de forma singular pelo sujeito através da interação dialógica.

Não há palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se funde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, aqueles que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). (BAKHTIN, 1997, p.413/414)

O homem é concebido por Bakhtin como um ser que dialoga com a realidade por meio da linguagem e todo diálogo pressupõe uma interação, pois para Bakhtin,

o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda a comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 1997, p.123)

Podemos afirmar com isso, que é a partir da interação dialógica, da transmissão de ideologia e conseqüentemente da reformulação do modo de pensar e agir do ser humano através da linguagem que se constitui o sujeito.

1.1.2 OS GÊNEROS DO DISCURSO

Visto que os enunciados são produções resultantes da atividade humana, para Bakhtin, um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis de linguagem e comunicação e está relacionado à sociedade que o utiliza. Isso se deve ao

fato de que o gênero do discurso estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social.

De acordo com a perspectiva Bakhtiniana, embora cada enunciado possua características individuais, o local e as condições de seu uso geram tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais são denominados gêneros⁵ do discurso. Para Bakhtin,

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, 2006, p.262)

Esta “relativa estabilidade” dos gêneros deve, porém, ser compreendida como algo passível da alteração, aprimoramento e expansão. Isso se deve ao fato de que a língua está em constante mudança e as modificações podem ocorrer em função de desenvolvimento social, influência de outras culturas e todas as atividades humanas que possibilitam transformação no uso da linguagem. Sendo assim, os gêneros estão em incessante alteração e mudança, à medida que as esferas da atividade humana se desenvolvem. Alguns gêneros se modificam, outros ganham novos sentidos ou desaparecem e novos gêneros aparecem na interação discursiva.

Novos modos de ver e de conceptualizar a realidade implicam o aparecimento de novos gêneros e a alteração dos já existentes. Ao mesmo tempo, novos gêneros ocasionam novas maneiras de ver a realidade. A aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros. (FIORIN, 2006, p.69)

Sendo o gênero um produto social heterogêneo e suscetível a mudanças, Bakhtin classifica-o em dois tipos: gêneros primários (simples) e gêneros secundários (complexos).

Os gêneros primários são aqueles formados por situações de comunicação verbal espontânea, não elaborada. É assim marcado pela informalidade e espontaneidade como na linguagem oral, diálogos com familiares, reuniões de amigos etc.

Os gêneros secundários são aqueles que utilizam como meio a escrita, funcionando dessa forma como um instrumento. Em outras palavras, o gênero secundário utiliza uma forma mais elaborada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicações mais complexas e relativamente mais evoluídas:

⁵ Vale lembrar que na presente pesquisa adotamos a denominação bakhtiniana de gênero, diferentemente daquela usada por outros autores, como os gêneros textuais.

artística, cultural e política. Eles são chamados complexos porque absorvem e modificam os gêneros primários.

No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas a diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2006, p.264/264)

Assim, é importante observar que ambos os gêneros – primários e secundários – são formados pela mesma matéria, isto é, por enunciados verbais, e o que os diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Partindo do pressuposto de que todo enunciado reflete situações específicas e representa o objeto de cada esfera da sociedade humana através do seu conteúdo, do seu estilo verbal e da sua organização composicional, Bakhtin recorre a estes três elementos a fim de verificar a que gênero pertence determinado enunciado:

- a) conteúdo temático, ou seja, o assunto tratado no enunciado;
- b) plano composicional, isto é, a estrutura verbal utilizada no enunciado; e,
- c) estilo, ou seja, questões individuais de seleção e opção, como vocabulário, estruturas frasais e preferências gramaticais.

Para classificar determinado enunciado como pertencente a dado gênero é preciso verificar suas condições de produção, circulação e recepção. É ainda necessário observar que o gênero, como fenômeno social que é, somente existe em determinada situação comunicativa e sócio-histórica, ou seja, se tais condições forem modificadas, um mesmo enunciado pode passar a pertencer a outro gênero.

Para o falante, conhecer determinado gênero do discurso significa ser capaz de prever regras sociais de conduta, bem como pensar no vocabulário e nas estruturas linguísticas a serem utilizadas, ou seja, possibilita a competência sócio-comunicativa do falante. Quanto melhor dominarmos os gêneros do discurso mais facilmente podemos encontrar neles a nossa individualidade e realizar com mais precisão o nosso discurso. O autor afirma que

se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2006, p.283)

Assim, o sujeito utiliza-se de enunciados marcados por aspectos específicos de seu meio. Ele não vai recriar a forma e o conteúdo do seu discurso toda vez que for se comunicar, por isso usa alguns tipos de enunciados considerados padrões e que são utilizados em determinadas situações.

A riqueza e a heterogeneidade dos gêneros do discurso fazem com que um enunciado contribua para a formação de um segundo enunciado, o qual influencia um terceiro enunciado e assim por diante. Sendo assim, os enunciados fazem parte de uma cadeia na qual prevalece uma constante troca de estilos e informações. Para Bakhtin, *“os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”* (BAKHTIN, 2006, p.268).

1.1.3 O ENUNCIADO

O enunciado, de acordo com Bakhtin,

não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou. (BAKHTIN, 2006, p.275)

Sendo assim, os limites de cada enunciado são definidos pela alternância dos sujeitos no discurso, isto é, pela alternância dos falantes. Todo enunciado tem antes do seu início, os enunciados dos outros, pois o falante termina seu enunciado para dar lugar à palavra do outro, ou seja, a sua compreensão ativamente responsiva.

Bakhtin entende que todo ouvinte ocupa uma posição ativamente responsiva em relação a um enunciado assim que o percebe e o compreende, em seguida concordando ou discordando dele, completando-o, aplicando-o e assim por diante. E esse posicionamento em relação ao discurso do outro se dá ao longo do processo de audição e compreensão do enunciado.

“Toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera

obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2006, p.271). Essa alternância de turnos de fala é, na verdade, algo esperado pelo falante, ainda que a compreensão ativamente responsiva não seja imediata – visto que algumas vezes o ouvinte pode demorar em responder, responder com uma atitude ou mesmo com o silêncio, dependendo do gênero do discurso. A compreensão passiva em relação a um enunciado ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real, que se atualiza na resposta em voz alta.

Todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). (BAKHTIN, 2006, p.272)

Vale ressaltar aqui que Bakhtin diferencia enunciado de oração, sendo a última definida como uma unidade de língua desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante, enquanto o enunciado *“é um elo na cadeia da comunicação discursiva. É a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido”* (BAKHTIN, 2006, p.289), sendo caracterizado por um determinado conteúdo semântico.

Sabemos que o primeiro elemento constitutivo do enunciado é a ideia que o falante quer passar e por isso faz a escolha dos meios linguísticos e dos gêneros do discurso que melhor lhe servirão. Sendo assim, pode-se dizer que o segundo elemento do enunciado é o elemento expressivo, ou seja, a relação subjetiva emocionalmente valorativa que o falante tem com o conteúdo e o sentido do enunciado. E essa relação valorativa também determina a escolha lexical, gramatical e composicional do enunciado e é o elemento que caracteriza o estilo individual de cada falante. Assim sendo, podemos dizer, indo ao encontro do que Bakhtin afirma, que *“um enunciado absolutamente neutro é impossível”* (BAKHTIN, 2006, p.289).

O autor ressalta que um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com seu enunciado é sua entonação, pois fora do enunciado ela não existe. Uma palavra isolada não possui entonação expressiva, somente um enunciado completo. Se uma palavra isolada for pronunciada com uma entonação expressiva, já não é mais uma palavra, mas um enunciado formado por apenas uma única palavra. Desse modo podemos concluir que a entonação expressiva pertence ao

enunciado e não à palavra.

Essa expressividade característica de um enunciado é gerada no momento em que o falante inicia o processo de criação do seu enunciado; no momento em que o significado linguístico entra em contato com a realidade concreta; no momento em que a língua se depara com a realidade, pois a emoção, a expressividade, não pertencem à palavra da língua, mas “*surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto*” (BAKHTIN, 2006, p.292).

Devemos ainda levar em consideração o fato de que quando o falante escolhe as palavras que formarão seu enunciado, essas mesmas não são neutras, uma vez que são tiradas de outros enunciados – parecidos com o seu pelo tema, pela composição, pelo estilo – são palavras dos outros. Essas palavras entram no discurso a partir de enunciações individuais alheias, e mantém em maior ou menor grau os ecos das enunciações individuais. Bakhtin diz que essas palavras não são de ninguém, mas à medida que as ouvimos em determinadas enunciações individuais, essas palavras já não têm apenas expressão típica, porém expressão individual a qual é externada com maior ou menor nitidez, dependendo do contexto individual do enunciado. E, sendo os gêneros do discurso correspondentes a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, as palavras ganham, nos gêneros, certas expressões típicas que podem frequentemente ser transformadas. A expressividade das palavras é uma propriedade típica do gênero ou um eco de uma expressão individual alheia, o que torna a palavra um representante do enunciado do outro com posição valorativa determinada. Desse modo, podemos concluir que o elemento expressivo é uma característica constitutiva do enunciado.

Assim como o enunciado, o objeto do discurso do falante não é inédito em um enunciado, pois o falante certamente não é o primeiro a falar sobre ele. Todo enunciado reflete o discurso do outro e está voltado não somente para seu objeto, mas também para os discursos dos outros sobre ele mesmo. Podemos afirmar que um enunciado está ligado a todos os enunciados precedentes a ele, bem como aos subsequentes da comunicação discursiva. Os elos que unem esses enunciados são formados pelas atitudes responsivas em prol das quais estes enunciados são criados.

Todo enunciado é dirigido a alguém e esse destinatário – ativo – é pré-definido pelo falante no momento da construção do enunciado, antecipando assim uma possível resposta. Deste modo, essa antecipação conseqüentemente tem uma ativa influência sobre o referido enunciado. Todas as considerações que o falante faz a respeito do destinatário estão envolvidas na criação do seu enunciado e esse fato gera, por sua vez,

a escolha do gênero do discurso a ser utilizado bem como a ativa compreensão responsiva do enunciado por esse destinatário. *“Portanto, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado”* (BAKHTIN, 2006, p.305).

Para que um gênero do discurso seja compreendido é necessário levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados. Dessa forma, alguns gêneros e estilos se destacam do ponto de vista da proximidade interior do falante com o destinatário do discurso, como é o caso dos gêneros e estilos íntimos, ou seja, aqueles que revelam claramente a dependência do estilo em face de uma determinada sensação e compreensão do destinatário pelo falante.

Concluimos, assim, que *“a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada”* (BAKHTIN, 2006, p.306).

Assim sendo, considerando a importância da interação na formação do sujeito e do papel do destinatário na produção do enunciado, faz-se necessário aprofundarmo-nos na questão da socialização e, conseqüentemente, da cultura.

1.2 SOCIALIZAÇÃO E CULTURA

Como dissemos, o objetivo deste trabalho é investigar, por meio das estratégias linguísticas utilizadas por uma criança bilíngue, a socialização languageira e aprendizagem cultural desta criança, trazendo à tona as questões relacionadas à aquisição de duas línguas maternas. Para tanto, no que se refere à socialização languageira, nos basearemos na obra de Ochs (1999), que considera a socialização como a maneira pela qual o indivíduo torna-se membro de uma sociedade e afirma que esse processo se dá através da participação ativa do indivíduo.

Trata-se de um dispositivo interacional (evidente ou não) para um aprendiz, de modos esperados de pensar, sentir e agir. (SCHIEFFELIN & OCHS, 1999). Nesse sentido, a aquisição de conhecimento sociocultural armazenado será controlada pelo nível de desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da criança, pois uma vez que as interações sociais são por si mesmas ambientes socioculturais, é através da participação da criança nessas interações, que ela consegue internalizar sua competência social (SCHIEFFELIN & OCHS, 1999). A criança aprende com o outro a reconhecer e a construir e narrar contextos para outras pessoas.

Vale aqui ressaltar que na presente pesquisa usaremos a expressão “socialização linguageira” para definir a socialização através do uso da linguagem e a socialização para usar a linguagem.

Entendemos que “*language in use is then a major if not the major tool for conveying sociocultural knowledge and a powerful medium of socialization*”⁶ (SCHIEFFELIN & OCHS, 1999, p.3).

Ao falarmos de conhecimento socio-cultural, faz-se necessário definir o que entendemos por cultura. Usando a definição de um dos fundadores da antropologia, Edward B. Tyler, acreditamos que cultura é: “*that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society*”⁷ (TYLER, 1871:1 apud SHAUL & FURBEE, 1998, p.17).

O fato é que não podemos separar linguagem de cultura:

*furthermore, the semantic content of language is always related to the entities, events, states, processes, characteristics and relations within culture, and culture depends in large measure on language in order to function and to perpetuate itself.*⁸ (NIDA, 2003, p.193)

Acreditamos que a língua é parte da cultura, sendo seu receptáculo e veículo, pois a função da língua é também a de guardar e transmitir a cultura. A linguagem não é simplesmente passiva ou automática em relação à cultura e o próprio ato de falar já é uma forma de comportamento cultural (HYMES, 2001). “*Não há cultura sem uma ou mais línguas que a encerrem, e sem que use a linguagem para a transmissão de um a outros portadores da cultura*” (LINDOSO, 2008, p.98). Assim sendo, julgamos essencial entender como se dá a aprendizagem cultural⁹ pela criança.

Para Tomasello e seus colaboradores (1993), aprendizagem cultural é aquela na qual o aprendiz tenta aprender não a partir do outro, mas através do outro. Os autores distinguem três tipos de aprendizagem cultural: a aprendizagem imitativa, a aprendizagem instruída e a aprendizagem colaborativa. Na aprendizagem imitativa o aprendiz internaliza algo da estratégia comportamental do demonstrador, e pode ocorrer

⁶ A linguagem em uso é então uma grande, senão a maior ferramenta de transmissão de conhecimento sociocultural e um poderoso meio de socialização. (tradução nossa)

⁷ Aquele complexo sistema que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. (tradução nossa)

⁸ Além disso, o conteúdo semântico da linguagem é sempre relacionado a entidades, eventos, estados, processos, características e relações no interior da cultura, e a cultura depende em larga escala da linguagem, a fim de atuar e se perpetuar. (tradução nossa)

⁹ Usaremos o termo aprendizagem cultural nesta pesquisa porque concordamos com a definição do termo utilizada por um de nossos autores de base – Tomasello.

dentro ou fora do contexto pedagógico. A aprendizagem instruída ocorre quando o ensino está envolvido no processo, ou seja, o aprendiz internaliza as instruções e em seguida as usa para auto-regular sua atenção, sua memória e outras funções cognitivas. E, a aprendizagem colaborativa não envolve a transmissão do indivíduo mais experiente para o aprendiz, pois neste caso, ambos colaboram para a construção de algo novo e diferente do que existia antes do início dessa interação. Segundo Tomasello, é através desse processo que somos conduzidos à evolução cultural.

Acreditamos que a criança é um participante ativo no processo de socialização, uma vez que organiza ativamente a informação sociocultural que lhe é transmitida através das ações de outras pessoas, bem como é responsável pela socialização de outras pessoas em seu meio (SCHIEFFELIN & OCHS, 1999). Pode-se dizer que, assim como Ochs, Bakhtin também concebe o homem como “resultado” da interação social.

Sem sociedade não há linguagem. Então, ela emerge, ao mesmo tempo, como parte do processo de construção da organização social; ela se dá pela atividade de sua própria construção, e o processo de construção da linguagem permite a construção do pensamento, que, por seu turno, funciona como um instrumento de produção de discursos, lugar onde se produz língua e assim sucessivamente. (GERALDI, 2003, p.78/79)

Todo discurso é estruturado por concepções sociais entre um indivíduo que fala e outro que escuta e, uma habilidade que a criança deve ter é a de reconhecer e interpretar o tipo de atividade que está acontecendo e agir de acordo com o contexto. Ela ainda precisa ter a habilidade de definir essas atividades através da língua e de ações não verbais. Assim, em muitos casos, a linguagem não é somente uma resposta a uma atividade social, mas a própria atividade social, como contar uma história, negociar, importunar outra pessoa, explicar ou fofocar. Cremos que

*the form of cultural learning that children are capable of engaging in depends on the form of social cognition they are capable of engaging in, quite simply because when children are learning through another person, how they conceive of that person is an integral component of the basic learning process.*¹⁰ (TOMASELLO, KRUGER & RATNER, 1993, p.502)

Assim como os autores anteriormente citados, defendemos a hipótese de que a

¹⁰ A forma de aprendizagem cultural na qual as crianças são capazes de se envolver depende da forma de cognição social em que elas são capazes de se envolver, simplesmente porque quando as crianças estão aprendendo através de outra pessoa, como elas concebem essa pessoa é um componente integral do processo básico de aprendizagem. (tradução nossa)

criança deva ser considerada desde o princípio como parte social de um todo, sempre como sujeito dessas relações sociais, participando da vida social desde o seu nascimento. O social não deve ser visto como algo externo, que exerce alguma pressão no indivíduo, mas como condição interna, que representa o fator essencial e principal no desenvolvimento da criança.

A sociabilidade da criança pertence, desde o começo, aos aspectos essenciais da existência humana. O ambiente social é uma condição fundamental para o desenvolvimento da criança, para a origem e a diferenciação das suas qualidades e funções humanas. (GERALDI, 2007, p.27)

Quando a criança interage com outros indivíduos, ela está adquirindo a compreensão de sua identidade social em comparação aos demais, além da habilidade de reconhecer e expressar seus sentimentos. Assim, é através da linguagem que a criança se identifica enquanto sujeito e reconhece a identidade dos demais indivíduos em seu meio.

*As children acquire language, they are acquiring knowledge of this vital aspect of social order. Another way of putting this is to say that part of acquiring language is the acquisition of the social meaning of linguistic structures.*¹¹ (SCHIEFFELIN & OCHS, 1999, p.6/7)

Cada sociedade tem sua própria forma de expressar emoções, sentimentos e pontos de vista, tanto verbalmente quanto de maneira não verbal, e quando a criança é exposta à língua em uso e começa a fazer uso dela com outros membros da sociedade, um grande número de estruturas relacionadas a emoções lhes é apresentada. “An important component of sociocultural competence every child must acquire is the ability to recognize and express feelings in context”¹² (SCHIEFFELIN & OCHS, 1999, p.3).

Acreditamos que a criança desenvolve a linguagem socialmente, então mostraremos a seguir as teorias dos autores que estamos utilizando na presente pesquisa para discutir a aquisição da linguagem.

¹¹ Quando as crianças adquirem linguagem, elas estão adquirindo conhecimento do aspecto vital da ordem social. Em outras palavras, parte da aquisição da linguagem é a aquisição do significado social das estruturas linguísticas. (tradução nossa)

¹² Um importante componente de habilidade sociocultural que toda criança deve adquirir é a habilidade de reconhecer e expressar sentimentos num dado contexto. (tradução nossa)

1.3 O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM SEGUNDO VYGOTSKY E BRUNER

Como estamos analisando uma criança bilíngue e esta ainda encontra-se em processo de aquisição da linguagem¹³, faz-se necessário aqui traçar um breve resumo das teorias usadas em aquisição e nas quais nos basearemos ao analisar os dados desta pesquisa. Para tanto, nos apoiaremos nos estudos de Vygotsky (1991) e Bruner (1990, 1991, 1997). Vale lembrar que a linguagem, tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos.

Ao conceber a linguagem como o lugar de uma ação reguladora do psiquismo, ou tomá-la como atividade constitutiva do sujeito, tanto Bakhtin quanto Vygotsky enfrentam, de forma radical, a questão da correlação entre sujeito e sociedade, entre o que já está dado e o que está *por ser alcançado*, entre passado e futuro (GERALDI, 2007, p.184).

Partimos do pressuposto de que *“o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”* (VYGOTSKY, 1991, p.44).

Na verdade, a linguagem é atividade constitutiva do conhecimento do mundo pela criança, é onde ela se constrói como sujeito e por meio da qual ela segmenta e incorpora o conhecimento do mundo e do outro. Desse modo, linguagem e conhecimento do mundo estão intimamente relacionados e os dois passam pela mediação do outro. (DEL RÉ, 2006, p.26)

De acordo com Vygotsky, as atividades sociais desenvolvidas pela criança têm relação direta com o desenvolvimento da mente, uma vez que a organização de seu comportamento afeta o seu crescimento cognitivo. Para o autor, a criança desenvolve habilidades sociais e cognitivas através da participação em interações estruturadas em cooperação com outros membros da sociedade. No entanto, o nível de interação sociocultural varia de uma sociedade para outra.

A proposta de Vygotsky a respeito do processo de formação de conceitos nos remete à discussão das relações entre pensamento e linguagem, à questão da mediação cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de

¹³ Apesar da criança que estamos estudando já possuir nove anos de idade, acreditamos que ela ainda se encontra em processo de aquisição da linguagem, no caso do inglês, pois esta é sua língua dominada e, portanto, ainda em processo de desenvolvimento.

internalização e ao papel da escola na transmissão de conhecimento, que não os aprendidos na vida cotidiana. Para o autor, o indivíduo cria a si mesmo nas relações sociais, e sua consciência é de natureza social e cultural, construída através de um processo ativo do indivíduo com o meio social e consigo mesmo através da linguagem.

A relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. [...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir. (VYGOTSKY, 1991, p.108)

No processo de aquisição da linguagem a criança primeiramente utiliza a fala socializada, ou seja, aquela com a função de comunicação, de contato social e em fases mais avançadas a linguagem é usada como intercâmbio com as outras pessoas; ela é internalizada e passa a servir ao próprio indivíduo, uma vez que este a utiliza como instrumento de pensamento (OLIVEIRA, 1992).

O termo sociointeracionismo proposto por Vygotsky vem do fato de que o autor defende que todo conhecimento se constrói socialmente. Como afirma Del Ré, para Vygotsky, o conhecimento se dá

pela aprendizagem nas relações com os outros. O adulto tem, aqui um papel fundamental no processo de aquisição da linguagem, funcionando enquanto regulador/mediador de todas as informações que as crianças recebem do meio. (DEL RÉ, 2006, p.23)

E é assim, através do outro e com a ajuda dele que a criança se desenvolve.

Vygotsky e Bakhtin sustentam a presença do outro na constituição do sujeito, na formação da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas do indivíduo. Para Vygotsky é somente através da relação com o outro que o homem consegue se relacionar consigo próprio. Segundo o autor, a linguagem origina-se como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam e depois é convertida em linguagem interna, uma vez que se transforma em função mental interna e torna-se o principal meio de pensamento da própria criança. Comentando Vygotsky, Geraldi afirma que

como a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam, também os processos volitivos da criança têm sua origem nessas inter-relações. (GERALDI, 2007, p.35)

Durante o processo de interiorização da linguagem, o indivíduo não somente reproduz e repete o que foi elaborado pelos seus interlocutores, mas também transforma esses discursos durante o processo individual do seu desenvolvimento, ou seja, a cultura como resultado ou como modelo das relações sociais torna-se meio ou instrumento para construir novos enunciados, que por sua vez produzem outros resultados e outros modelos numa cadeia ininterrupta.

Vygotsky concebe o desenvolvimento da criança coincidentemente como uma teoria de educação na medida em que uma teoria de transmissão cultural é uma teoria do desenvolvimento. O importante para o desenvolvimento da criança é a sociabilidade. E esse desenvolvimento, quando dividido em estágios, pode ser caracterizado através de uma forma própria da sociabilidade que a ele pertence. Por educação, assim como Bruner, Vygotsky “*entende não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana a partir do qual o Homem emerge*” (GERALDI, 2007, p.40). Sendo assim, Vygotsky entende por educação a mediação entre o desenvolvimento individual e social. Para o autor, o desenvolvimento da criança nunca é somente uma simples apropriação de atividades já existentes, mas uma apropriação e construção crítica do que não existia previamente, gerando assim, algo realmente novo.

Bruner foi um dos primeiros teóricos a considerar a importância da interação da criança com seu interlocutor (geralmente a mãe), o qual, segundo ele, assume o papel de tutor da criança no processo de aprendizagem, à medida que analisa o diálogo que acontece entre os dois. Segundo o autor, “*quando uma criança está aprendendo uma língua, ela não está aprendendo apenas o que dizer, mas para quem e em que circunstâncias*” (BRUNER, 1997, p.67). Para DEL RÉ (2006), esta tutela pode contribuir muito para o desenvolvimento da competência da criança, acelerando o ritmo para desempenhar determinada tarefa, algo que ela não teria conseguido por si só, sem ajuda.

Como estamos estudando uma criança bilíngue, discutiremos a seguir os conceitos de bilinguismo, bem como as estratégias linguísticas utilizadas por indivíduos bilíngues.

1.4 O BILINGUISMO

O bilinguismo pode acontecer em diversas situações: a clássica é quando a

criança adquire duas línguas maternas por vontade dos pais, como é o caso da criança analisada nesta pesquisa, mas há também situações de imposição do meio em que o indivíduo vive, como por exemplo, quando se trata de um imigrante ou residente de um país bilíngue.

Cada vez mais o bilíngue tem sido valorizado no mundo, principalmente pensando-se nele adulto, e melhor ainda se sua outra língua materna for o inglês. Isto justifica-se pela globalização e o consequente estreitamento sócio-econômico e cultural entre os diversos países do mundo:

As economic barriers fall, as international relationships become closer, as Unions and partnerships across nations become more widespread, ever more jobs are likely to require a person to be bilingual or multilingual.¹⁴ (BAKER, 2000, p.4/5)

Sabemos que hoje o inglês é a língua da comunicação global, e a necessidade de falar inglês vem crescendo desde o final da Segunda Guerra Mundial e mais rapidamente depois da formação da União Européia, devido a transações financeiras e comerciais. O crescimento do inglês como língua franca afetou a população mundial de duas formas opostas. Falantes de outras línguas passaram a aprender inglês e falantes nativos do inglês deixaram de sentir a necessidade ou interesse de aprender uma segunda língua.

O bilinguismo, assim como o simples fato de poder usar uma segunda língua, é claro, proporciona sobretudo comunicação com um maior número de pessoas, com dois mundos de experiência, pois juntamente com cada uma das línguas, são aprendidos diferentes sistemas de comportamentos, tradições, rituais, crenças e modos de se relacionar, entender e interpretar o mundo (BAKER, 2000).

Além das vantagens sociais, culturais, econômicas e comunicativas, estudos têm mostrado que o indivíduo bilíngue tem possíveis benefícios cognitivos, pois ao fazer diferentes associações em relação às palavras nas duas línguas diferentes, ele se torna capaz de pensar de forma mais fluente, flexível e criativa (BAKER, 2000).

O bilinguismo pode trazer consequências educacionais, sociais, econômicas, culturais e políticas (BAKER, 2000), uma vez que a linguagem faz parte do processo de socialização, que se dá na aquisição da língua. Conforme apontam Hamers e Blanc (2003), o bilinguismo não é apenas um processo que envolve a aquisição de duas

¹⁴ Quando as fronteiras comerciais caem, quando as relações internacionais tornam-se mais próximas, quando Uniões e parcerias entre as nações tornam-se mais amplas, provavelmente mais empregos necessitarão que uma pessoa seja bilíngue ou multilíngue. (tradução nossa)

línguas, é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração variados níveis de análise individual, interpessoal, intergrupar e social.

Assim, estudar bilinguismo é uma oportunidade única de entender as estruturas de uma língua em particular quando observamos como essas estruturas se moldam quando em contato com estruturas de uma outra língua (MYERS-SCOTTON, 2006).

Mas afinal, diante das inúmeras variáveis que envolvem o bilinguismo, como então defini-lo?

1.4.1 DEFINIÇÃO DE BILINGUISMO

Embora reconheça-se a importância do bilinguismo no mundo de hoje, como vimos, conceituá-lo de maneira objetiva e unânime tem sido uma tarefa difícil. Muitas propostas dependem do que é a definição de língua. Para Hymes (1972/1974 apud HAMERS & BLANC, 2000), por exemplo, o uso da língua está subordinado à competência e para Romaine (2008), à competência comunicativa, ou seja, a suposição fundamental da abordagem sociolinguística envolve o conhecimento da língua, não somente gramatical, mas como apropriação de uma estrutura sociocultural, isto é, os aspectos formais e funcionais da língua.

Um grande problema em definir competência em uma língua está no fato de que a própria competência pode ser dividida em gramatical e comunicativa. A primeira se refere à habilidade de reconhecer e produzir o que são considerados enunciados bem formados na língua em questão, e a segunda está relacionada à habilidade de usar os enunciados de maneiras consideradas apropriadas em diferentes situações na sociedade (MYERS-SCOTTON, 2006). A competência comunicativa relaciona-se à pragmática ou sociolinguística e, assim como a competência gramatical, é adquirida através da exposição, pois se baseia na interação entre os indivíduos.

De acordo com o dicionário Cambridge (2005, p.116) bilíngue é definido como a pessoa capaz de usar duas línguas para comunicação e, na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas com igual proficiência. Mas considerando as variadas nuances que envolvem o bilíngue, acreditamos que essas definições carecem de especificações.

A seguir faremos um resumo cronológico das principais definições de bilinguismo na tentativa de mostrar de que modo as acepções foram se transformando e, ao final, exporemos a definição que julgamos mais compatível com nosso ponto de vista

teórico-metodológico.

Bloomfield (1933 apud HAMERS & BLANC, 2000) define o bilinguismo como o controle nativo de duas línguas, enquanto Weinreich (1953 apud HAMERS & BLANC, 2000) afirma que o termo consiste na prática do uso alternado de duas línguas. Haugen (1953 apud HAMERS & BLANC, 2000) defende que o bilinguismo começa quando o falante de uma língua produz enunciados completos e com significados em uma outra língua e Mackey (1962 apud HAMERS & BLANC, 2000) entende por bilinguismo o uso alternado de duas ou mais línguas pelo mesmo indivíduo, pois considera arbitrário ou impossível de determinar o momento em que um indivíduo falante de uma segunda língua passa a ser bilíngue. O autor ainda sugere que existem quatro questões que devem ser levadas em consideração: o grau, a função, a alternância e a interferência.

Já Diebold (1964 apud HAMERS & BLANC, 2000) usa o termo bilinguismo incipiente para definir o estágio inicial de contato entre duas línguas, e bilíngue passivo ou receptivo para nomear o indivíduo que consegue entender diferentes enunciados, mas não é capaz de produzi-los nas duas línguas. Macnamara (1967 apud HAMERS & BLANC, 2000) acredita que a mínima proficiência em uma das quatro habilidades – ler, falar, escrever e ouvir/compreender – numa segunda língua basta para que se esteja diante de um caso de bilinguismo. Por esta razão, o autor enfatiza a importância de discutir o grau de bilinguismo não como um componente único, mas como graus de competência em sub-componentes: fala, escrita, leitura e compreensão oral. E, de acordo com Van Overbeke (1972 apud HAMERS & BLANC, 2000) bilinguismo é o uso opcional ou obrigatório de dois meios de comunicação eficientes entre dois ou mais “mundos”, usando dois sistemas linguísticos distintos.

No entanto, a noção de proficiência não é claramente definida por nenhum dos teóricos. E essa questão se torna ainda mais problemática se considerarmos que muitos dos indivíduos bilíngues recebem a educação formal em uma língua, enquanto pratica a maioria das suas interações sociais em outra, estabelecendo assim, uma grande diferença entre as duas línguas. Com isso, se as habilidades de leitura e escrita forem testadas em ambas as línguas, aquela que representa a língua da educação formal será privilegiada e vice-versa.

Enquanto Titone (1972 apud HAMERS & BLANC, 2000) define por indivíduo bilíngue aquele que tem a capacidade de falar uma segunda língua de acordo com as estruturas e conceitos dessa língua sem recorrer à paráfrase da outra língua, Grosjean (1982) defende que bilíngue é o indivíduo que utiliza duas línguas em diferentes

situações do cotidiano e não apenas possui competência em duas línguas, e afirma ainda que o indivíduo bilíngue é mais que a soma de dois indivíduos monolíngues, no sentido em que o bilíngue também desenvolveu um único comportamento linguístico. O autor atenta para o fato de que muitos estudos não levam em consideração as diferenças individuais que possam existir entre os indivíduos bilíngues, tais como:

- Histórico das línguas e relação entre as mesmas: como e quando as línguas foram adquiridas, contexto em que foram adquiridas e a relação entre as duas línguas;
- Estabilidade da língua: se as línguas faladas estão em processo de aquisição ou atingiram certa estabilidade;
- Função das línguas: a proficiência dos participantes em cada uma das quatro habilidades (fala, escrita, leitura e compreensão oral);
- Modos de linguagem: frequência e tempo em que um indivíduo está em modo monolíngue ou modo bilíngue;
- Informação biográfica: idade, sexo, nível socioeconômico e educacional.

Skutnabb-Kangas (1984 apud HAMERS & BLANC, 2000) advoga que um indivíduo bilíngue é aquele capaz de fazer uso de duas ou mais línguas de acordo com a demanda sociocultural e que é capaz de se identificar positivamente com ambos os grupos linguísticos ou parte desses grupos. É importante observar, entretanto, que tal noção de bilinguismo acaba por excluir grupos que se tornaram bilíngues por pressões externas.

Paradis (1986 apud HAMERS & BLANC, 2000) defende que o bilinguismo deveria ser definido numa continuidade multidimensional e o reduz a estrutura e habilidades linguísticas. Sanders (1988), porém, afirma que o simples fato de “possuir” duas línguas poderia caracterizar um bilíngue.

Mohanty (1994 apud HAMERS & BLANC, 2000), assim como alguns outros teóricos, limita a definição de bilinguismo a sua dimensão social-comunicativa afirmando que o indivíduo bilíngue é aquele com habilidade para encontrar suas próprias exigências comunicativas, ou de sua comunidade, no funcionamento de duas ou mais línguas, na interação com outras pessoas.

Auer (1998) sugere que o fator que torna a pessoa bilíngue não é a proficiência, mas o uso de duas línguas em atos comunicativos. Segundo o autor, o bilinguismo é resultado da experiência bilíngue e não deve ser visto como algo de dentro da cabeça dos falantes, como por exemplo, uma habilidade mental, mas uma característica do comportamento linguístico diário dos participantes. Auer afirma que você não pode ser

bilíngue na sua cabeça, você precisa utilizar duas ou mais línguas “no palco”, na interação, para mostrar aos outros que e como você as utiliza.

Mignolo (2000 apud HAMERS & BLANC, 2000), sugere o termo “*bilanguaging*”, como uma tentativa de incorporar algo que está além do som, da sintaxe e do léxico. Ele argumenta que enquanto o bilinguismo é uma habilidade, “*bilanguaging*” é um estilo de vida, o qual devemos entender não como mero exercício estético bilíngue, mas como um modo de vida em duas ou mais línguas.

Mackey (2000) pondera que ao se definir bilinguismo deve-se considerar quatro questões:

- a) o grau de proficiência ou, para ele, o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão;
- b) a função e o uso das línguas, isto é as situações nas quais o indivíduo faz uso das línguas;
- c) a alternância de código, ou seja, deve-se levar em consideração como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra, e;
- d) a interferência, isto é, como uma língua influencia a outra e como uma língua interfere na outra.

De acordo com Bialystok (2001 apud HAMERS & BLANC, 2000), o bilinguismo é, no máximo, uma escala que vai da não consciência da existência de outras línguas a uma fluência completa nas duas línguas.

Heye (2003 apud HAMERS & BLANC, 2000), por sua vez, fez um amplo levantamento das diferentes tipologias de bilinguismo elaboradas por diversas abordagens teóricas, e chegou à conclusão de que sua complexidade de conceituação reside no fato de os pesquisadores geralmente considerarem-no um fenômeno absoluto e estático, pois para ele, o bilinguismo é um fenômeno relativo e dinâmico.

Hamers e Blanc ainda diferenciam bilinguismo de bilinguagem, sendo o primeiro o estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em contato, uma vez que as duas podem ser usadas na mesma interação, e bilinguagem o estado psicológico do indivíduo que acessa mais de uma língua como meio de comunicação social. Para definir o estágio de bilinguagem, os autores consideram a idade e a maturação linguística como elementos diferenciadores do contexto de aquisição de duas línguas e propõem três diferentes tipos de situações de bilinguismo:

- a) Bilinguismo do tipo Lab – resulta da aquisição simultânea de duas línguas (La e Lb) e assim, ambas são consideradas L1 (primeira língua);
- b) Bilinguismo do tipo La + Lb – resulta da aquisição de uma segunda língua (Lb) posteriormente a primeira língua (La), antes desta ter sido maturada; e
- c) Bilinguismo do tipo Lm + Le – resulta do aprendizado de uma língua (Lb, L2 ou Le) após a primeira língua (L1, La) ter sido maturada. Assim, Lb, L2 ou Le está subordinada à L1, La ou Lm.

É importante ressaltar a diferença entre aquisição, denominação que se dá a internalização das regras gramaticais e de uso de forma natural, sem a necessidade de instrução formal, e aprendizado, o qual caracteriza a internalização das regras por meio do processo de ensino/aprendizagem (KRASHEN, 1987).

Hamers e Blanc propõem ainda os conceitos de bilinguismo composto e bilinguismo coordenado, gerados a partir da organização cognitiva. É considerado bilíngue composto o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes. No entanto, o indivíduo que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes é denominado bilíngue coordenado. Os autores também consideram de extrema importância a idade de aquisição das línguas, pois defendem que isso afeta diversos aspectos do desenvolvimento do indivíduo bilíngue, como por exemplo o desenvolvimento linguístico, neuropsicológico, cognitivo e sociocultural. De acordo com essa teoria, o bilinguismo pode ser dividido em infantil, adolescente e adulto. O bilinguismo infantil subdivide-se em bilinguismo simultâneo, no qual a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, sendo expostas às mesmas desde o nascimento, e bilinguismo consecutivo, no qual a criança adquire a segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1 (primeira língua).

Para Hamers e Blanc, o bilinguismo pode ser aditivo ou subtrativo. O primeiro ocorre se as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição de L2 (segunda língua) ocorre sem perda ou prejuízo da L1. No bilinguismo subtrativo, a primeira língua é desvalorizada no ambiente infantil, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento da criança e neste caso, durante a aquisição da L2 ocorre perda ou prejuízo da L1.

Myers-Scotton (2006) afirma que indivíduo bilíngue é aquele que adquiriu ou aprendeu a falar e a entender, no mínimo, algumas frases que mostram relações de

estruturas internas numa segunda língua e que bilinguismo é a habilidade de usar duas ou mais línguas o suficiente para sustentar uma conversa casual.

Segundo Chin e Wigglesworth (2007 apud ROMAINÉ, 2008) a competência bilíngue é vista dentro de um *continuum* em que os indivíduos mostram graus variados de competência em cada uma das habilidades comunicativas. Para os autores, o bilinguismo não é algo que possa ser quantificado e dissecado e por essa razão, eles sugerem que, ao invés de se buscar uma definição de bilinguismo, seria mais produtivo descrever os indivíduos bilíngues a partir de certos descritores (descriptors). Entre esses descritores estão: grau de bilinguismo, contexto de aquisição, idade de aquisição, domínio de uso e orientação social.

Uma questão ainda não resolvida com essas definições é que elas se referem somente a uma dimensão do bilinguismo, ou seja, ao nível de proficiência, e deixam de lado as dimensões não-linguísticas do mesmo.

Apesar de não existir um consenso em relação ao que vem a ser bilinguismo, uma grande parte dos teóricos concorda que exista uma variação no grau de bilinguismo. A princípio, segundo Romaine (2008) não existe, necessariamente, uma conexão entre a habilidade em um nível e em outro - seja na leitura, na escrita, na fala ou na compreensão sonora. No entanto, na prática, existem algumas interdependências como, por exemplo, a habilidade de falar estar diretamente ligada à capacidade de ouvir e entender (ROMAINÉ, 2008).

Grande parte da literatura relacionada ao bilinguismo na década de 50 e 60 se ocupou de medir o bilinguismo objetivamente em termos quantitativos, através da quantidade de vocabulário, controle morfológico etc. e alguns pesquisadores desenvolveram até mesmo alguns testes práticos a fim de coletar essas informações.

Ao aceitarem a existência de diferentes graus de bilinguismo, os pesquisadores se depararam com a idéia do equilíbrio, ou seja, do indivíduo bilíngue que tem o mesmo nível de proficiência nas duas línguas. No entanto, se considerarmos, através dos trabalhos realizados em sociolinguística, que a necessidade social do indivíduo bilíngue influencia diretamente o desenvolvimento das habilidades em determinada língua, o equilíbrio, isto é, a mesma proficiência em duas línguas, torna-se improvável. Para Romaine, *“the grammar which the child internalizes is shaped in important ways through socialization into a particular speech community which uses language in*

culturally specific ways”¹⁵ (ROMAINE, 1984, apud LANZA, 2007, p.6).

Sabemos ainda que o nível de exposição a duas línguas dificilmente é o mesmo, visto a necessidade de uso de cada uma delas, e que as duas línguas não são usadas com a mesma frequência e nas mesmas situações. Somado a isso ainda está o fato de que qualquer sociedade que produza indivíduos bilíngues funcionalmente equilibrados, ou seja, que usem igualmente as duas línguas em todas as situações, deixariam rapidamente de ser uma sociedade bilíngue, visto a falta de necessidade de duas línguas diferentes com as mesmas funções (ROMAINE, 2008).

Com a grande diversidade de definições de bilinguismo, algumas delas controversas, incompletas ou imprecisas, faz-se necessário adotar uma posição em relação ao termo. Acreditamos que o bilinguismo não é algo concreto que possa ser quantificado, assim, bilinguismo será utilizado, nessa pesquisa, de uma forma mais genérica, enquanto aquisição e uso simultâneo de duas línguas distintas, sem levar em consideração habilidade, competência, fluência ou uso das mesmas. Vale deixar claro, porém, que por entendermos aquisição enquanto o conhecimento linguístico que a criança internaliza, de forma natural, diferente do aprendizado formal, utilizaremos, no presente trabalho, o termo BFL (Bilingual First Language), usado por Houwer (1990) para definir crianças que possuem duas línguas maternas.

*BFLA refers to those situations in which a) a child is first exposed to language B no later than a week after he or she was first exposed to language A, and b) a child's exposure to languages A and B is fairly regular, i. e. the child is addressed in both languages almost every day.*¹⁶ (HOUWER, 1990, p.3)

Acreditamos que o termo utilizado por Houwer (BFLA) seja o que melhor representa a situação bilíngue na qual se encontra a criança que estamos analisando, pois trata-se de uma menina que vem sendo exposta regularmente a duas línguas distintas desde o nascimento.

O que nos interessa é saber quais são as estratégias linguísticas e os aspectos sociais existentes numa interação quando duas línguas estão em contato. E por línguas em contato, nos apropriaremos da definição de Hamers e Blanc de que é *“the use of two or more codes in interpersonal and intergroup relations as well as the psychological*

¹⁵ A gramática que a criança internaliza é moldada de formas importantes através da socialização em um discurso particular de uma comunidade que usa a língua de modos culturalmente específicos. (tradução nossa)

¹⁶ BFLA se refere àquelas situações nas quais a) a criança é exposta à língua B no máximo uma semana após ter sido exposta pela primeira vez à língua A, e b) a exposição da criança as línguas A e B é bastante regular, isto é, a criança tem contato com ambas as línguas quase todos os dias. (tradução nossa)

*state of an individual who uses more than one language”*¹⁷(HAMERS and BLANC, 2000, p.6).

Muitos pesquisadores procuram entender como se dá o desenvolvimento da aquisição de duas línguas simultâneas em uma mesma pessoa e duas hipóteses têm se destacado a partir desses estudos. Trataremos delas a seguir.

1.4.2 HIPÓTESE DE SISTEMA UNITÁRIO DE DESENVOLVIMENTO E HIPÓTESE DE DESENVOLVIMENTO SEPARADO

De acordo com a Hipótese de Sistema Unitário de Desenvolvimento a criança bilíngue forma inicialmente um único sistema linguístico. Este sistema incorpora elementos das duas línguas às quais a mesma está sendo exposta e, com o passar do tempo, a criança passa a produzir dois sistemas de línguas separados. (HOUWER, 1990)

Grosjean afirma que em crianças bilíngues, acontece repetitivamente

*the initial mixed language stage; the slow separation of the two language systems and increasing awareness of bilingualism; the influence of one language on the other when the linguistic environment favors one language; the avoidance of difficult words and constructions in the weaker language; [...] the final separation of the sound and grammatical systems but the enduring influence of the dominant language on the other in the domain of vocabulary and idioms.*¹⁸ (GROSJEAN, 1982, p.181)

Sanders (1982 apud HOUWER, 1990) também compartilha da visão de Grosjean e afirma que a criança bilíngue passa por três estágios de desenvolvimento sequencial. No primeiro estágio a criança adquire somente um sistema lexical contendo palavras de ambas as línguas. No segundo estágio, a criança possui um vocabulário ativo formado por palavras que designam o mesmo item, ação ou função em ambas as línguas e usa a língua apropriada quando se reporta a diferentes pessoas. E, finalmente, no terceiro estágio, a criança fala duas línguas diferenciadas tanto em relação ao vocabulário quanto em relação à sintaxe.

Para Volterra e Taeschner,

¹⁷ O uso de dois ou mais códigos em relações interpessoais e intergrupais, assim como o estado psicológico de um indivíduo que usa mais de uma língua. (tradução nossa)

¹⁸ O estágio inicial de linguagem misturada; a separação vagarosa dos sistemas linguísticos e o aumento da consciência do bilinguismo; a influência de uma língua sobre a outra quando o ambiente linguístico favorece uma língua; a tendência de evitar as palavras e construções difíceis na língua mais fraca; (...) a separação final do som e do sistema gramatical e a influência resistente da língua dominante sobre a outra no domínio do vocabulário e de idiomas. (tradução nossa)

in the first stage the child has one lexical system which includes words from both languages. ..., in this stage the language development of the bilingual child seems to be like the language development of the monolingual child. ...

In the second stage, the child distinguishes two different lexicons, but applies the same syntactic rules to both languages.

In the third stage the child speaks two languages differentiated both in lexicon and syntax...¹⁹ (VOLTERRA & TAESCHNER, 1978, p.312)

Assim, num estágio inicial, para os autores acima citados, as crianças bilíngues, do ponto de vista do desenvolvimento linguístico, são monolíngues.

Arnberg (1987 apud HOUWER, 1990), em consonância com Grosjean e Sanders, advoga que a criança bilíngue não diferencia o vocabulário das duas línguas, mas que possui um único sistema composto por palavras das duas línguas e que à medida que essa criança fica mais velha os dois sistemas gramaticais e de vocabulário tornam-se diferenciados.

Por outro lado, alguns teóricos propõem a Hipótese do Desenvolvimento Independente ou Separado (IDH ou SDH), assim como Bergman, o qual afirma que

in cases of simultaneous language acquisition, each language will develop independently of the other, reflecting the acquisition of that language by monolingual children, unless it is the case that the lines between the two languages are not clearly drawn in the linguistic environment of the child. In such a case, which may be caused by code-switching patterns in the bilingual community or by deviations (sic) in the adult language of the child's environment from the norm in the monolingual community, the child will sort out the two systems according to the input that he receives.²⁰ (BERGMAN, 1976, p.94 apud HOUWER, 1990)

Padilla e Lindholm (1984 apud HOUWER, 1990) também acreditam que desde muito cedo a criança bilíngue é capaz de diferenciar os dois sistemas linguísticos aos quais está sendo exposta. Alguns estudos sugerem que o desenvolvimento da linguagem em crianças muito pequenas é similar ao desenvolvimento em crianças monolíngues. É

¹⁹ No primeiro estágio a criança tem um sistema lexical que inclui palavras de ambas as línguas. ..., neste estágio o desenvolvimento da linguagem de uma criança bilíngue parece com o desenvolvimento de uma criança monolíngue. No segundo estágio, a criança distingue dois diferentes sistemas lexicais, mas aplica as mesmas regras sintáticas para ambas as línguas. No terceiro estágio a criança fala duas línguas diferenciadas tanto em léxico quanto em sintaxe. (tradução nossa)

²⁰ Em casos de aquisição simultânea de língua, cada língua se desenvolverá independentemente da outra, refletindo a aquisição da língua por crianças monolíngues, a não ser no caso em que as linhas entre as duas línguas não são claramente definidas no ambiente linguístico da criança. Nesse caso, o qual pode se causar por padrões de code-switching na comunidade bilíngue ou por desvios na linguagem do adulto no ambiente da criança a partir de normas na comunidade monolíngue, a criança separará os dois sistemas de acordo com o input que ela recebe. (tradução nossa)

o que afirma Taeschner (1983), quando diz que “*the development of speech is very similar in bilingual children and in monolingual children*”²¹ (TAESCHNER, 1983, p.227).

Padilla e Lindholm defendem ainda a idéia de que uma criança bilíngue não possui diferença alguma da criança monolíngue em termos de desenvolvimento linguístico e Swain (1972 apud HOUWER, 1990) sugere que a criança, estando seja num ambiente monolíngue ou bilíngue, emprega basicamente a mesma série de estratégias de aprendizagem das habilidades linguísticas do seu conhecimento.

Já Vihman e McLaughlin (1982 apud HOUWER, 1990) enfatizam que a criança exposta a mais de uma língua, simultaneamente ou não, passa por uma experiência diferente da criança monolíngue.

A maioria das pesquisas em aquisição de duas línguas (BFLA) a respeito de morfossintaxe tem examinado a produção ao invés da percepção. Ao contrário do que afirma a hipótese de um sistema unitário de linguagem, existe um grande consenso de que estes indivíduos bilíngues adquirem propriedades específicas de ambas as línguas num estágio e que isso corresponde em grande parte a aquele desenvolvimento exibido por crianças monolíngues na mesma idade (GENESEE & NICOLADIS, 2006). Alguns estudos indicam que crianças bilíngues exibem o mesmo índice de desenvolvimento morfossintático que crianças monolíngues, pelo menos na sua língua dominante.

Segundo Houwer, quando uma criança aprende duas línguas desde o nascimento, desenvolve suas duas línguas essencialmente como dois sistemas morfossintáticos distintos – hipótese do desenvolvimento separado (Separate Development Hypothesis / SDH) e com isso, os tipos de erros que essa criança bilíngue comete se parecem muito com os erros cometidos por crianças monolíngues.

Muitas questões têm sido levantadas a fim de investigar se essas duas línguas se desenvolvem autonomamente ou interdependentemente. Através dessas pesquisas sabemos que o desenvolvimento interdependente resultaria na influência sistemática de uma língua sobre a outra, tendo como resultado padrões de desenvolvimento que diferem do que seria esperado de uma criança monolíngue.

Embora compartilhemos da mesma opinião de Houwer a respeito do processo de aquisição de duas línguas (Hipótese do desenvolvimento separado), na presente pesquisa, não adotaremos nenhuma das hipóteses anteriormente citadas, uma vez que os dados não apresentam claramente nenhum indício de que uma ou outra hipótese seja a

²¹ O desenvolvimento do discurso é muito parecido em crianças bilíngues e crianças monolíngues. (tradução nossa)

correta. Contudo, pareceu-nos importante trazer à tona essas questões visto que se trata de uma discussão atualmente em voga dentro dos estudos que envolvem o bilinguismo.

Outra questão levantada e estudada por alguns pesquisadores no campo do bilinguismo é o tipo de exposição a duas línguas que uma criança recebe. Alguns autores como Arnberg (1987 apud HOUWER, 1990), Kielhöfer e Jonckert (1983 apud HOUWER, 1990) sustentam a idéia de que para que uma criança cresça falando duas línguas, ela deve ser exposta às línguas de modo separado, ou seja, basicamente cada pessoa se dirigindo a ela em apenas uma língua. Alguns estudos mostram que crianças bilíngues associam a língua à pessoa, assim, somente se reportam a determinadas pessoas utilizando a língua que a representa. Isso acontece com crianças bilíngues, filhas de pais de nacionalidades diferentes.

*Keeping languages separate with clear demarcation and boundaries between them will tend to make bilingual development more efficient, more socially acceptable and feed the child's language memory and language repertoire in a more appropriate way. However, there are families who mix languages and the child still learns to separate languages, although sometimes a little later.*²²(BAKER, 2000, p.45)

Porém, outros autores, entre eles Huerta (1977 apud HOUWER, 1990), sugerem que para o desenvolvimento da criança bilíngue não importa se a mesma ouve ambas as línguas de modo separado ou não. Segundo Houwer,

*there have been no studies, as far as I know, that have carefully compared bilingual children who were exposed to their two languages in a separate manner (i.e. one person always used mainly one and the same language when addressing the child) with children who heard their two languages spoken by the same people in their environment. Thus, when 'guide-books' for parents advise educators to follow the 'one person/one language' principle, they are probably making a reasonable suggestion that does not go against common sense.*²³ (HOUWER, 1990, p.54)

Em nosso trabalho, a criança estudada foi exposta desde o nascimento a duas línguas distintas sendo cada uma delas apresentada de modo separado, ou seja, o pai se

²² Manter as línguas separadas e com clara demarcação e limites entre elas, tende a tornar o desenvolvimento do bilíngue mais eficiente, mais socialmente aceito e alimenta a memória e o repertório linguístico da criança de um modo mais apropriado. No entanto, existem famílias que misturam as línguas e a criança ainda aprende a separar as línguas, embora às vezes um pouco mais tarde. (tradução nossa)

²³ Não existem estudos, até onde eu sei, que tem comparado cuidadosamente crianças bilíngues que foram expostas as duas línguas de modo separado (uma pessoa sempre usava principalmente uma e a mesma língua quando se dirigia a criança) com crianças que ouviram as duas línguas faladas pelas mesmas pessoas nos seus ambientes. Por isso, quando os guias para pais aconselham os educadores a seguirem o princípio 'uma pessoa/uma língua', eles estão provavelmente fazendo uma sugestão razoável que não vai contra o senso comum. (tradução nossa)

dirigindo a ela em uma língua e a mãe em outra, por escolha dos próprios pais. Contudo, não entraremos nesta discussão, pois não possuímos evidências para afirmar que esse seja o melhor método de exposição ou para nos posicionarmos diante desta questão.

Diante de tantas questões a respeito da aquisição de duas línguas desde o nascimento e sobre o modo como essas duas línguas devem ser apresentadas, acreditamos que outras pesquisas ainda sejam necessárias para comprovar a melhor teoria. Discutiremos a seguir o que chamamos de estratégias linguísticas.

1.4.3 ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS: CÓDIGO E CODE-SWITCHING

Código

O uso de uma ou outra língua por indivíduos bilíngues depende, em grande parte, da preferência e história individual de cada um, e é resultado tanto de fatores sociais quanto educacionais. Porém a escolha de uma das línguas também está relacionada ao respeito às normas sociais de uma comunidade. (MYLROY & MUYSKEN, 1995)

Muitos termos já foram usados para descrever a troca de linguagem dentro de um mesmo enunciado dito por indivíduos bilíngues. Alguns deles são code-switching, code shifting, code fluctuation and style shifting e alguns teóricos como Hymes (1974) usaram o termo code-switching como a troca de estilo em um enunciado de indivíduos monolíngues, isto é, para a troca de níveis de formalidade.

Ante de definir o que é code-switching, faz-se necessário esclarecer o que vem a ser o termo código (code). Atualmente, o conceito de código é igual ao conceito de variedades linguísticas, ou seja, consiste em um grupo sistemático de sinais linguísticos que co-ocorrem em ambientes definidos. Em suas pesquisas Romaine ressaltou: *“I will use the term ‘code’ here in a general sense to refer not only to different languages, but also to varieties of the same language as well as styles within a language”*²⁴ (ROMAINE, 2008, p.121).

Communicative codes are general procedures that both senders (speakers or signers) and receivers have to signal the communication of intentions (and to somehow interpret these intentions) by means of multimodal resources such as linguistic and paralinguistic signals,

²⁴ Eu usarei aqui o termo código num sentido geral para me referir não somente a diferentes línguas, mas também a variedades de uma mesma língua assim como a estilos dentro de uma língua. (tradução nossa)

*prosody, gaze, gestures, kinesics, and posturing.*²⁵ (DURANTI, 2001, p.23)

Sabemos que em interações monolíngues o indivíduo muda a variante da língua constantemente, com base em fatores pragmáticos. Segundo Ervin-Tripp (1964), existem quatro variáveis na escolha desse processo: a situação (uma reunião de trabalho, uma festa, um encontro de família, uma palestra etc.); o interlocutor (sua idade, sexo, profissão, posição social, origem, etnia, além de seu papel social em relação ao outro participante da interação, como por exemplo pai-filho, patrão-empregado, entre outros); o tópico da conversa; e, a função da interação (um pedido, um agradecimento, um convite etc.).

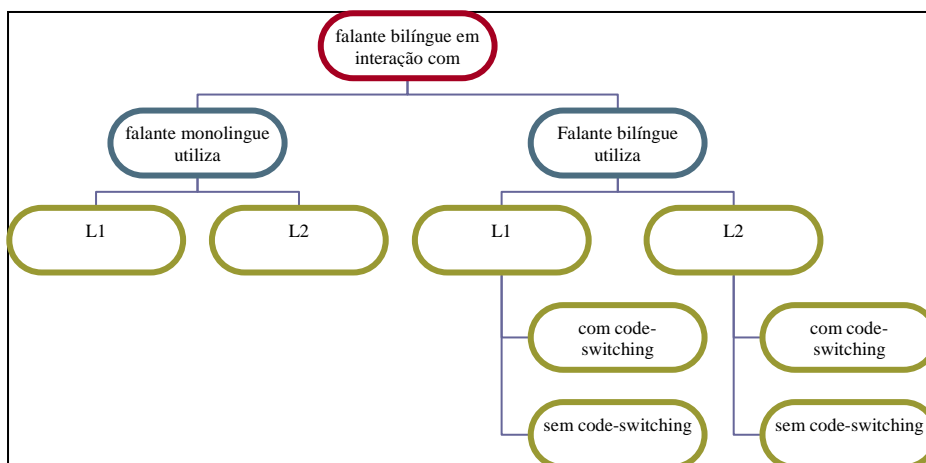
Em interações bilíngues, essa escolha de variantes se torna mais complexa, uma vez que a competência pragmática do indivíduo bilíngue permite que o mesmo faça sua escolha, em cada interação conversacional, não somente por variantes de uma mesma língua, mas também por línguas ou dialetos diferentes. Fishman (1965) enumerou três fatores envolvidos na escolha do código em interações bilíngues. São elas:

- a) o pertencimento ao grupo, que envolve critérios como idade, sexo, raça e religião;
- b) a situação ou ambiente, que diz respeito aos participantes, ao ambiente físico e as funções e estilos do discurso; e,
- c) o tópico, que representa uma das causas fundamentais na escolha linguística, uma vez que os falantes podem optar por línguas diversas ao tratar de tópicos diferentes.

Fica evidente assim, como ressaltou Gumperz (1982) que as opções linguísticas dentro do repertório de uma comunidade servem para simbolizar as diferentes identidades sociais que seus membros podem assumir. O indivíduo não escolhe somente a língua que irá utilizar antes da interação, mas poderá trocar de código linguístico durante o discurso, utilizando assim o code-switching.

Grosjean (1982) ilustra essa escolha da língua através de dois estágios nos quais o indivíduo opta inicialmente pela língua em que conduzirá a interação e, no caso de um indivíduo bilíngue, decide, ainda que inconscientemente, se alternará ou não entre códigos. Os estágios são mostrados na figura a seguir:

²⁵ Códigos comunicativos são procedimentos gerais que ambos, o indivíduo que fala e seu interlocutor, têm para sinalizar a comunicação de intenções (e de algum modo interpretar essas intenções) através de recursos multimodais como sinais linguísticos e paralinguísticos, prosódia, olhar, gesto, “kinesics” e postura. (tradução nossa)



Sabemos que o indivíduo bilíngue se comporta de maneira diferente quando está em uma interação com indivíduos monolíngues ou bilíngues. Quando um indivíduo bilíngue se reporta a um indivíduo monolíngue, obviamente o fará utilizando a língua de seu interlocutor, e a interação será monolíngue, a não ser que pela falta de léxico, o indivíduo bilíngue necessite recorrer ao uso de code-switching. Já em interações entre indivíduos bilíngues, a escolha da língua, segundo Grosjean (1982) é feita sem esforços e geralmente inconscientemente e envolve diversos fatores como:

- a) O participante – sua preferência linguística, sexo, idade, ocupação, etnia, grau de intimidade, relações de poder, pressão externa, entre outros fatores;
- b) A situação – que inclui a localização, a presença de pessoas monolíngues, o grau de formalidade e o grau de intimidade;
- c) O conteúdo discursivo – o tópico e o tipo de vocabulário;
- d) A função da interação – aumentar o status, criar distância social, excluir alguém, pedir ou comandar.

Segundo o autor uma combinação desses fatores motiva a escolha da língua.

Trataremos a seguir de alguns aspectos particulares do code-switching que nos interessam particularmente, já que o observaremos em nossa análise.

Code-switching

Assim como a definição de bilinguismo, a definição do termo code-switching é bastante inconstante e controversa. Como afirma Alvarez-Cácamo, “*a noção de code-switching experimentou a multiplicação, fragmentação e metamorfose características que um termo conceitualmente rico está sujeito a experimentar*” (ALVAREZ-

CÁCCAMO, in: AUER, 1998, p.29).

Alguns autores ressaltam que o code-switching refere-se à alternância somente entre línguas, enquanto outros consideram sua ocorrência entre códigos, ou seja, incluindo línguas e dialetos.

A primeira menção explícita de code-switching é encontrada em Vogt (1954): *“Code-switching in itself is perhaps not a linguistic phenomenon, but rather a psychological one and its causes are obviously extra-linguistic”*²⁶ (in: Auer, 1998, p.32).

Para Poplack (1980), code-switching é a alternância de duas ou mais línguas dentro de um único discurso, sentença ou constituinte. Jakobson (1952) se referiu ao fenômeno de code-switching baseado no trabalho de Fano (1950) da teoria da informação, como sistemas fônicos coexistentes. Hoijer (1948) definiu o par de conceitos “alternância fônica” e “alteração fônica” como pioneiros dos code-switching e borrowing respectivamente. Porém, nenhum desses trabalhos realmente diziam respeito ao code-switching propriamente dito.

Para Gosjean (1982), code-switching diz respeito ao uso alternado de duas ou mais línguas no mesmo enunciado ou interação e uma única palavra, um sintagma, uma sentença ou mesmo várias sentenças podem ser alternadas no decorrer de uma mesma interação conversacional. Segundo Milroy e Muysken (1995), code-switching é o uso alternado de duas ou mais línguas por bilíngues na mesma conversação. Já Heller (1988) considera este fenômeno como o uso de mais de uma língua no curso de um único episódio comunicativo. Gumperz (1982) define code-switching como a justaposição dentro do mesmo segmento de fala de passagens pertencentes a dois sistemas ou subsistemas gramaticais diferentes. O autor afirma que os indivíduos bilíngues se comunicam fluentemente entre códigos, sem pausas ou mudanças no ritmo da sentença ou na prosódia que marquem sua alternância. Assim como Gumperz, Myers-Scotton (1993) afirma que o code-switching envolve a alternância entre variedades linguísticas dentro da mesma conversação.

Segundo Milroy e Muysken (1995), code-switching é o uso alternado de duas ou mais línguas por bilíngues na mesma conversação. Romaine (2008) observou que usa o termo code-switching em suas pesquisas no mesmo sentido que Gumperz (1982) como *“the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to*

²⁶ Code-switching é talvez não um fenômeno linguístico, mas ao invés disso, um fenômeno psicológico e sua causa é obviamente extra linguística. (tradução nossa)

two different grammatical systems or subsystems”²⁷(ROMAINE, 2008, p.121). A autora ainda conduz suas pesquisas em code-switching dividindo-o em dois aspectos: o gramatical/sintático e o discursivo/pragmático.

Visto as diferentes definições do termo, a definição de code-switching será empregada nessa pesquisa de forma mais ampla, como o uso alternado de duas línguas dentro de uma mesma interação conversacional, seja esse uso alternado somente de palavras, expressões ou mesmo frases completas.

Apesar da grande variedade de definições para um mesmo fenômeno, há um ponto de concordância em relação ao code-switching. A grande maioria dos teóricos concorda que o mesmo é governado e caracterizado por regras sociais. Afirmam ainda que o code-switching pode ter motivações psicológicas como para expressar certas emoções de raiva, irritação, ou reforçar autoridade, entre outras e socialmente serve para enfatizar a identidade e marcar posição ou classe social.

Para Ramat (In: MYLROY & MUYSKEN, 1995) code-switching é uma forma de interação bilíngue, uma vez que é usado como uma habilidade individual de reinterpretar padrões conversacionais da língua usada e como atividade social, envolvendo relações intergrupais. A autora acredita que quando indivíduos bilíngues desejam aprovação social, eles tendem a adaptar o discurso como forma de diminuir a distância social entre eles e os falantes de uma das duas línguas, fazendo uso, assim, do code-switching. Neste caso, o code-switching tem uma motivação social e tem a função de estabelecer uma aproximação entre os indivíduos e facilitar a comunicação no nível interpessoal. Essa adaptação é alcançada através de uma grande variedade de modificações linguísticas e o code-switching é um dos aspectos dessas modificações (MYLROY e MUYSKEN, 1995).

Gumperz (1982) distingue dois tipos de code-switching, o conversacional e o situacional.

O code-switching situacional varia o tópico, o interlocutor ou o discurso. As funções sociais desse tipo de code-switching são as marcas de status e os papéis do locutor e do interlocutor e a indicação de graus de formalidade do tópico, situação ou evento. Dessa forma, o code-switching situacional está associado ao uso de uma ou mais variações linguísticas e assim, nesse tipo de code-switching, a alternância entre as variedades redefine a situação na qual o indivíduo está interagindo.

No code-switching conversacional, a situação, o interlocutor e o tópico se

²⁷ A justaposição, em um mesmo discurso, de trocas de passagens de discurso pertencente a dois diferentes sistemas gramaticais e subsistemas. (tradução nossa)

mantêm inalterados. Este tipo de code-switching é definido como a justaposição em uma troca de passagem de um mesmo discurso pertencente a dois diferentes sistemas gramaticais e subsistemas. Mas frequentemente essa alternância tem a forma de duas sentenças subsequentes como quando o locutor usa uma segunda língua seja para reiterar sua mensagem, seja para responder a uma declaração de outra pessoa (GUMPERZ, 1982). Normalmente o code-switching conversacional ocorre com citações diretas, discursos indiretos, mensagens dirigidas a um indivíduo em particular, interjeições ou preenchimentos de frases. Gumperz observou que o code-switching conversacional é um fenômeno sociolinguístico, pois quando um indivíduo tem um forte sentimento de pertencimento a um grupo, ele se apropria das normas linguísticas que caracterizam seu grupo a fim de se diferenciar da maioria dos grupos.

De forma geral o code-switching funciona como convenções comunicativas e as estratégias de troca servem para investigar o conhecimento compartilhado de suas origens e classes sociais bem como os valores culturais do discurso de uma comunidade em particular.

De acordo com Poplack (1980), podem ser identificados três tipos de code-switching: tag-switching, code-switching inter-sentencial e code-switching intra-sentencial.

O tag-switching envolve a inserção de marcadores discursivos de uma língua no discurso falado em outra língua. (Exemplo: English is difficult **né**, we have to study a lot.) Uma vez que os marcadores discursivos são sujeitos a restrições sintáticas, eles podem ser inseridos inúmeras vezes num discurso monolíngue, sem violação das regras sintáticas entre os limites das sentenças.

Code-switching inter-sentencial é a troca que ocorre entre os limites de uma sentença sendo que cada frase ou sentença é em uma língua ou em outra. (Exemplo: I prefer tea to coffee. **Café é muito amargo**.) Esse tipo de alternância também pode ocorrer entre os turnos de falas dos locutores. Acredita-se que para a ocorrência de alternância inter-sentencial, é necessária uma maior fluência em ambas as línguas em comparação com a tag-switching, uma vez que o tamanho do enunciado é maior e deve obedecer as regras de ambas as línguas.

Code-switching intra-sentencial é a troca que ocorre no interior de uma sentença. (Exemplo: I sometimes **vou ao** supermarket with my mother.)

Na verdade, os três tipos de code-switching podem ser encontrados dentro de um mesmo discurso, sendo essa combinação muito frequente.

Em situações onde não existem conflitos étnicos ou problemas de identidade

cultural e onde a comunidade é bilíngue, a direção do code-switching é irrelevante, visto sua interdependência com a língua preferida ou desejada em um determinado acontecimento social. O code-switching tem um papel crucial: o de favorecer as estruturas compartilhadas por ambas as línguas. (MYLROY & MUYSKEN, 1995)

Para Ramat

code-switching is a factor promoting convergence and at the same time a consequence of convergence, with a bidirectional relationship between the two phenomena which is particularly favoured in those bilingual communities where linguistic choice is not effected as a result of social sanctions. ²⁸ (apud MYLROY & MUYSKEN, 1995, p.61)

Sendo a língua um fator de grande relevância para a identidade pessoal do indivíduo – e da comunidade – e uma importante característica de distinção na comunicação entre duas pessoas, sabe-se que cada indivíduo adotará estratégias linguísticas a fim de gerar uma adaptação comunicativa. Em outras palavras, na comunicação interpessoal, tanto para indivíduos monolíngues, quanto bilíngues, são observadas algumas adaptações linguísticas a fim de gerar uma acomodação discursiva (HAMERS & BLANC, 2000). Essa acomodação é baseada em quatro processos sociais e psicológicos: atração por similaridade, intercâmbio social, atribuição causal e distinção intergrupar.

Através de mecanismos de atração por similaridade, quanto mais parecidas são as atitudes e crenças de um indivíduo com outros, mais ele se sente atraído por eles e, uma vez atenuadas as diferenças linguísticas entre o primeiro e seus interlocutores, maior é a atração social entre eles, já que o mesmo se sente mais próximo de seus ouvintes. Esse processo é chamado de acomodação convergente. Essas acomodações também são resultados de intercâmbio social, visto que o indivíduo, através de um mecanismo social e psicológico, percebe que pode ter uma recompensa através desse ato. Os indivíduos são motivados a adaptarem seus estilos de enunciados para ganharem aprovação social, aumentar a eficácia da comunicação e manter uma identidade social, cultural e étnica positiva. (HAMERS & BLANC, 2000)

Nos estudos sobre bilinguismo há pouca concordância em relação às definições para várias ocorrências linguísticas e até hoje não há um consenso a respeito da diferença entre borrowing, code-switching, code-mixing, interferência, convergência

²⁸ Code-switching é um fator que promove a convergência e ao mesmo tempo uma consequência da convergência, com a relação bidirecional ente os dois fenômenos, os quais são particularmente favorecidos nas comunidades bilíngues onde a escolha linguística não é realizada como resultado de sanção social. (tradução nossa)

etc. Alguns autores afirmam que borrowing pode ocorrer num discurso com competência em somente uma das línguas, enquanto code-switching requer algum grau de competência nas duas línguas, embora a relação entre competência e tipos de code-switching é ainda contestada. Pfaff (1979) usa o termo mixing como um termo neutro para code-switching e borrowing. Sigh (1985) reserva o termo code-mixing para a alternância intra-sentencial e usa o termo code-switching para qualquer situação de diglossia onde somente um código é empregado a um dado momento, ou casos onde a alternância de código se refere estruturalmente a estágios ou episódios identificáveis de um evento discursivo (ROMAINE, 2008).

Optamos, como dissemos anteriormente, por utilizar somente o termo code-switching para definir a estratégia linguística de alternância de código linguístico em um mesmo enunciado. Usaremos as divisões de code-switching propostas por Gumperz (1982) (code-switching conversacional e situacional) e por Poplack (1980) (tag-switching, code-switching inter-sentencial e code-switching intra-sentencial) a fim de analisarmos os dados coletados nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1 O OBJETO DE ANÁLISE, A COLETA DOS DADOS E AS TRANSCRIÇÕES

O desenvolvimento deste trabalho se deu através de uma pesquisa qualitativa, centrada nos participantes da interação linguística, e pressupõe uma realidade dinâmica relacionada a um tipo de observação subjetiva e não controlável.

Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. Trata-se de dados autênticos, ricos, mas não generalizáveis, podendo até referir-se a casos únicos. (DEL RÉ, A. 2006, p.17)

Esta pesquisa é centrada, assim, na gravação em vídeo e análise de uma criança bilíngue de nove anos, filha de mãe inglesa e pai brasileiro, nascida e vivendo no Brasil.

Os dados foram coletados longitudinalmente e gravados em vídeo durante o período de um ano. As gravações, que variam entre quinze minutos e uma hora, retratam situações cotidianas da criança com a família (pai, mãe e uma irmã menor), com uma amiga e com a pesquisadora. A escolha dessa criança se deu em função de sua condição bilíngue (português e inglês) e da proximidade da pesquisadora com a mãe desta criança. Tivemos a opção de escolher a criança que estamos estudando ou sua irmã menor, porém, após observarmos as duas, concluímos que nossa criança produzia mais em inglês que sua irmã e assim poderia oferecer mais material para o que estávamos buscando estudar – principalmente no que diz respeito ao uso de code-switching.

A fim de fazer um levantamento histórico do processo de aquisição das línguas e do desenvolvimento linguístico e social da criança, elaboramos um questionário que foi respondido pela mãe. A idéia é comparar aos resultados obtidos pela análise da fala da criança e verificar se a resposta do questionário endossa ou não nossas conclusões. Esse tipo de questionário tem se tornado uma espécie de prática nas pesquisas recentes (BILLIGI & FREDERES, 2008) realizadas no âmbito da aquisição como forma de dar mais credibilidade aos dados.

Desde o nascimento a comunicação com essa criança se dá sistematicamente através do inglês com a mãe e do português com o pai. De acordo com o questionário respondido pela mãe da criança, esta escolha de separação das línguas foi feita

conscientemente. Sabemos que somente aos nove anos de idade essa criança começou a conversar apenas em inglês com a mãe, por vontade própria, pois, antes disso a mesma se reportava a mãe em português, ainda que a mãe nunca deixasse de usar o inglês em suas interações.

A criança em questão mora em São Carlos, no estado de São Paulo, com o pai, a mãe e uma irmã três anos mais nova e frequenta uma escola particular. A mãe, nascida e criada na Inglaterra, é residente no Brasil há treze anos, possui uma escola de inglês na qual leciona e o pai é engenheiro e professor universitário. A família, de classe média alta, tem parentes vivendo em outras cidades da região e no Reino Unido. É importante ressaltar que os pais da criança conversam entre si em português na maior parte do tempo, inclusive na presença das filhas, somente recorrendo ao inglês para tratarem de determinados assuntos pessoais.

Vale ressaltar que a irmã da criança estudada também compreende e fala inglês, porém usa o português na grande maioria de suas interações, mesmo quando seu interlocutor fala em inglês. Assim, o inglês aparece em seu discurso apenas quando é solicitada a utilizá-lo. Sabemos que as duas irmãs receberam e ainda recebem o mesmo tipo de educação bilíngue em casa. As irmãs, quando sozinhas, geralmente conversam em português, usando o inglês somente quando têm que interagir com a mãe.

Quanto à amiga delas, A., que aparece em muitas das sessões, é filha de mãe canadense e pai brasileiro e temos a informação de que usa fluentemente o inglês em suas interações em casa tanto com a mãe quanto com o pai e morou durante um ano nos Estados Unidos quatro anos antes das gravações. Ela fala igualmente o português, uma vez que frequenta uma escola²⁹ onde esta é a língua falada.

Nesta pesquisa, a grande maioria dos vídeos foi gravada pela mãe da criança e algumas partes deles foram filmados pela própria criança, por sua irmã ou pela amiga. Assim, durante o processo de transcrição dos vídeos, algumas falas ininteligíveis que consideramos importantes para a pesquisa, contaram com a ajuda da própria criança para serem transcritas. Vale ainda lembrar que todas as situações filmadas não foram propostas da pesquisadora, mas aconteceram de forma natural e que a criança sabia que estava sendo filmada para uma pesquisa de “escola”. Durante a fase de transcrições notamos que em algumas sessões a câmera funcionou como um “interlocutor”, já que a criança se reporta a câmera como a uma outra pessoa. Observamos ainda que a câmera, enquanto interlocutor, “fala” inglês, pois em alguns momentos as duas irmãs, que geralmente conversam em português quando estão a sós, interagiram em inglês na

²⁹ Esta escola é a mesma frequentada pela criança que estamos estudando.

presença da câmera. É importante saber que a mãe não mandava a criança falar em inglês durante as gravações, porém, em uma das sessões, a mãe “lembra” as crianças de que elas devem usar a língua inglesa para se comunicarem naquele momento.

Como se vê, as gravações dos dados aqui não seguem a “forma canônica” em que o corpus se limita a coletas em que o pesquisador vai até a casa da criança e a filma em situação de interação com os pais. Apesar disso, acreditamos, que esse novo formato não retire a credibilidade dos dados já que, assim como na forma canônica, temos os vídeos como resultado. Ao contrário. Pois tivemos muitas situações inusitadas que dificilmente aconteceriam nos registros habituais, como por exemplo uma das crianças filmar a outra, filmagens dentro do carro, e até mesmo situações em que a pesquisadora participou ativamente, brincando com a criança durante a gravação. Nas gravações com a pesquisadora, apesar do fato de tentarmos não direcionar o diálogo, acabamos por propor, algumas vezes, conversas nas quais a criança colocasse em evidência conhecimentos culturais ou socialização, assim, as coletas feitas pela própria mãe e/ou pela criança, são de certa forma mais “naturalísticas” que as nossas.

Por acreditarmos que a criança sendo bilíngue, deveria interagir tanto em inglês quanto em português, gravamos sessões em ambas as línguas, porém optamos por analisar e comentar neste trabalho apenas aquelas onde o inglês é a língua falada, uma vez que o objetivo do nosso trabalho era analisar as estratégias linguísticas utilizadas pela criança, e nas sessões em português, constatamos que o uso dessas estratégias linguísticas não aparece. Durante a fase de transcrições das sessões pudemos comprovar que quando a criança interage em português, ela não faz uso das mesmas estratégias linguísticas que observamos no inglês. O português é a língua com a qual a criança tem mais contato, seja na escola, com os amigos ou com o pai e o restante da família paterna, portanto a língua com a qual ela se sente mais à vontade para se comunicar. Acreditamos assim na hipótese de que o português seja sua língua dominante. Para Romaine

*children see the school as a domain for the dominant language of the community. It is easier for children to speak about school topics in the language of the school. However, there is also peer pressure. Children do not want to appear to be different from other friends.*³⁰
(ROMAINE, 2005, p.238)

³⁰ As crianças vêem a escola como um domínio para a língua dominante da comunidade. É mais fácil para as crianças falarem sobre tópicos escolares na língua da escola. No entanto, existe também a pressão dos colegas. As crianças não querem parecer diferentes de seus amigos. (tradução nossa)

Algumas das sessões gravadas não foram transcritas e, portanto, não utilizadas na nossa análise devido à má qualidade sonora e impossibilidade de transcrição. Dessa forma, as sessões transcritas não passaram por nenhum tipo de seleção relacionada ao tipo de atividade, duração ou qualquer outro critério, levamos em consideração apenas o fator inteligibilidade. Assim, contamos com um total de 13 sessões transcritas, sendo duas delas em português e as demais em inglês. E das 11 sessões em inglês somente 9 forneceram os elementos que estamos analisando no presente trabalho, ou seja, as marcas explícitas de socialização e aprendizagem cultural, o uso de code-switching e o processo de aquisição da linguagem. São elas: sessões 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 e 11. Sendo assim, os comentários a respeito das análises são baseados apenas em 9 sessões, lembrando que as duas sessões em português (sessões 12 e 13) não serviram de base para os comentários de nossa análise, uma vez que não possuíam os elementos que estávamos buscando para o nosso estudo. De qualquer forma, caso o nosso leitor tenha interesse, disponibilizamos todas as sessões transcritas na íntegra nos anexos deste trabalho.

Vale dizer que os dados foram transcritos ortograficamente com base na tabela de transcrição elaborada pelo Projeto NURC/ SP (No. 338 EF e 331 D2).

2.2 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Em todas as sessões tentamos analisar as estratégias linguísticas, ou seja, os usos de code-switching e as marcas explícitas de socialização e aprendizagem cultural. Em algumas sessões, somente encontramos uma ou outra ocorrência de estratégias linguísticas e em outras não foi possível alcançar nenhum dos nossos objetivos.

A fim de analisar estas estratégias linguísticas utilizamos a divisão de code-switching usada por Gumperz (1982): code-switching situacional (quando ocorre a troca de língua devido a mudança de tópico, interlocutor ou discurso) e code-switching conversacional (quando ocorre a troca de língua ainda que não haja a mudança de tópico, interlocutor ou discurso). Usamos ainda a classificação proposta por Poplack (1980): tag-switching (inserção de marcadores discursivos em outra língua), code-switching inter-sentencial (quando a troca da língua ocorre entre os limites das sentenças) e code-switching intra-sentencial (quando a troca de língua se dá dentro de uma mesma sentença).

Em algumas sessões os traços de socialização e aprendizagem cultural são

explícitos e analisados de acordo com as discussões de Bakhtin (1997, 2006), Ochs (1999) e Tomasello (1993, 1999, 2003, 2005), porém em todas as sessões pode-se observar a socialização, pois, “*language is the principal means whereby we conduct our social lives*”³¹ (KRAMSCH, 1998, p.3).

No decorrer da análise dos dados, constatamos que algumas falas da criança nos remetiam ao processo de aquisição da linguagem, embora a mesma já estivesse com nove anos de idade. E assim, fez-se necessário considerar também essa ocorrência, que foi analisada com base em Vygostsky (1991) e Bruner (1997).

Dessa forma, a fim de nos ajudar na análise das ocorrências de estratégias linguísticas (code-switching), das marcas explícitas de socialização e aprendizagem cultural e do processo de aquisição da linguagem, foi criada uma tabela³² contendo todos os enunciados produzidos pela criança e analisados de acordo com as seguintes categorias:

- 1) Marcas explícitas de socialização e aprendizagem cultural.
- 2) Uso de code-switching – dividido em situacional ou conversacional e code-switching inter-sentencial e code-switching intra-sentencial.
- 3) Processo de aquisição da linguagem.

Ao analisarmos as sessões gravadas, pudemos notar ainda a presença de diferentes tipos de gêneros do discurso, baseados na teoria de Bakhtin, e para nossa análise utilizamos apenas duas denominações, as quais nos pareceu dar conta do que encontramos: o gênero “sala de aula”, o qual representa a interação de um professor com seu aluno, incluindo desde explicações e ordens até entrevistas, e o gênero “família”, ou seja, aquele no qual se estabelece a relação entre mãe e filha, no caso da nossa pesquisa.

³¹ A língua é o principal meio pelo qual nós conduzimos nossas vidas sociais. (tradução nossa)

³² Esta tabela encontra-se no anexo do trabalho.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

Em todas as sessões usaremos I. para nos referirmos à criança que estamos estudando, J. para a irmã, A. para a amiga, que frequentemente aparece nas sessões, M. para a mãe da criança e P. para a pesquisadora.

Vale ressaltar que o que propomos aqui é apenas uma forma de interpretação dos dados, considerando o arcabouço teórico de onde partimos e, claro, o olhar do pesquisador que imprime sua subjetividade para identificar as produções linguísticas e analisar os dados.

Sessão 1

I. está na cozinha de sua casa com a mãe fazendo biscoitos. Sobre a mesa há muitos ingredientes e material de cozinha. As duas estão conversando a sós enquanto I. está fazendo os biscoitos com a ajuda de um livro de receitas e a mãe está filmando. Sabemos que essa “brincadeira” de fazer biscoitos é uma prática comum na casa de I.

42. M: You know what ... did I tell you that story when I was at school once for starting cookery classes.
43. I: Hã hã. ((negando))
44. M: And... the cookery teacher said the recipe. And it was to make scones I think.
45. I: What's scones?
46. M: Scones is like some little cakes.
47. I: Ahã ahã.

Logo no início desta sessão, podemos perceber através do diálogo de mãe e filha, uma interação que nos parece uma demonstração explícita de socialização e aprendizagem cultural, à medida que I. pede explicação à mãe sobre algo que ela desconhece. No turno 45, I. pergunta o que são *scones*. Nesse momento I. pede a mãe uma informação a respeito de uma palavra que desconhece, adquirindo dessa forma, conhecimento. Acreditamos que é através da socialização que a criança se desenvolve e que a cultura é repassada de geração para geração, pois segundo Bruner, “*culture is also constitutive of mind*”³³ (BRUNER, 1990, p.33).

88. M: Here is the roller.

³³ A cultura é também constitutiva da mente. (tradução nossa)

89. I: Yeah. Thank you.
 90. M: Okay, what are you gonna do now?
 91. I: I don't know how to roll

Já no turno 89, vemos a criança usar a palavra *thank you*, quando sua mãe lhe entrega o rolo para abrir a massa. Existe a crença de que os ingleses são mais educados que os brasileiros por utilizarem muito mais as palavras *thank you*, *sorry* e *please*. E essa hipótese ainda é reforçada pela mãe da criança quando perguntamos, no questionário, se ela percebe diferenças sociais devido o uso de duas línguas diferentes por sua filha, pois a mãe responde que em inglês ela é mais educada, uma vez que usa constantemente essas palavras, principalmente quando está em outro país. Apesar do parecer da mãe, não devemos esquecer que na língua portuguesa, esses elementos linguísticos utilizados no inglês aparecem sob outra forma, a prosódia: a entonação com que perguntamos ou abordamos outras pessoas traz esses elementos, por isso não precisamos usá-los linguisticamente. Acreditamos assim, que esse uso mais frequente dessas palavras na língua inglesa seja uma particularidade da própria língua e I., como falante bilíngue, percebeu como essa outra língua funciona e só usa linguisticamente essas formas em inglês. Vale ainda ressaltar que não é possível afirmar que de modo geral os falantes da língua inglesa usem essas palavras, pois este fator está também relacionado à classe socioeconômica e à idade dos indivíduos, bem como ao grau de intimidade e tipo de interação entre os interlocutores. Isso se dá em qualquer língua, pois sabemos que existem diferentes gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin, dependendo da classe social onde o indivíduo está inserido. I. pertence a uma classe socioeconômica (media-alta) em que o inglês mais “correto ou educado” é utilizado e constitui valores para a família.

109. I: Angel. ((pegando outra forma e fazendo um biscoito)) Duck. (ininteligível)
 110. M: What is it?
 111. I: (ininteligível)
 112. M: (ininteligível).
 113. I: Uh!
 114. M: What?
 115. I: Pus do lado errado.
 116. M: Can you put it on top?

A primeira aparição de code-switching nesta sessão está no turno 115, quando I. usa o português para se expressar. A criança se utiliza de code-switching

conversacional, ou seja, uma alternância na qual a situação, o interlocutor e o tópico não se alteram. De acordo com Ramat (1995), a motivação para o uso de code-switching é social e este tem a função de estabelecer uma aproximação entre os indivíduos. Sendo assim, temos a impressão que I., sabendo que sua mãe compreende tanto o inglês quanto o português, faz uso do code-switching livremente. Nesta parte da primeira sessão I. está usando as forminhas para cortar os biscoitos e vai narrando qual forma está utilizando e num dado momento percebe que colocou a fôrma do lado errado. Assim, além de usar o code-switching para demonstrar o que aconteceu, parece-nos ainda que a criança se serviu dessa estratégia linguística para buscar a solidariedade da mãe. Talvez a criança esteja pedindo ajuda, não somente no sentido prático, uma vez que cometeu um erro com a fôrma dos biscoitos, mas no sentido linguístico, já que podemos perceber ao longo das sessões que sua língua dominante é o português. Como vimos, há muitos motivos para que um bilíngue faça uso do code-switching. Neste caso poderíamos pensar em um pedido por parte de I. para que a mãe a deixe usar a língua que ela quer utilizar nesse momento.

123. M: What do you want to be when you grow up I.?

124. I: Travel with A.

125. M: ((risos)) to where?

126. I: Canada. I'll do it again ((mudando de assunto))

127. M: What kind of job would you like to have?

128. I: Because... I'll open a shop with candles and things for babies, a shop for babies and books.

129. M: Hum.

130. I: Five, four years and then we'll go to Canada to live there with the kids with two years old and then we'll go there for four years to live in Canada and then we are going to Italy.

131. M: What else?

132. I: And for two years and one year... France...one year in France.

133. M: Hum hum and what are you gonna do in France in this year? Open a shop as well?

((I dá de ombros querendo dizer "pode ser" ou "não sei"))

134. M: Or just travel around?

135. I: I don't know.

136. I: How to roll it.

137. M: Have to roll it?

((I. faz que sim com a cabeça e pega a câmera da mãe para continuar a gravação enquanto elas mudam de lugar e a mãe passa a cozinhar))

138. M: But then if you go to France and Italy you have to speak French and Italian

139. I: I know ((risos))

140. M: Would you like to learn French and Italian?

141. I: I don't know yet.

142. M: Let me get it. ((a mãe pega a câmera e I. volta a preparar a receita) I could take these biscuits to school today.
143. I: Hum hum.
((I. começa a guardar as coisas e escolher as forminhas para os biscoitos))
144. M: What are you making now?
145. I: A (ininteligível)
146. M: And what does A. want to do when she grows up?
147. I: Go with me ((risos)) and J. too.
148. M: When you travel like that you could do seasonal jobs like, you know what aunty G. did, she worked in a place in Germany where she picked grapes for six months.
149. I: And... how many money?
150. M: She got, she earned some money doing that.
151. I: How many?
152. M: How much? ((a mãe está tentando uma correção)) how much money? Well, enough to get by and uncle D. went to Israel for a year to live in a kibbutz.
153. I: What is kibbutz?
154. M: A Kibbutz is like a community in Israel where you... you do lots of things like washing up, cook, ah...
155. I: But how many money she got for that? One real?
156. M: How much money? ((a mãe continua tentando a correção))
157. I: Hum hum.
158. M: Well, they didn't have a great deal of money, it was just enough to live there but had an experience there and you know what I did?
159. I: No.
160. M: I went to Germany for a year and I looked after two children in a family and I earned...I didn't earn very much money but I didn't have to pay for my rent and I didn't have to pay for my food and I had German courses as well and I earned some money.
161. I: Ah! ((I. grita porque derrubou uma das bolachas na mesa))
162. M: And also I went to France and I worked in an art camp and I went to...I did lots of little summer jobs because when you are a student in England you do summer jobs.

Nesta parte da sessão, podemos perceber de modo mais explícito, a transmissão de socialização. No turno 124, I, quando perguntada o que quer fazer quando crescer, responde que quer viajar, diferentemente de outras tantas crianças, que possivelmente utilizariam uma profissão a fim de responder a pergunta. O dialogismo, entendido em uma de suas acepções enquanto princípio constitutivo da linguagem, através da interação entre textos, se faz presente nessa frase, uma vez que os pais da criança, assim como os avós e tios, são pessoas que viajam muito, inclusive para outros países e que quando jovens tiveram a experiência de viajar por longos períodos. Sabe-se inclusive que os pais das crianças se conheceram na Inglaterra, enquanto o pai estava viajando. I.

poderia ter respondido à pergunta com uma profissão, como faz a maioria das crianças, porém se utilizou de um discurso que faz parte da história e da cultura de seus pais.

Podemos afirmar, de acordo com Bakhtin, que o sujeito é constituído dialogicamente, pois o pensamento é formado paulatinamente, e se apóia num sistema ideológico constituído do acúmulo de outros sistemas ideológicos existentes anteriormente e assimilados e transformados pelo sujeito. *“O que me constitui como sujeito que sou é o que está fora de mim, mas que, internalizado por mim, constitui heterogeneamente uma unidade, única e irrepetível”* (GERALDI, 2003, p.81).

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (BAKHTIN, 2006, p.294/295)

Acreditamos que é isso o que nos mostra I. em seu discurso, por meio do qual podemos perceber um sujeito dialogicamente em constituição, à medida que I. se apropria do discurso da mãe e da família, o reelabora e o utiliza, transformando-o em seu próprio discurso.

Partimos da ideia que a cultura é construída por meio da organização social da fala e atravessa tipos diferentes de discursos. Assim, é possível dizer que a cultura nos fornece estilos conversacionais e narrativos de acordo com o grupo social do qual somos membros e esses estilos são considerados parte formadora da identidade cultural do indivíduo (KRAMSCH, 1998). Dessa forma, somos levados a pensar que nesta parte da sessão, I. usa como resposta um discurso formado pela transformação dos valores que foram passados por seus pais.

Mais adiante, a menina novamente parece se utilizar do discurso do outro, no caso o discurso dos pais, quando diz que vai ficar quatro anos no Canadá, lugar para onde realmente foi a passeio um mês após a data da gravação desta sessão, dois anos na Itália e um ano na França. No passado sua mãe passou exatamente um ano na França, para estudar, e visitou inúmeros países na Europa. Nota-se que esse enunciado provavelmente faz parte do discurso dessa criança devido à história de seus pais.

É importante observar ainda, a naturalidade com que a mãe lida com esses desejos da filha, de nove anos, em relação a viajar, sem argumentar a questão financeira ou o tempo que esta pretende ficar fora. Sabe-se que a própria mãe passou alguns meses sozinha na França, num intercâmbio, pela primeira vez aos 11 anos de idade. Percebe-se

aí, que a questão cultural – e sócio-econômica – é um forte elemento dialógico na construção do discurso da mãe, e conseqüentemente da filha.

Acreditamos que a classe social e econômica dessa família tenha grande influência no discurso de I. a respeito do que quer fazer quando crescer. Parece-nos indissociável o fato de a criança estar inserida numa família com boa instrução e pensar em montar uma loja de livros, ou até mesmo ter vontade de viajar. Neste caso específico, o modo como a criança está socializada não se deve somente ao bilinguismo, uma vez que existem muitos bilíngues, na sua maioria imigrantes que deixaram seus países por algum tipo de problema que, por questões financeiras ou até mesmo culturais, não viajam ou não são adeptos da leitura.

No decorrer do diálogo, é possível perceber um discurso permeado por vários outros discursos, a exemplo de quando a criança pergunta quanto (dinheiro) o tio e a mãe ganharam. Embora a mãe tente o tempo todo enfatizar a importância da experiência vivida, a menina insiste em saber o valor do pagamento. Tendo em vista o fato de que ainda é uma criança e que a família não tem problemas financeiros, fica evidente que a mesma se apropriou de um discurso que circula na sociedade – na escola, no clube, na televisão e outras mídias, na casa de outras crianças etc., de que é muito importante receber dinheiro em troca do trabalho. Somado a isso, está o fato de que a própria mãe nos disse que está acostumada a incentivar suas filhas a conseguirem seu próprio dinheiro desde cedo, e que isso se deve à maneira como foi educada e à sua cultura.

No turno 149, I. usa uma estrutura errada na língua inglesa, do ponto de vista gramatical, para perguntar quanto a tia recebeu. Ela utiliza a expressão *how many*, que é usada para palavras contáveis, ao invés de *how much*, usada para palavras não-contáveis, como no caso de *money*. E isso se repete duas outras vezes. Cremos na hipótese de que isso aconteceu porque I. está “testando” a língua, uma vez que esta ainda se encontra em processo de aquisição. Sabemos que as crianças necessitam “experimentar” a língua, usando-a de modos diferentes em diferentes interações, até que a mesma esteja totalmente internalizada (VYGOSTSKY, 1991). E, apesar de I. já estar com 9 anos de idade, acreditamos que pelo fato de o inglês ser sua língua dominada, ela ainda não foi totalmente adquirida ou internalizada. Vindo ao encontro de nossa hipótese, a própria mãe da criança afirma no questionário que esse tipo de erro é bastante comum e que com o passar do tempo a filha vai ficando mais consciente dos erros até não mais os cometer. Ela ainda acrescenta que isso é parte do processo.

No turno 153, I. mais uma vez pede uma explicação à mãe, dessa vez a respeito de “kibbutz”, explicitando o modo como está adquirindo socialização e cultura.

*Language use is a cultural act not only because it reflects the ways in which one individual acts on another individual through such speech acts as thinking, greeting, complimenting, that are variously accomplished in various cultures. Language use is a cultural act because its users co-construct the very social roles that define them as members of a discourse community.*³⁴ (KRAMSCH, 1998, p.35)

De acordo com nosso referencial teórico, no caso Bakhtin (1997, 2006), nesta sessão pudemos identificar mais de um gênero do discurso. A mãe de I. alterna o papel de professora, no gênero “sala de aula” e o de mãe, no gênero “família”. Nos momentos em que a mãe está falando sobre os biscoitos ou mesmo “entrevistando” a filha a respeito de seu futuro, temos a impressão de que I. se comporta como uma aluna, respondendo a todas as perguntas e seguindo o caminho por onde é conduzida. Em alguns momentos, como nos turnos 152 e 156, a mãe-professora inclusive faz uma típica correção de sala de aula, tentando fazer com que ela repita o termo correto, sem obter, entretanto, o sucesso desejado. No decorrer de seu discurso, entretanto, notamos que a mãe realmente assume seu papel enquanto tal em muitos de seus enunciados, alternando assim para o gênero de diálogo familiar e nestes momentos a criança pergunta não somente sobre a língua, como no caso de *scones* (turno 45), mas sobre a vida, de forma geral e sobre a vida de seus familiares.

Sabemos que o destinatário tem um relevante papel na produção do enunciado e que os gêneros íntimos ou familiares se baseiam na enorme proximidade interior do falante com o destinatário do discurso. Assim sendo, “*o discurso íntimo é impregnado de uma profunda confiança no destinatário, em sua simpatia – na sensibilidade e boa vontade da sua compreensão responsiva*” (BAKHTIN, 2006, p.304). No nosso estudo, a relação de proximidade entre mãe e filha representa o gênero o qual denominamos gênero “família”. Dessa forma, o que acreditamos existir nesta sessão é a alternância do gênero “sala de aula” e do gênero “família”, sendo este último mostrado mais explicitamente quando a mãe conta suas experiências e I. elabora perguntas, ou mesmo comentários a partir do discurso da mãe.

Sessão 2

I. está com a irmã J. na cozinha enquanto a mãe está conversando com a

³⁴ O uso da linguagem é um ato cultural não somente porque reflete os meios nos quais um indivíduo através de tal discurso age quando agradece, cumprimenta, elogia, que são diferentemente realizados em diversas culturas. O uso da linguagem é um ato cultural porque seus usuários constroem em conjunto os inúmeros papéis sociais que os definem como membros de uma comunidade discursiva. (tradução nossa)

professora de piano em outro cômodo da casa. I. está filmando enquanto J. está fazendo biscoitos, do mesmo tipo daqueles que I. havia feito anteriormente. Em determinado momento a mãe se junta às meninas na cozinha, para filmá-las e para ajudar J. nessa tarefa. Nesta sessão há a presença da empregada da casa de I., representada por E.

174. J: Hum, delicioso. Hi again. ((olhando para a câmera))

175. I: Chega, já tá bom. ((mandando J. parar de misturar a massa))

176. J: Cê tá... não não é assim J.

177. I: Mummy disse que é.

178. J: Não é. Tá errado.

((I. coloca a câmera sobre uma mesa para filmar sozinha))

179. J: Ai. ((grita))

180. I: ((I. ensina J. como fazer)) (ininteligível) Hi. ((olhando e fazendo graça para a câmera))

((I. pega a câmera novamente))

181. I: You pick up... up ((cantando e fazendo um movimento de levantar a massa vagorosamente e depois solta-lá)) and not up ((fazendo um movimento rápido e curto))

((mãe entra))

182. M: Yeah.

183. J: I doing. Look.

184. M: (ininteligível)

185. I: We are doing another chocolate biscuit again. ((falando para a câmera))

186. J: (ininteligível)

((risos))

187. I: Vou pegar só um pouquinho. ((pegando um pouquinho da massa da tigela que está com J. para comer))

188. J: Another chocolate biscuit. ((falando para a câmera))

189. E: Ah, I. vira para lá, vai (ininteligível) ((tentado fugir da câmera quando percebe que está sendo filmada))

190. J: Another chocolate biscuit. ((falando para a câmera))

191. M: Let me do this part J. (ininteligível) ((pegando a tigela))

192. J: (ininteligível)

((risos))

(ininteligível)

193. I: I don't like eh eh just the yellow part. You know, like water.

194. M: You don't like egg yolk. () I. what are you filming?

Na sessão 2, percebemos que I. se utiliza do discurso de sua mãe para ensinar a irmã a fazer os biscoitos. No turno 177, ela afirma que foi a mãe quem disse. Neste caso, ela faz referência direta à mãe a fim de explicitar a fala do outro. Parece-nos que I. usa uma afirmação a respeito da mãe como forma de convencer a irmã a fazer do modo

que ela considera correto. E é através dessa interação que ela, possivelmente, ganha a confiança da irmã. Pois, para Bakhtin

a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1997, p.113).

No momento em que a mãe entra na cozinha, I. automaticamente começa a falar em inglês, empregando um code-switching situacional, mas ao se dirigir à irmã, no turno 187, ela novamente recomeça a usar o português, e mais uma vez retorna ao inglês ao se dirigir a mãe, no turno 193.

Nos turnos 174, 180, 185, 188 e 190 observamos a relação estabelecida por I. com a câmera, com a qual ela se comunica em inglês. Levantamos aqui a hipótese de que a câmera se constitui como um interlocutor para I., uma vez que, para a criança, a câmera, na grande maioria das vezes “participa” dos diálogos como ouvinte, um ouvinte que “entende” inglês. No decorrer das sessões notamos que o “diálogo” entre I. e a câmera faz-se muito presente. O mesmo se passa com a relação de sua irmã e de sua amiga com a câmera. Ora percebemos que I. está tentando fazer algum tipo de apresentação para a câmera, como se estivesse gravando algum programa televisivo, ora notamos que o “diálogo” entre I. e a câmera é um pouco mais íntimo, como se a câmera realmente fosse uma outra pessoa. Não podemos aqui afirmar com certeza como a câmera se constitui para I., pois não temos dados suficientes para tanto, tampouco tivemos a oportunidade de fazer tal pergunta para a própria criança. Assim, o que propomos é a hipótese de considerar a câmera como interlocutor.

Ainda nesta sessão, acreditamos que a socialização na língua inglesa também fica evidente quando a menina utiliza uma brincadeira inglesa (dizendo *up*, e levantando a massa de biscoito e soltando-a novamente) para misturar a massa. Neste momento I. utiliza o inglês para se comunicar com a irmã, apesar da ausência da mãe, porém, vale deixar claro que essa brincadeira para misturar a massa já foi utilizada pela mãe para explicar a I. como proceder neste caso. Sendo assim, parece-nos que I. traz a fala da mãe, inclusive em inglês, utilizando o gênero do discurso “sala de aula”, imitando dessa forma o modo como a mãe a trata, a fim de ensinar a irmã como executar a tarefa, assumindo a postura da própria mãe. Notamos através da gravação que até mesmo a entonação da frase de I. é semelhante à de mãe³⁵. Esse fato nos mostra que o processo

³⁵ Julgamos relevante mencionar a entonação neste diálogo, porém não a analisamos nas demais sessões, pois este não é o objetivo deste trabalho.

de aquisição da linguagem se dá pela entrada da criança no gênero do discurso, pois quando I. traz a fala da mãe, ela o faz trazendo o gênero "fazer biscoitos" junto. O mesmo acontece com o gênero "sala de aula" e "gênero família" encontrados nas sessões que estamos analisando.

Sessão 3

I. vai para o quarto carregando um brinquedo, seguida da mãe (M.) que está filmando. Em seguida começa a brincar na sala de jantar com a irmã menor J. e uma amiga A. (ambas bilíngues) sobre a mesa elas têm papéis, canetas, alguns brinquedos e um cachorro de pelúcia.

224. I: Nós vamos batizar uma cadela e estamos fazendo o lugar. ((falando para câmera/mãe))

225. M: What are you gonna do there?

226. I: (ininteligível)

227. M: What things are you gonna get?

228. I: The tesoura.

229. M: Scissors.

230. I: Scissors.

231. M: And what what name are you gonna give the dog?

232. I: I don't know.

(ininteligível)

233. M: Let me see your dog. ((filmando o cachorro de pelúcia))

238. M: (ininteligível)

239. I: Doing the batizado. ((arrumando alguns brinquedos perto da cama do cachorro))

240. M: You're doing the baptism. And who is the priest?

241. I: A. ((risos))

242. M: And what... are you getting the dog to do downstairs?

243. I: Hã?

244. M: Are you getting something for the dog to do downstairs?

245. I: No. He's going to the veterinário.

246. M: Ah, to the vet.

247. I: (ininteligível)

248. M: Is he going to the vet or to the baptism?

249. I: No, I go to Portuguese. Eu vou arrumar ele no veterinário pra ele ficar limpinho pro batismo.

250. M: Hum, Okay.

(ininteligível)

((M. e I. estão na sala, J. entra))

251. M: Hi J.

252. J: Hi.
253. I: (ininteligível) J.
254. J: Por que?
255. I: Por que não.
256. J: (ininteligível) ((falando com I.))
257. M: What are you doing J.?
258. I: (ininteligível) ((falando com J.))
259. M: J., what are you doing?
260. J: I don't know.
261. I: She's looking for a (ininteligível)
262. M: Hi A.
263. I: (ininteligível) no veterinário esperando ta ((falando com J.))?
264. J: Aqui A.
265. M: Hi A.

Analisando o turno 228 podemos notar a presença de code-switching conversacional. No turno 224, I. se reporta à mãe em português e, no turno 228, passa a falar com a mãe em inglês. Acreditamos que I. se utilizou desse tipo de code-switching inconscientemente, uma vez sabe que a mãe é capaz de entender os dois idiomas, apesar de somente usar o inglês para se reportar a ela. Defendemos a hipótese de que essa seja uma escolha social, para se aproximar da mãe devido à língua utilizada pela mesma.

No turno 228, ainda ocorre um code-switching intra-sentencial, no qual a troca da língua acontece dentro dos limites da frase. No caso analisado, a criança utiliza o artigo “*the*” em inglês e o substantivo “tesoura” em português. Há a hipótese de que essa alternância se deu por falta de léxico e isso pode acontecer pelo fato de o português ser sua língua dominante e, conseqüentemente, por falta de input³⁶ suficiente na língua inglesa, visto que de acordo com os dados, a criança que está sendo estudada quase não faz uso do code-switching quando está falando em português. Entretanto, levando em consideração a competência linguística de I. na língua inglesa, acreditamos que esse code-switching foi empregado inconscientemente, não por falta de léxico, mas pelo simples fato de que, como já foi provado por vários estudos, indivíduos bilíngues fazem a troca de língua naturalmente. Segundo Romaine (2008), o code-switching intra-sentencial (no caso do turno 228) envolve maior risco sintático, porém não pode ser evitado pelos bilíngues mais fluentes.

Novamente utilizamos a denominação gênero “sala de aula” para explicar a relação entre mãe e filha no decorrer da sessão. Isto nos é mostrado nos tipos de

³⁶ Input é entendido na presente pesquisa como todas as palavras, contextos e formas de linguagem a que um indivíduo é exposto no processo de aquisição de uma língua.

perguntas que a mãe faz, que nos lembra uma entrevista, e pelo modo de correção que a mãe utiliza. Quando I. usa um code-switching, a exemplo do turno 229, dizendo em português a palavra “tesoura”, a mãe diz a palavra em inglês (*scissors*), para que a mesma seja repetida – como de fato é – e internalizada, nos moldes de uma sala de aula. Na maioria das vezes esse é o tipo de correção aplicada por parte da mãe, a repetição. Em outras, a mãe realmente explica o porquê, para que a criança entenda o motivo de estar sendo corrigida.

Nos turnos 239 e 245, novamente, podemos notar o uso do code-switching intra-sentencial, na utilização das palavras “batizado” e “veterinário”, respectivamente, em português, sendo todo o restante dos enunciados em inglês. Mais uma vez cremos no uso natural desse code-switching, isto é, cremos que o indivíduo bilíngue tem duas línguas a sua disposição e assim, pode sentir-se à vontade para trocar de uma para a outra, principalmente se seu interlocutor também conhecer estas mesmas línguas.

No turno 249, ocorre um code-switching inter-sentencial, ou seja, a troca de língua se dá nos limites da frase. No enunciado de I., existem duas frases, a primeira em inglês e a segunda em português. Na primeira frase, a criança inclusive avisa que vai mudar de código linguístico, dizendo que “vai para o português”. Deva-se a isto, talvez, a dominância da língua portuguesa sobre a língua inglesa, pois é em português que a criança que estamos estudando se sente mais confortável ou à vontade, dada a frequência com que ela usa essa língua em suas interações, principalmente quando a mãe – falante do inglês – não está presente.

Nos turnos 255, 261 e 263, podemos verificar o aparecimento de code-switching situacional. I. muda do português para o inglês e volta novamente para o português, pois no turno 255 e 263 está falando com a irmã e com a amiga, assim se utiliza do português, e no turno 261 está conversando com a mãe. Na grande maioria das interações de I. com outras crianças é possível notar que seu enunciado se dá em português e somente no momento de se reportar à mãe é que a mesma utiliza a língua inglesa. Isso acontece naturalmente, sem que haja qualquer mudança de tópico. Acreditamos que, como afirma Gumperz (1982), esse tipo de alternância, o code-switching situacional, está relacionado, entre outras coisas, aos papéis desempenhados pelo locutor e pelo interlocutor e por seu grau de intimidade.

287. M: A girl or a boy?

288. A: A girl.

289. M: Okay.

290. A: We are thinking about Sam from Samantha.

291. M: Hum hum. On the cover of that book I think it says Marie, doesn't it?
292. I: No. (ininteligível) ((chegando))
293. A: E por que a gente não dá o nome de Marie?
(...)
318. I: No. Marie... and the surname Samantha.
((risos))
319. J: Mas a gente chama ela de Sam.
320. I: Marie Samantha. (ininteligível)
321. J: (ininteligível)
322. A: Samantha?
323. I: Marie Samantha.
324. J: Os dois tem M. Os dois tem M e A. ((olhando A escrever)) Samantha ((falando devagar))
Samantha. Ficou legal. Faz um coração. (ininteligível)
325. I: Faz ela.
326. A: Eu vou conseguir desenhar? Vou conseguir?
327. J: Desenha um castelo com uma foto dela.
328. A: Oh I. eu não vou conseguir desenhar ela. Eu vou conseguir desenhar um (ininteligível)
329. J: (ininteligível) ((falando com A.))
330. J: (ininteligível) ((falando com I.))
331. (ininteligível)
332. I: Detector de pulgas. ((mostrando um objeto))
((risos))
333. M: J., do you want me to ring a dentist?
334. J: Yeah.
335. M: Okay.
336. J: (ininteligível)
337. M: Ahã?
338. J: (ininteligível)
(ininteligível) ((as três continuam brincando e conversando))
339. J: I hold. ((pegando a câmera da mão da mãe))
340. M: Do you wanna hold it?
341. J: Yeah.
342. J: What are you doing A., again?
343. A: (ininteligível)
344. J: (ininteligível)
345. A: (ininteligível)
346. J: What are you doing I.?
347. I: I'm in the vet.

O code-switching situacional também acontece nos turnos 292, 325, 331, 332 e 347. I. alterna do português para o inglês e vice-versa de acordo com a situação ou seu interlocutor.

Neste diálogo da sessão 3, encontramos outro exemplo da socialização e aprendizagem cultural. Acreditamos que é através da interação social que a criança aprende a entender o outro em termos de intenções e crenças, pois a criança aprende não a partir do outro, mas através dele. Assim, a importância da representação cognitiva da aprendizagem cultural está na perspectiva interacional, e essa perspectiva continua a guiar a criança mesmo após o término da experiência original (TOMASELLO, KRUGER & RATNER, 1993). A criança adquire a habilidade da aprendizagem cultural ao mesmo tempo em que mostra evidências de habilidades socio-cognitivas.

Nesta passagem vemos as crianças num processo de socialização e aprendizagem cultural colaborativa, ou seja, um tipo de aprendizagem na qual não há a participação do indivíduo mais experiente. I. juntamente com as duas outras crianças está batizando uma cadela e juntas estão tentando escolher o melhor nome. Em determinado momento a mãe cita um dos nomes que de fato será utilizado pelas crianças, porém o processo de escolha do nome, bem como da criação das atividades em torno do batizado da cadela é todo elaborado pelas crianças, ou seja, trata-se de um processo onde elas colaboram para a construção de algo novo e diferente do que existia antes do início da interação (TOMASELLO, KRUGER & RATNER, 1993). Vemos que quando as crianças estão brincando, por meio da linguagem estão se socializando. Assim como Tomasello (2005), acreditamos que qualquer transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social, e acreditamos que a cultura da brincadeira é um fenômeno de grupo. Sendo, assim, através da brincadeira – no caso a brincadeira do batizado – a criança, usando a linguagem, se constitui como participante ativo do processo de socialização e aprendizagem cultural. Notamos assim, a importância da linguagem para a aprendizagem cultural da criança, pois a linguagem *“é o meio pelo qual a cultura e o desenvolvimento cognitivo fazem contato, o meio através do qual o kit de instrumentos da cultura pode se tornar da própria criança”* (BRUNER, 1985, p.143, apud PESSÔA & SEIDEL DE MOURA, 2008)

349. I: Veterinary.

350. A: (ininteligível)

351. J: (ininteligível)

352. A: O que que você tá filmando? Você tá filmando aquilo? ((brava, apontando para a parede da cozinha))

353. J: Eu to filmando você A.

354. I: And now... eu vou tirar isso de você... e você está livre dos (ininteligível) ((conversando com o cachorrinho de pelúcia))

355. J: (ininteligível)

356. I: (ininteligível)
 357. J: (ininteligível) Did you ring mummy?
 ((a mãe pega a câmera))

No turno 354, temos mais um exemplo de code-switching intra-sentencial e situacional, já que a troca de código linguístico ocorre dentro de uma mesma frase e existe a mudança de interlocutor, pois I. se reporta nesse turno ao cachorrinho com o qual está brincando.

Sessão 4

I., a irmã J.e a amiga A. estão no banco de trás do carro, indo para a escola. A mãe de I. está dirigindo e em alguns momentos interage com as meninas. Durante o percurso, I., J. e A. utilizam a câmera para filmar e além de fazer brincadeiras, filmam e narram o vêem pela janela.

- ((I filmando))
 358. I: Ai... tamos no carro. Fala oi.
 359. A: Hi, hello.
 360. J: Hi.
 361. M: Which language do you have to speak: English or Portuguese?
 ((juntas)) English
 362. I: We are going to school.
 363. J: They are doing a reforma ((mostrando uma construção))
 364. I: Yeah.
 365. M: Is it ready (ininteligível) the tape recorder?
 (...)
 ((risos enquanto elas fazem gestos))
 (ininteligível)
 370. A: Oh, look a car. Look a motorbike. ((mostrando através da janela))
 371. I: Now it's a caminhão.
 ((as crianças brincam com os apontadores em forma de bichinhos))
 372. A: Oh, look at the countryside.

Logo no início desta sessão I. utiliza um code-switching conversacional (turno 362), pois seus interlocutores são os mesmos, assim como a situação e o tópico, porém a criança é lembrada de que deve falar em inglês. Neste momento observamos mais uma vez uma situação que lembra o gênero “sala de aula” no qual a mãe cumpre o papel de

professora à medida que “lembra” a filha de que ela deve falar em inglês. Assim como numa sala de aula de um curso de idiomas, onde o intuito é que se fale somente a língua que se está aprendendo, a mãe, neste caso, indica a língua que a filha deve utilizar.

Um code-switching intra-sentencial aparece no turno 371, quando I. utiliza a palavra *caminhão*.

381. A: Calma, olha pra mim I. This is I. and here... it's J. And this is me. (ininteligível) This is me.

((mostrando a si mesma novamente))

(ininteligível)

382. A: This is me.

383. I: It's J. Vê se tá me filmando.

384. J: Ahã ahã. ((afirmando))

385. I: And that is my mummy.

386. A: This is a car.

387. I: (ininteligível)

388. J: (ininteligível)

389. I: Mummy.

390. M: Hi.

(ininteligível)

391. A: This is the fish. ((fazendo um gesto com a mão))

392. I: No, a dog.

393. A: No.

394. I: Peraí. ((fazendo um gesto também))

395. I: This is a bunny.

396. A: No, rabbit.

397. A: What's this? ((fazendo um som enquanto faz um gesto))

398. I: A dog.

As meninas continuam falando em inglês ao longo da sessão, mas no turno 383 I. utiliza um code-switching inter-sentencial. Seu enunciado é formado por duas sentenças, uma em inglês e a outra em português. Este code-switching pode ainda ser classificado como situacional se considerarmos a câmera³⁷ como um dos interlocutores

³⁷ Acreditamos que nesta sessão, a câmera, mais uma vez, tem um papel ativo enquanto interlocutor, uma vez que elas “conversam” com ela como se fosse uma pessoa, utilizando até mesmo code-switching em suas interações. O mesmo acontece em algumas outras partes dos vídeos, porém de forma isolada. cremos na hipótese de que isto ocorre nesta sessão pelo fato da mãe tê-las lembrado que a língua falada naquele momento deveria ser em inglês, logo no início da sessão. Acreditamos que esta advertência da mãe se deu pelo fato de que estava gravando um material para uma pesquisa e sabia que estaríamos analisando o inglês, pois temos conhecimento de que em situações normais a mãe não pede ou faz qualquer menção a língua que ela quer que seja usada. As crianças são livres para utilizarem o código linguístico que desejarem, pois como a própria mãe afirmou no questionário que lhe foi entregue, sempre permitiu que as filhas se reportassem a ela em português, apesar de utilizar somente o inglês, pois não queria que as mesmas ficassem traumatizadas com a imposição de uma ou outra língua.

presentes na interação, à medida que I. conversa com a câmera em inglês e recorre ao português quando fala com a amiga. No turno 385, I. recomeça a falar em inglês, utilizando um code-switching situacional, quando apresenta a mãe para a câmera. O mesmo code-switching situacional é empregado nos turnos 394 e 395, à medida que o interlocutor de I. varia.

424. I: And now (ininteligível)

(ininteligível)

((a meninas mostram coisas pelas janela, brincam e gritam, mexendo muito a câmera))

425. I: Sorry but I think we passed for turbulation.

((risos))

(ininteligível)

426. J: Who are you?

427. I: I. (ininteligível) C.

428. J: And you?

429. A: A. (ininteligível)

(ininteligível)

((as meninas brincam e gritam))

430. I: Turbulation. ((sacudindo a câmera))

431. M: Turbulance.

432. I: Ahã?

433. M: Turbulance.

434. I: Turbulence. Turbulence.

435. A: Turbulence. Turbulence.

436. A: What´s it?

437. I: Turbulência. Turbulência.

(ininteligível)

438. A: That´s the city. ((mostrando))

439. I: I know.

440. A: Como que fala churrascaria?

441. I: I don´t know. Film, film the... meat place.

442. A: Meat place?

443. I: Meat , carne.

444. A: Só isso?

445. I: Lugar...lugar de carne.

446. A: Film the, the (ininteligível)

((risos))

Neste diálogo é possível perceber a construção de palavras por I., o que vem ao encontro da nossa hipótese de que o inglês ainda está, para ela, em processo de aquisição. A criança usa a palavra *turbulation* (turno 425 e 430) ao invés de *turbulence*.

Muitos substantivos em inglês são formados com a colocação do sufixo *tion* e assim I., “testando” a língua, faz sua própria construção, que é então corrigida pela mãe. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento da linguagem infantil não se dá apenas pela apropriação do que já existe, mas pela apropriação e construção crítica do que não existia previamente. E é o que parece ocorrer neste diálogo.

Acreditamos, bem como Vygotsky (1991), que é através da linguagem que apreendemos o mundo e esta apreensão faz parte de um processo constante na vida da criança.

O adulto não pode transmitir à criança o seu modo de pensar. Ele apenas lhe apresenta o significado acabado de uma palavra, ao redor da qual a criança forma um complexo – com todas as peculiaridades estruturais, funcionais e genéticas do pensamento por complexos, mesmo que o produto de seu pensamento seja de fato idêntico, em seu conteúdo, a uma generalização que poderia ter-se formado através do pensamento conceitual. (VYGOTSKY, 1991, p.58/59)

No turno 437, I. emprega um code-switching conversacional para explicar para A. o significado de *turbulence*. O mesmo acontece nos turnos 443 e 445, quando I. traduz a palavra *meat* e a palavra *place*, para tentar explicar como poderia ser falada a palavra “churrascaria” em inglês. No turno 443, também temos um code-switching intra-sentencial, pois a troca de código linguístico se dá dentro da frase, apesar da mesma ser composta de apenas duas palavras.

447. I: Film the (ininteligível)

((risos))

(ininteligível)

448. A: Film Educativa.

449. I: Educativa. ((falando com sotaque))

450. A: Film.

451. I: Educativa. ((falando com sotaque))

452. J: Educativa ((falando com sotaque))

453. A: Film.

454. I: Educativa. ((falando com sotaque))

455. A: (ininteligível)

456. I: A Educativa aqui. Vamos parar o vídeo. Tchau.

457. A: Tchau.

458. I: (ininteligível) Fala tchau.

459. A: Bye bye.

460. J: Bye bye.

461. I: Bye bye.

462. J: Bye bye.

463. I: Mum, como desliga?

464. M: (ininteligível)

O emprego de um code-switching situacional novamente pode ser notado no turno 456 quando I. deixa de falar com a câmara para se reportar à amiga e consequentemente muda o código linguístico. O mesmo se dá nos turnos 461 e 463, que ainda contém um code-switching intra-sentencial, pois I. usa a palavra “mãe” em inglês (*mum*) e o restante da pergunta em português.

Sessão 5

I. está na sala da casa com a irmã J. Ambas estão brincando com o rádio, ouvindo música, conversando e dançando. A mãe está filmando. Podemos perceber que nesta sessão elas estão brincando de fazer uma apresentação para a câmara, como se fossem artistas.

467. J: juntas

468. I: Peraí mum. ((indo embora))

469. J: (ininteligível)

(...)

486. J: I.

487. I: Oi.

488. J: (ininteligível)

489. I: Como fala bastidores mum?

490. M: Hum?

491. I: Hein mummy? ... Mummy?

492. M: Yeah.

493. I: Como fala bastidores em inglês?

494. M: What´s bastidores again? I can´t remember what bastidores is.

495. I: Por trás das câmeras.

((I dá um grito, brincando))

496. M: The people?

497. I: É.

498. M: The people behind the camera?

499. I: Não, a gente atrás das câmeras. This was the bastidores. ((falando como se fosse para uma câmara, numa apresentação))

500. M: I forgot the word now.

501. J: (ininteligível) ((conversando com I))
 502. I: Hi. ((conversando com J))
 503. M: Backstage?
 504. J: Ah ((gritando))
 505. I: É. This was the backstage. ((falando como se fosse para uma câmera, numa apresentação)) Hi
 506. J: Ah ((gritando))

No turno 468, I. utiliza um code-switching intra-sentencial, pois usa a palavra “perai” em português, seguida de *Mum* em inglês. O mesmo ocorre no turno 489. Já no turno 499 há a presença de um code-switching inter-sentencial, pois a primeira frase está em português e a segunda em inglês. Neste mesmo enunciado temos um code-switching situacional, uma vez que a primeira frase, dita em português, está sendo reportada à mãe, como meio de explicar o que ela quer dizer e a segunda frase, em inglês está sendo dita para a câmera, existindo, assim, a mudança de interlocutor. Situação semelhante é encontrada no turno 505.

519. J: Oh I. não deu. ((brava porque a música acabou antes dela jogar a bola))
 520. I: Joga agora. Vai. One two three.
 521. J: Você bateu na minha cabeça.
 522. I: Desculpa.
 ((as duas brincam))
 523. I: I can go with this to... ((risos)) Como fala formatura?
 524. M: Graduation ball.
 525. I: Graduation.

Nesta segunda parte da sessão 5 é possível perceber o code-switching inter-sentencial nos turnos 520 e 523, sendo que ambos os turnos apresentam também code-switching situacional, uma vez que existe a mudança de interlocutor. No turno 520, I., que estava conversando com a irmã, passa a se dirigir à câmera em inglês, e, no turno 523 ela está falando com a câmera e, em seguida, faz uma pergunta à mãe.

Sessão 8

I. está brincando com a irmã J. no quintal. Elas estão correndo, dançando e brincando. A mãe está filmando.

((as duas estão pulando))

565. J: You know, I'm very very very quickly.

566. I: No, I... I am very quickly.

567. M: I'm very quick. ((corrigindo))

(ininteligível)

568. I: No, it's me.

Neste trecho da sessão 8 novamente defendemos a hipótese do processo de aquisição do inglês por I. Sabemos que o português é sua língua dominante, é mais utilizada e, portanto, a que fornece o maior input. Assim sendo, acreditamos que a criança em questão ainda está “experimentando” a língua inglesa, tentando entender como ela se forma e, dessa forma, acaba por cometer alguns erros típicos do processo de aquisição, como utilizar um advérbio no lugar de um adjetivo. Neste momento a mãe tenta uma correção por meio da repetição, mas ela parece não funcionar, uma vez que I. não entende como correção, pois temos a impressão de que ela está muito mais preocupada em brincar. Nesta sessão, o gênero “sala de aula” parece não existir, o que vemos é a mãe tida como aquela que brinca, que participa, ou ao menos é cúmplice do momento de brincar, pois está apenas filmando, sem ensinar algo ou fazer perguntas a fim de promover uma entrevista.

Sessão 9

I., a irmã J. e a amiga A. estão na sala brincando de fazer uma apresentação em frente à câmera. Elas estão cantando músicas (a maioria em inglês) cujas letras estão numa pasta. A mãe está filmando.

574. A: Pause, pause, please pause. ((falando para a câmera))

575. I: No no no pause, we've got ten musics.

576. M: Ten songs.

577. I: Yeah.

((elas começam analisar e contar as músicas))

578. A: We have eight musics.

579. I: Por quê?

580. M: Eight songs.

581. A: Porque (ininteligível) ((falando com A))

582. M: Are you... in English we can't say músicas you have to say eight songs, okay?

((as três estão conversando baixo e depois começam a gritar))

(ininteligível)

583. A: Calma, deixa eu pegar meus óculos.
 584. J: Ai bota aqui. ((rindo))
 585. I: Mummy just (ininteligível) ((recomeçando a cantar))
 (ininteligível)
 586. I: Mummy, can I sing a music alone?
 587. M: A song then.
 588. I: Oh yeah, oh yeah. ((começando a cantar em inglês))

Logo no início da sessão nove, I. novamente nos dá a impressão de ainda estar adquirindo a língua inglesa. No turno 575, I. utiliza a palavra *music* no plural, sendo esta uma palavra que não pode ser contada em inglês e, portanto, inexistente no plural. Podemos notar que a amiga de I. também utiliza a mesma palavra do mesmo modo, seja por imitação, por simplesmente cometer um erro ou por, assim como I., ter o português como sua língua dominante e o inglês ainda estar em processo de aquisição, já que a situação desta criança é muito semelhante à situação de I. A mãe de I. as corrige nos turnos 476 e 578 e então lhes explica o motivo da correção.

I. está conversando com a mãe/câmera³⁸, em inglês, e no turno 579, quando faz uma pergunta à amiga a respeito do número de músicas, ela utiliza o português. Temos aí um code-switching situacional, pois há uma troca de interlocutor. I. continua a conversar em português com a amiga e então, novamente usa um code-switching situacional quando retorna ao inglês para se reportar à mãe nos turnos 585 e 586.

605. I: Now next music. Um sonho. It's, but it's in Portuguese. (ininteligível)
 606. M: You can do it in Portuguese.
 607. I: Okay.
 ((elas contam em português))
 (ininteligível)
 608. A: Oh, vamos fazer aquela do bebeléu?
 609. J: Vamos.
 610. I: (ininteligível) vamos cantar essa e não essa e aí a gente canta a do bebeléu. ((mostrando no livro de músicas))
 611. A: (ininteligível)
 ((elas recomeçam a cantar))
 612. I: Agora (ininteligível) bebeléu. ((falando para a câmera))
 613. I: (ininteligível) The music is called: perdi as minha coisas.
 ((elas recomeçam a cantar))
 614. I: Bebeléu is the place where...
 615. A: (ininteligível) rocks go.

³⁸ Novamente vemos a câmera funcionando como um interlocutor.

616. M: Oh, I see.

617. I: Can we can we sing ((falando com a mãe))... Ah tem essa daqui ó... da menina que deixou a boneca. ((falando com A e mostrando o livro))

618. A: Não não não.

619. I: Vamos ler uma curtinha?

Nos turnos 610 e 613, I. utiliza um code-switching situacional ao trocar do inglês para o português e voltar novamente para o inglês, à medida que interage com a amiga e com a irmã ou com a mãe. No turno 617, notamos mais um code-switching situacional, envolvendo dois interlocutores diferentes (a mãe e a amiga), que podemos classificar também como intra-sentencial, uma vez que I. troca de código linguístico entre os limites das sentenças.

Nesta sessão, encontramos marcas explícitas de socialização e aprendizagem cultural, pois logo no início da sessão as meninas estão cantando e dançando músicas em inglês. Essas são músicas que pedem brincadeiras de palmas ritmadas entre os participantes, brincadeiras típicas de escolas, as quais provavelmente foram ensinadas pela mãe. Notamos aqui a aprendizagem imitativa, já que provavelmente essas brincadeiras foram ensinadas pela mãe e a aprendizagem colaborativa (TOMASELLO, 1993), uma vez que as crianças, em conjunto, estão inventando e criando novas brincadeiras. Juntamente com essas brincadeiras, as crianças estão partilhando conceitos, habilidades e valores, além, é claro, de traços culturais previamente adquiridos. E essa partilha de elementos culturais torna-se possível através da linguagem.

Sessão 10

I. está numa sala de aula da escola da mãe com a irmã J. e a pesquisadora P. Elas estão arrumando objetos, papéis, fitas, lápis para colorir e material de colagem sobre uma mesa para fazer cartazes.

672. I: I don't know.

673. J: Eu vou fazer um jardim.

674. P: I'll put it here, and then...

675. I: Como faz pra ficar parado?

Neste diálogo entre I., J. e a pesquisadora, aparece um code-switching

conversacional (turno 675), pois, apesar do interlocutor (no caso a pesquisadora), o tópico e a situação permanecerem inalterados, I. muda de código linguístico como que para reforçar sua pergunta, para pedir ajuda, ajuda esta que pode ser entendida tanto do ponto de vista prático, da situação na qual está envolvida, quanto linguístico, já que sabemos que a língua com a qual mais se identifica, ou seja, que mais usa, é o português.

741. P: Ah, beautiful.

742. I: Vem cá J.

743. J: Cê tem vergonha?

744. I: Tenho.

745. P: Do que? Ah...to talk... the secretary? Do you want me to go there?

746. I: Yeah.

747. P: Okay. I'll go there.

748. I: (ininteligível)

749. J: (ininteligível)

750. P: Why aren't you speaking in English? Can you? Can you? Please.

((P. sai da sala))

751. I: (ininteligível)

752. J: Oh I., eu tô fazendo.

753. I: (ininteligível)

754. J: (ininteligível)

755. I: Bom, eu vou começar. (ininteligível)

756. J: Eu também (ininteligível)

(...)

((I dá a tesoura para J))

782. I: J. sua folha é muito grande.

((P entra))

783. P: No pasta.

784. I: No?

785. P: No.

786. I: (ininteligível)

(...)

827. P: Yeah.

828. P: Is it a kind of celebration?

829. I: J., empresta pra mim. ((pegando algo sobre a mesa))

830. P: Is it a celebration J.?

831. J: No

(...)

858. I: Pinta de roxo.

859. J: Não eu vou (ininteligível)

860. I: (ininteligível) paint.
861. P: Paint?
- (...)
877. I: Yes.
878. P: I think you are a good player. Do you play volleyball and basketball?
((I faz balanço a cabeça afirmativamente))
879. J: Here. ((entrando com a tinta e os pincéis))
880. I: Que cor que tem?
881. J: Sei lá I. Tá fechado. Ah não, tá aberto. ((analisando o pacote com tinta))
882. I: Não cola.
883. P: Ah, You have to press... and wait.
884. J: O que?
885. P: It's not so easy.
886. I: (ininteligível)
887. J: So many colours.
888. I: I don't know what to do. ((risos))
- (...)
903. J: What's puzzle?
904. P: Puzzle. You know that kind of game...?
905. I: Quebra-cabeça.
906. P: Yes.

Já no turno 746, I. recomeça a falar em português, utilizando-se de um code-switching situacional, uma vez que estava conversando em português com a irmã e ao se dirigir à pesquisadora passa a utilizar o inglês. O mesmo acontece no turno 755, quando I. recomeça a falar em português, visto que seu interlocutor passa agora, a ser sua irmã, com quem, na grande maioria das vezes, conversa em português. I. continua a fazer uso do code-switching situacional, alternando o código linguístico, à medida que seu interlocutor muda, a exemplo dos turnos 784, 829, 860, 880, 888 e 905.

915. I: É do que?
916. P: Do you know Capela Sistina?
917. I: No.
918. P: It's a ...it's a very famous ... painting.
919. I: De quem?
920. P: Miche...Oh... Michelangelo I think.
921. I: Michelangelo?
922. P: Michelangelo.
- (...)
927. I: Isso é abstrato?
928. J: Não, sei lá... acho que eu tô inventando.

929. I: Então é abstrato porque não significa nada.
930. J: Não (ininteligível) esse vermelho não (ininteligível)
931. P: What's abstrato? ((P. pergunta para I.))
932. I: É... aquilo que não significa nada.
933. P: Ah, I know.
934. J: Ele não parece cor de sangue?
935. I: Vermelho é cor de sangue.
- (...)
950. J: Continua aguado.
951. P: (ininteligível)
952. J: Is green cocô
- ((risos))
953. I: It's green poo poo.
954. J: It's green poo poo.
955. J: (ininteligível) Green poo poo. (ininteligível) I.
956. P: Wow. Weird.
957. J: Is cocô.
958. P: What are you doing? ((perguntado para I))
959. I: (ininteligível)
960. P: (ininteligível)
961. J: Have a banheiro here?
962. P: Look...((apontando para direção do banheiro))
963. I: Ce tá fazendo aqui?
964. J: Ahã?
965. I: Tá fazendo aqui?
966. J: O que?
967. I: Cê tá desenhando aqui? Por que cê perguntou se tem banheiro?
968. J: Porque eu vou lavar o pincel pra usar outra cor.
969. J: ((saindo)) Aqui?
970. P: Yes. Open the door.
971. I: What is this? ((mostrando uma tira))
972. P: I don't know. I think it's (ininteligível) You can buy it in different colours.

Logo no início deste diálogo vemos I. usando um code-switching conversacional nos turnos 917 e 919. Já nos turnos 929 e 932, parece-nos existir uma marca explícita de socialização e aprendizagem cultural, pois a criança explica que abstrato é o que não tem significado. Entendemos que essa afirmação é certamente resultado de um discurso alheio, algo que ela já deve ter ouvido anteriormente, algo que está em circulação na sociedade, e que agora, foi por ela apropriado.

Nos turnos 953 e 963, há um code-switching conversacional, já que o interlocutor de I. continua o mesmo (a irmã), mas existe a troca de código linguístico.

Ainda no turno 953, podemos verificar que I. se sente muito à vontade com a língua inglesa, apesar de ser sua língua dominada, pois brinca com as palavras de modo a formar combinações inusitadas como *green poo poo*, ou seja, “verde cocô”, uma combinação feita em português. E, finalmente, no turno 971, temos um code-switching situacional, dada à mudança de interlocutor.

988. P: Where is the (ininteligível)? ((levantando e sentando novamente))

989. I: Don't they have to speak English in class?

990. P: Yes, but sometimes they don't do it.

991. J: ((J. olha para os alunos que estão tendo aula na sala ao lado e fica prestando atenção)) All the time?

992. P: Yeah... I think... very often.

((J. e P. riem))

993. P: But they are supposed to speak just in English.

994. J: Então eles que não querem.

995. P: Do you know why? It's because this class... they are elementary.

996. I: Que isso?

997. P: Elementary is the first level in English. So they don't know how to speak lots of things in English. Because of this they speak in Portuguese. They don't know how to speak in English in the past... they don't know. They are in the beginning of the course.

No turno 989, mais uma vez acreditamos estar diante de um discurso permeado pela ideologia, visto que I. se utiliza de um discurso alheio, o qual faz parte da sociedade em que vivemos e, particularmente de seu mundo, uma vez que sua mãe é professora de inglês. Neste turno, I. pergunta à pesquisadora se os alunos que elas estão ouvindo conversar na sala ao lado não deveriam estar falando em inglês. O modo como essa pergunta é estruturada, na negativa, já mostra que ela sabe do que está falando, que o correto é falar em inglês na sala de aula. De acordo com Bakhtin, quando utilizamos o discurso de outra pessoa,

qualquer palavra existe para o falante em três aspectos: como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2006, p.294)

Sendo assim, estendendo esse olhar de Bakhtin para nossos dados, poderíamos dizer que esse discurso a respeito da utilização do inglês por parte dos alunos dentro da sala de aula, que I. coloca, é seu próprio discurso, embebido dos discursos alheios e, é

claro, transformado, reformulado.

Ainda sob a influência teórica de Bakhtin, parece-nos que quando I. perguntou à pesquisadora a respeito dos alunos usarem o inglês na sala de aula, ela, sabendo que a pesquisadora também é professora de inglês, formulou sua pergunta já esperando determinada resposta. Pois, como afirma nosso autor, a pré-definição do destinatário pelo falante antecipa uma possível resposta e tem uma ativa influência sobre o enunciado.

Mais adiante, no turno 996, I. faz uso de um code-switching conversacional para reforçar sua pergunta a respeito do que vem a ser *elementary*.

1001. I: Por que? Você soltou pum?

((risos))

((P. está limpando a mesa))

((J. volta e recomeça a pintar))

1002. P: (ininteligível)

1003. P: Ah, you see? She is trying to make them speak English.

1004. P: (ininteligível)

1005. J: (ininteligível)

1006. P: (ininteligível) Are you going to use this? ((pegando um papel))

1007. I: No.

1008. I: (ininteligível)

(...)

1016. I: What is guaxinim in English?

1017. P: Guaxinim?

((I. balança a cabeça afirmativamente))

(ininteligível)

1018. I: Que que é isso? ((perguntando para J.))

1019. J: Sei lá o que que é isso.

1020. I: Abstrato?

Nesta última parte do diálogo é possível perceber o emprego de um code-switching situacional nos turnos 1007 e 1018, à medida que o interlocutor de I. varia. E, novamente I. retoma seu enunciado a respeito do que é abstrato, no turno 1020.

Nesta sessão, apesar da pesquisadora estar brincando com as crianças, parece-nos possível identificar o gênero “sala de aula”, pois a pesquisadora tenta conduzir a conversa, entrevistar as crianças a fim de conseguir extrair delas algo relativo à socialização, sem, no entanto, atingir por completo o objetivo.

Sessão 11

I., a irmã J. e a pesquisadora P. estão numa sala de aula da escola da mãe inventando uma história a partir das figuras de um livro. Em um dado momento a pesquisadora sai da sala e I. fica sozinha com a irmã contando histórias. A pesquisadora volta algum tempo depois e retomam a brincadeira.

1050. I: Então o cavalo foi embora.

1051. J: (ininteligível) Vou beber água tá?

((J. sai e I. fica sozinha na sala olhando o livro))

((P. e J. voltam))

1052. P: Did you invent another story?

1053. J: Yeah.

(ininteligível)

1054. P: Let's see. Tell me story.

1055. I: They live in a house.

1056. P: (ininteligível)

1057. I: They live in a house. (ininteligível) They make a plan. (ininteligível)

Nesta sessão podemos perceber a ocorrência de code-switching situacional, no turno 1055. Enquanto I. estava sozinha com a irmã utilizou o português e quando seu interlocutor mudou, ela começou a conversar em inglês. Novamente o gênero “sala de aula” parece estar presente na interação entre a pesquisadora e as crianças, inclusive, assim como na sessão anterior, pelo local da gravação – uma convencional sala de aula.

Esta sessão não nos forneceu dados sobre a aquisição da linguagem nem marcas explícitas de socialização e aprendizagem cultural.

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A seguir exporemos nossas considerações finais acerca dos dados coletados, lembrando, como já mencionado anteriormente, que devemos levar em consideração, no nosso estudo, o olhar subjetivo que o pesquisador imprime ao analisar os dados.

Sendo assim, através dos dados pudemos perceber que a criança estudada está socializada em ambas as línguas às quais tem sido exposta desde o nascimento e adquiriu, portanto, traços da cultura brasileira e da cultura inglesa. De acordo com Lanza (2007), o uso das duas línguas por crianças bilíngues é resultado do mesmo processo de socialização das crianças monolíngues. Acreditamos que a cultura adquirida por I. não seja o somatório da cultura inglesa, representada pela mãe, e da cultura brasileira, representada pelo pai, mas sim o resultado da junção destas duas culturas influenciadas pelo ambiente socioeconômico e familiar no qual esta criança vive. Trata-se de um amálgama cultural que somente esta criança pode ter, devido às condições específicas às quais está exposta. Podemos assim dizer que a aprendizagem cultural de I. não é uma cópia da cultura transmitida, mas algo reinventado, recriado, pois em suas interações as crianças modificam a cultura, construindo algo novo, diferente daquilo que existia antes da interação iniciar (TOMASELLO, KRUGER & RATNER, 1993).

Acreditamos que os dados revelaram a noção proposta neste trabalho de que a língua expressa a realidade cultural, pois é através dela que o indivíduo expressa fatos, idéias e eventos que podem ser comunicados devido ao acúmulo de conhecimento compartilhado, conhecimento esse a respeito do mundo e do outro. É ainda através da língua que se cria experiência (KRAMSCH, 1998).

O modo como I. passa pelo processo de aprendizagem cultural nas duas línguas parece reforçar nossa crença de que a cultura da criança é interpretada e regulada pela linguagem. Podemos ainda afirmar que *“o homem está em constante aprendizado, adquirindo conhecimentos culturais e formas de atuar nas situações recorrentes graças a sua linguagem adquirida”* (PESSÔA & SEIDL DE MOURA, 2008, p.20).

Outro ponto observado é que o discurso alheio fica bastante evidente nesta análise, pois podemos percebê-lo permeando o discurso da criança. O dialogismo se faz presente nas colocações de I., seja ao explicitar o que gostaria de fazer no futuro, ou ao explicar o que significa determinado termo. Os enunciados de I. são plenos de tonalidades dialógicas, pois como afirma Bakhtin,

a nossa idéia – seja filosófica, científica, artística – nasce e se forma

no processo de interação e luta com os pensamentos dos outros, e isso não pode deixar de encontrar o seu reflexo também nas formas de expressão verbalizada do nosso pensamento. (BAKHTIN, 2006, p.298)

Outro dado importante nesse estudo é o uso de diferentes gêneros do discurso, utilizados pela mãe e pela filha em suas interações. Defendemos a hipótese, confirmada através dos dados, que muitas vezes mãe e filha parecem utilizar o gênero do discurso que chamamos de gênero “sala de aula”, no qual elas “simulam” uma aula. A mãe toma o lugar da professora, aquela que ensina, entrevista, corrige, conduz o diálogo e I. se coloca na posição da aluna, que responde às perguntas da mãe-professora e deixa-se assim, ser conduzida – sem que isso seja necessariamente percebido por ambas. Outras vezes a mãe se coloca realmente como mãe, ou seja, sem a preocupação do aprendizado formal, obtendo como resposta enunciados mais naturais e menos dirigidos. Sabemos que o destinatário ocupa uma posição privilegiada em relação ao enunciado produzido à medida que aquele é avaliado pelo falante antes que o discurso seja criado. Assim, *“cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”* (BAKHTIN, 2006, p.301). Como resultado, temos enunciados, respostas, por parte de I., que reforçam a existência destes determinados gêneros encontrados nas nossas análises, o gênero “sala de aula” e o gênero “família”, ou seja, mãe-filha.

Observamos ainda que apesar do uso frequente da língua inglesa por parte da criança com a mãe, I. parece possuir uma língua dominante, o português, ou seja, aquela que é mais frequentemente utilizada e que lhe proporciona maior input. Ainda que com a mãe ela use mais o inglês, sobretudo porque a partir do início das gravações, como já mencionado, ela decidiu apenas conversar em inglês com a mãe, quando em contato com a amiga ou com a irmã, sua comunicação se dá basicamente em português. Levantamos assim a hipótese de que o uso do português por I. na maioria de suas interações com sua irmã e sua amiga – ambas bilíngues - principalmente quando a mãe não está presente, se dá devido sua maior exposição a esta língua. Sabemos que I. mora num país de língua portuguesa, não estuda em uma escola bilíngue e que somente tem contato com a língua inglesa através da mãe, ou seja, precisa usar o português na maior parte do tempo. Assim sendo, parece-nos que I. sente-se mais a vontade usando a língua portuguesa, sua língua dominante. De acordo com Grosjean,

there is evidence in the sociolinguistic and psycholinguistics literature that, at any point in time, one language is always more

*active than the other and that it is this language that governs language processing*³⁹. (GROSJEAN, 2001, p.6)

É importante ainda citar que a câmera instaura uma relação diferente com I, pelo fato de ela funcionar como um interlocutor. Um interlocutor que “fala” inglês e que interage com I, assim como para as demais crianças, à medida que em muitos dos enunciados produzidos podemos notar a presença de code-switching, ou seja, da mesma estratégia linguística utilizada por I. com seus outros interlocutores. Não podemos afirmar com certeza se isso acontece pelo fato da câmera estar associada à mãe, ou seja, aquela que fala inglês o tempo todo, pois mesmo quando a mãe não está presente I. e as outras meninas “transformam” a câmera em interlocutor e “conversam” com ela em inglês. Não sabemos ao certo o que a câmera significa para I, mas fica claro que ela sabe que essas gravações serão vistas por alguém e talvez associe essa outra pessoa à câmera e à língua inglesa.

Notamos que I. utiliza o code-switching com bastante frequência, em quase todas as sessões, e o faz de forma natural e espontânea. Parece-nos que muitas vezes nesse uso de code-switching está implícita alguma mensagem ou pedido, porém, outras vezes pode-se notar que I. simplesmente gosta de poder “brincar” com as duas línguas que domina. Assim como Ramat (2002), acreditamos que o code-switching é uma forma de interação bilíngue, utilizada naturalmente por esses indivíduos.

De acordo com Genesee e Nicoladis,

*BFL learners acquire the additional skills that are required to manage and use two languages for communicative purposes. From a very early age, they know when to use each language and when to code mix and how much, even with unfamiliar interlocutors. They are also able to identify breakdowns in communication that are due to inappropriate language choice.*⁴⁰ (GENESE & NICOLADIS, 2005, p.22)

Assim sendo, encontramos um total de 51 ocorrências de code-switching dentro da categoria situacional e conversacional e 16 ocorrências de code-switching na categoria inter-sentencial e intra-sentencial, conforme mostrado nos gráficos no anexo deste trabalho. Lembramos que alguns deles podem fazer parte das duas categorias.

³⁹ Existem evidências na literatura sociolinguística e psicolinguística de que, a partir de dado momento, uma língua é sempre mais ativa que a outra e que essa é a língua que governa o processamento da linguagem. (tradução nossa)

⁴⁰ Aprendizes de BFL adquirem a habilidade adicional que lhes é requerida de gerenciar e usar duas línguas para comunicação. Desde muito cedo eles sabem quando usar cada língua e quando e quanto misturar os códigos linguísticos, mesmo com interlocutores não familiares. Eles são também capazes de identificar as quebras na comunicação que ocorrem devido à escolha inapropriada da língua. (tradução nossa)

Com base no que constatamos nos dados, defendemos a hipótese de que a língua inglesa de I. ainda se encontra em processo de aquisição, visto que a criança continua a “experimental” algumas palavras. Isso se dá independentemente da idade de I., pois devemos lembrar que consideramos esta a sua língua dominada. Defendemos que

quando uma palavra nova é aprendida pela criança, o seu desenvolvimento mal começou: a palavra é primeiramente uma generalização do tipo mais primitivo, à medida que o intelecto da criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado – processo este que acaba por levar à formação dos verdadeiros conceitos. O desenvolvimento dos conceitos, ou dos significados das palavras, pressupõe o desenvolvimento de muitas funções intelectuais: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar. (VYGOTSKY, 1991, p.71/72)

Outro aspecto que vale ser comentado é a comparação dos enunciados de I. em português e em inglês. Como nos mostram as transcrições, a criança estudada fala naturalmente pouco, porém, fala mais quando está usando a língua portuguesa do que a língua inglesa. Isto pode ser notado nas transcrições das sessões em português e das sessões em inglês, que se encontram no anexo. Percebemos assim, através destas transcrições, que tanto em inglês quanto em português, suas frases possuem estruturas sintáticas muito parecidas, o que parece comprovar que apesar de sua língua dominante ser o português, ela possui um ótimo domínio de ambas as línguas ⁴¹.

Compartilhamos da opinião de BAKER (2000) de que diante das duas línguas que possui a sua disposição, o indivíduo bilíngue pode apresentar vantagens culturais, sociais, comunicativas e cognitivas, podendo talvez, ser capaz de pensar de forma mais fluente, flexível e criativa.

Vê-se assim, que a criança bilíngue, assim como qualquer indivíduo, se constitui enquanto sujeito através da interação e que o uso de code-switching parece ser para ela espontâneo e fazer parte do modo como ela se relaciona discursivamente.

⁴¹ Lembramos que a comparação entre as sessões em português e as sessões em inglês não fazem parte do objetivo deste trabalho, assim não realizamos nenhuma contagem do número de palavras em cada uma das línguas. Entretanto, nos pareceu interessante citar este dado, a respeito da comparação das duas línguas, pois foi o que pudemos observar informalmente durante a análise dos dados coletados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística Aplicada: Ensino de Línguas & Comunicação**. Campinas, Pontes, 2005
- AUER, P. **Code-switching in conversation – Language, interaction and identity**. London, Routledge, 1998
- _____. **Style and Social Identities**. Berlim, Walter de Gruyter, 2007
- BAKER, C. A. **Parents' and teachers' bilingualism**. Clevedon, Multilingual Matters, 2000
- _____. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. Clevedon, Multilingual Matters Ltd., 2006
- BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo, Hucitec, 1997
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 2006 (primeira edição – 1992)
- _____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997 (primeira edição – 1992)
- BLOCK, D. & CAMERON, D. **Globalizations and Language Teaching**. London, Routledge, 2002
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I, II**. Campinas, SP, Pontes, 1989
- BERNSTEIN, B. **Aspects of Language and Learning in the Genesis of the Social Process**. In: HYMES, D. **Language in culture and society**. N.Y., Harper, 1966
- BILLIGI, J. D. & FREDERES, P. P. **Bilinguismo e sua relação com a consciência metalinguística de crianças**. Anais do CELSUL, 2008
- BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, Editora da UNICAMP, 1997
- _____. (Org.) **Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas**. Campinas, Pontes, 2001
- _____. (Org.) **Bakhtin Conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008
- _____. (Org.) **Bakhtin Outros conceitos-chave**. São Paulo, Contexto, 2008
- _____. (Org.) **Bakhtin e o Círculo**. São Paulo, Contexto, 2009
- BRUNER, J. **Child's talk: learning to use language**. London, Norton & Company, 1985

- _____. **Acts of meaning**. USA, Harvard University, 1990
- _____. **Le Développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire**. Paris, PUF, 1991
- _____. **Atos de Significação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997
- CATONE, K. F. **Code-switching in bilingual children**. The Netherlands, Springer, 2007
- CHAMBERS, J. K. **Sociolinguistic Theory. Linguistic Variation and its Social Significance**. Oxford, UK / Cambridge, USA, Blackwell, 1995
- CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade & Discurso**. Campinas, Editora da UNICAMP, 2003
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, A. & ANDERSSON, S. **Growing up with two languages**. London, Routledge, 1999
- DEL RÉ, A. (Org.) **Aquisição da linguagem – uma abordagem psicolinguística**. São Paulo, Contexto, 2006
- DESHAYS, E. **L'enfant bilingue**. Paris, Robert Laffont, 1990
- DEUCHAR, M. & QUAY, S. **Bilingual Acquisition: theoretical implications of a case study**. Oxford, Oxford UK print on, 2001
- DURANTI, A. **Key Terms in Language and Culture**. Oxford, Blackwell Publishers, 2001
- ELLIOT, A. J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo. As idéias do Círculo de Bakhtin**. São Paulo, Parábola Editorial, 2009
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo, Ática, 2006
- GENESE, F. & NICOLADIS, E. **Bilingual Acquisition**. In: HOFF, E. & SHATZ, M. **Handbook of Language Development**. Oxford, Blackwell, 2006
- _____. www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/.../HDBK%20FINAL%20FINAL.pdf, 2005
- GERALDI, J. W. In: XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. **Conversas com linguistas**. São Paulo, Parábola Editorial, 2003
- GERALDI, J. W. & FICHTNER, B. & BENITES, M. **Transgressões Convergentes; Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, Mercado de Letras, 2007
- GROSJEAN, F. **Life with two Languages**. USA, Harvard University Press, 1982
- _____. **Processing mixed languages: Issues, findings and models**. In:

GROOT, A. & KROLL, J. (Eds.). **Tutorial in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives**. Mahwah, NJ: LEA, 1997

_____. In : NICOL, J. L. **One mind, two languages – bilingual language processing**. Oxford, Blackwell Publishers Ltd, 2001

_____. **Studying Bilinguals**. Oxford, OUP, 2008

GUMPERZ, J. J. **Discourse Strategies (Studies in Interactional Sociolinguistics)**. Cambridge, CUP, 1982

HAMERS, J. F. & BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge, CUP, 2000 (primeira edição – 1989)

HARDING, E. & RILEY, P. **The bilingual Family – A handbook for Parents**. Cambridge, CUP, 1999

HOUWER, A. **The acquisition of two languages from birth: a case study**. Cambridge, CUP, 1990

_____. **ReVEL**. Vol. 3, N. 5, 2005 (www.revel.inf.br)

HYMES, D. **Foundations in Sociolinguistics**. London, Routledge, 2001

_____. **Language in culture and Society**. N.Y. Harper, 1996

_____. **Language, Socialization and subcultures**. s/d

JACOBSON, R. **Codeswitching worldwide I**. Berlim, Walter de Gruyter, 1998

JACOBSON, R. **Codeswitching worldwide II**. Berlim, Walter de Gruyter, 2001

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford, OUP, 1998

KRASHEN, S. **Principles and Practice in second language acquisition**. Prentice Hall, 1982

_____. **Three arguments against whole language & why they are wrong**. Portsmouth, Heinemann, 1999

_____. **Explorations in Language Acquisition and use**. Portsmouth, Heinemann, 2003

LABOV, W. **Sociolinguistic Patterns**. Philadelphia. University of Pennsylvania Press, 1972

_____. **Principles of Linguistics Change. Vol. 1: Internal Factors**. Cambridge, MA / Oxford, Blackwell Publisher, 1994

_____. **Principles of Linguistics Change. Vol. 2: Social Factors**. Cambridge, MA / Oxford, Blackwell Publisher, 2001

LANZA, E. **Language Mixing in Infant Bilingualism – a sociolinguistic perspective**.

Oxford, OUP, 2007

LEMOS, C. **Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original.** ABRALIN, boletim 3, pp. 97-126, 1982

_____. **Interacionismo e aquisição de linguagem.** D.E.L.T.A., v. 2, n. 2, pp. 231-48, 1986

_____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição da linguagem: parte II.** Relatório Científico, 1999 (mimeo.).

LIGHTBOWN, P. and SPADA, N. **How languages are learned.** Oxford, OUP, 2006

LINDOSO, D. **Lições de Etnologia Geral. Introdução ao estudo de seus princípios seguido de Dois Estudos de Etnologia Brasileira.** Maceió, UFAL, 2008

LITTLEWOOD, W. T. **Krashen and the captive learner.** University College of Swansea, UK, 1993

MACKAY A. & KENDALL, K. **The Bilingual Edge.** USA, Harper, 2007

MAHER, T. M. **Culture in the Foreign Language Classroom: Going beyond Halloween and Apple Pies.** APLIESP Newsletter, outubro, 1993

_____. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural.** In: CAVALCANTI, M. C. e BORTONI-RICARDO, S. M. (orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação.** Campinas, SP, Mercado de Letras, 2007

MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos.** In: **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVel.** V. 3. no. 5. Agosto de 2005

MYERS-SCOTTON, C. **Social Motivation for Codeswitching – Evidence from Africa.** Oxford, OUP, 1995

_____. **Duelling Languages – Grammatical Structure in Codeswitching.** Oxford, OUP, 1997

_____. **Contact Linguistics – Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes.** Oxford, OUP, 2002

_____. **Multiple Voices – An introduction to Bilingualism.** Oxford, Blackwell Publishing, 2006

MYLROY, L. & MUYSKEN, P. **One speaker, two languages.** Cambridge, CUP, 1995

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas, SP, Mercado de Letras, 1996

MIOTELLO, V. **Ideologia.** In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin Outros conceitos-chave.** São Paulo, Contexto, 2008

- _____. **Dialogismo: Olhares, Vozes, Lugares.** São Carlos, Pedro e João Editores, 2009
- NIDA, E. A. **Language and Culture.** In: **Mejri, S. Traduire la langue, traduire la culture.** Paris, Maisonneuve et Larose, 2003
- OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. **Language Socialization across cultures.** Cambridge, CUP, 1999
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos.** In: **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo, Seminus editorial, 1992
- PESSÔA, L. F. & SEIDEL DE MOURA, M. L. **Aquisição de linguagem e o papel do outro: a questão do input materno.** In: MALUF, M. R. & GUIMARÃES, S. R. K. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita.** Curitiba, Editora UFPR, 2008
- PETERS, A. and BOGGS, S. **Interactional routines as cultural influences upon language acquisition.** In: OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. B. **Language Socialization across cultures.** CUP, 1999
- PONZIO A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea.** Trad. Valdemir Miotello. SP: Contexto, 2008
- PROJETO NURC/SP. www.fflch.usp.br/.../nurc/normas_para_transcricao.htm
- RAMAT, A. G. **Typology And Second Language Acquisition.** Berlim, Walter de Gruyter, 2002
- RODRIGUES, C. V. **Bilinguismo no Espírito Santo: reflexos no português de adultos e crianças.** SIGNUM: Est. Ling., Londrina, v. 12, n. 1, p. 293-316, jul. 2009
- ROMAINE, S. **Bilingualism.** Oxford, Blackwell Publishing, 2008 (primeira edição – 1989)
- SIGNORINI, I. (Org.) **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas, Mercado de Letras, 2006
- SAUSSURE, F. DE. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo, Cutrix, 1970
- SHAUL, D. & FURBEE, N. L. **Language and Culture.** Prospect Heights , Illinois , 1998
- SILVA, C. L. da C. **A Criança na Linguagem – enunciação e aquisição.** Campinas, Pontes, 2009
- SOUZA, S. J. E. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, Papirus, 1994
- TAESCHNER, T. **The sun is feminine. A Study On Language Acquisition In Bilingual Child.** USA, Springer Verlag Ny, 1983

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition.** Harvard, Harvard University Press, 1999

_____. **The new Psychology of Language.** New Jersey, Lawrence E. Associates, 2003

_____. **Constructing a language.** Harvard, Harvard University Press, 2005

TOMASELLO, M., KRUGER, A. C. & RATNER, H.H. **Cultural Learning.** In: BLOON, P. & FINLAY, B. L. **Behavioral and Brain Sciences.** EUA, CUP, 1993

TUITE, K. & JOURDAN, C. **Language, Culture and Society.** Cambridge, CUP, 2006

VIEIRA, H. G. **Traços do bilinguismo no léxico catarinense: um estudo pluridimensional.** Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul, 2006

VOLTERRA, V. & TAESCHNER, T. **The acquisition and development of Language by bilingual children.** Journal of Child Language, 5, 311-326, 1978

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1991 (primeira edição – 1956)

WEI, L. **The Bilingualism Reader.** USA, Routledge, 2000

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind.** Harvard University Press, 1993

WINFORD, D. **Introduction to Contact Linguistic.** USA, Blackwell Publishing Ltd., 2003

YUMOTO, K. **Bilingualism, Code-switching, Language Mixing, Transfer and Borrowing; Clarifying Terminologies in the Literature.** In: Kanagawa Prefectural College of Foreign Studies. Working Papers, Volume 17, March 1996, p. 49-60

ANEXOS

QUESTIONÁRIO

1. Como e por que vocês decidiram que gostariam de criar as meninas em um ambiente bilíngue?

While I was pregnant with I., D. (the father) and I discussed that we would like her to grow up bilingually so we made a conscious decision of me speaking English to her and D. speaking Portuguese. We thought it would be more natural for both of us to speak our mother tongue and we did not want to pass on to I. any accent or errors that we may make in each other's language.

2. O fato de o pai não falar inglês com as meninas foi uma decisão de vocês ou aconteceu sem que vocês percebessem?

It was our decision and the girls have grown up associating their Dad with Portuguese and their Mum with English. They say they do not like it when their Dad speaks English to them and their Mum speaks Portuguese!

3. Por que vocês acreditam que as meninas utilizam na maior parte do tempo (mesmo com vocês) o português? E por que (mãe) decidiu aceitar que elas falassem em português com você e mesmo assim sempre se dirigiu a elas em sua língua materna.

While I was pregnant with I., I was doing an MA in Applied Linguistics and one of the things I studied was bilingualism. The most important thing I learnt was once you start in one language stick to that language, so that is what I did. We have been through many phases where I. has spoken either English or Portuguese to me depending on the circumstances. Between the age of 1-2yrs old, we lived in the USA so she spoke predominantly English. When we got back to Brazil, she started speaking Portuguese and I did not want to force her to speak English as I had heard horror stories of traumatized children being forced to speak something they did not want to as they did not want to be different from their friends. I am in the minority in Brazil! I am one of the few who speaks English to them here. Every time we

travelled abroad, I. would come back speaking English but then quickly switch back into Portuguese after a few weeks with me. Since July 2009 when the girls had a lot of contact with English (Grandparents here and trip to Canada), I. has been speaking English to me. She has kept it up – so far 4 months, which is a record. J. has been following in her footsteps.

4. Pudemos perceber que as meninas associam diretamente o português ao pai e o inglês a mãe. Porque vocês acham que isso aconteceu? Se há. Em que momentos elas usam inglês com vocês dois?

This happened because we were constant with what we believed. Me speaking English and D. (the father) speaking Portuguese. They only use English with us both when we are abroad or we have foreign visitors here.

5. Muitos estudiosos afirmam que a aquisição de duas línguas ao mesmo tempo pode ser prejudicial e comprometer o desenvolvimento das crianças na escola. Outros afirmam que a aquisição de duas ou mais línguas auxilia o desenvolvimento. O que vocês pensam a respeito? Houve algum momento em que vocês perceberam alguma dificuldade ou facilidade na escola ou no desenvolvimento do português ou de inglês?

I, personally can only see gains. They both went through the same stage when they were around 3 years old, which is perfectly normally according to the literature, of mixing the 2 languages. For example, they would say Quero milk, which is typical as the grammar is usually stronger in the stronger language, i.e. the language of the country they are living in. I. even said once O que voce está ironando? (What are you ironing?) I believe it is all in the way you do it. If you force your child to do something she does not want to do, you are probably not going to get good results. It has to be a natural process. I knew that one day I. would start speaking English to me. It was just a matter of time. I have a friend who went through a similar experience and her son started speaking English to her and then never stopped. You just have to have faith!! From what I can remember, they never had any difficulties at school.

6. Qual a principal diferença entre suas duas filhas em relação a língua? A que se deve esta(s) diferença na opinião de vocês?

As I. is older and has had more exposure to English by living in the USA, more English lessons at school, more reading time with me, etc, she is obviously more confident than J. and has more vocabulary. I. started reading books in English on her own this year and so her vocabulary has really taken off. Since I. has been speaking English to me, J. has been as well and every day she is improving. Her vocabulary has improved a lot over the last 4 months and she is translating less. Now she is beginning to say There is instead of Have (Tem).

7. Como vocês atuam na introdução de aspetos culturais brasileiros e, principalmente dos ingleses, uma vez que elas não conseguem ver os mesmos no seu ambiente local?

D. (the father) passes a lot of the Brazilian culture to them through music and television, as well as daily conversation. They also learn a lot from school and their Brazilian classmates. I have tried to pass on British traditions like cooking and special days and taught them nursery rhymes. They have also had contact with family from the UK and a Canadian and British friend here in Sao Carlos. For example, in children's parties we are used to playing things like pass the parcel, which is quite British.

8. Percebemos durante as gravações que muitas vezes as meninas não utilizam a gramática normativa no inglês, utilizando formas que são típicas de alunos brasileiros que estão aprendendo inglês no Brasil, como por exemplo: o uso de "how many" no lugar de "how much" ou "have" no lugar de "there is". Por que vocês acham que isso acontece?

I think the vocabulary goes much faster than the grammar, as in the case of Quero milk. The grammar is quite stuck in their mind in Portuguese and many times they just translate. I have noticed, though, with time and me correcting them, they iron these things out. For example J. is more aware of "There is", after correcting her loads of times. I. now has a habit of saying "Did you bought" or "Did you knew". I think it is part of the process.

9. Acreditamos que a língua esta intimamente ligada com a identidade do sujeito. Existe alguma relação (na opinião de vocês) na formação da identidade o fato de as meninas serem bilíngues?

Well, I think that I. has some English characteristics of being more reserved and I think she closely identifies with the British culture. She also identifies with the Brazilian one too. Half and half really. I think both of them change a bit according to the language they are speaking. E.g. in English, they come across more polite as they say please and thank you and sorry all the time, especially abroad.

10. Qual e o comportamento das meninas quando vocês estão em ambientes onde a língua não e o português?

When we go to the UK to visit my family, they spend some time sussing out the situation before they start talking. I would say they are generally quieter in the UK when there are other people around speaking English, but that could be because of shyness of not having met these people before.

11. Alguma vez as meninas tiveram alguma reação de negação a língua inglesa falado por você (mãe) quando estavam em um ambiente onde o português era dominante.

I don't remember any incident. J. likes watching programmes dubbed in Portuguese as she understands much more.

12. Sabemos que I. (a filha mais velha) há pouco tempo se propôs a somente conversar em inglês como voe (mãe). Como se deu essa decisão? Isso permanece ate hoje? Com que intensidade? J. (a mais nova) se sentiu forçada ou motivada a fazer o mesmo?

I. decided after her Grandparents were in Brazil for 3 weeks and we went to Canada for 10 days. So far she has kept it up. She is very definite about it and turns to me all the time to speak English, no matter what the situation. I think she feels important in front of her friends as they find it quite impressive! This time J. seems to be motivated by her sister, although in previous phases when I. started speaking

English to me, she was reluctant.

13. Durante as gravações podemos perceber que I. se dirige a J. como mãe, apesar da diferença de idade entre elas não ser muito grande. Você acha que isso tem alguma relação a língua e cultura.

I. has always been protective towards J. and does a lot for her. I can't see the connection with language and culture, but maybe I am blind to this!!

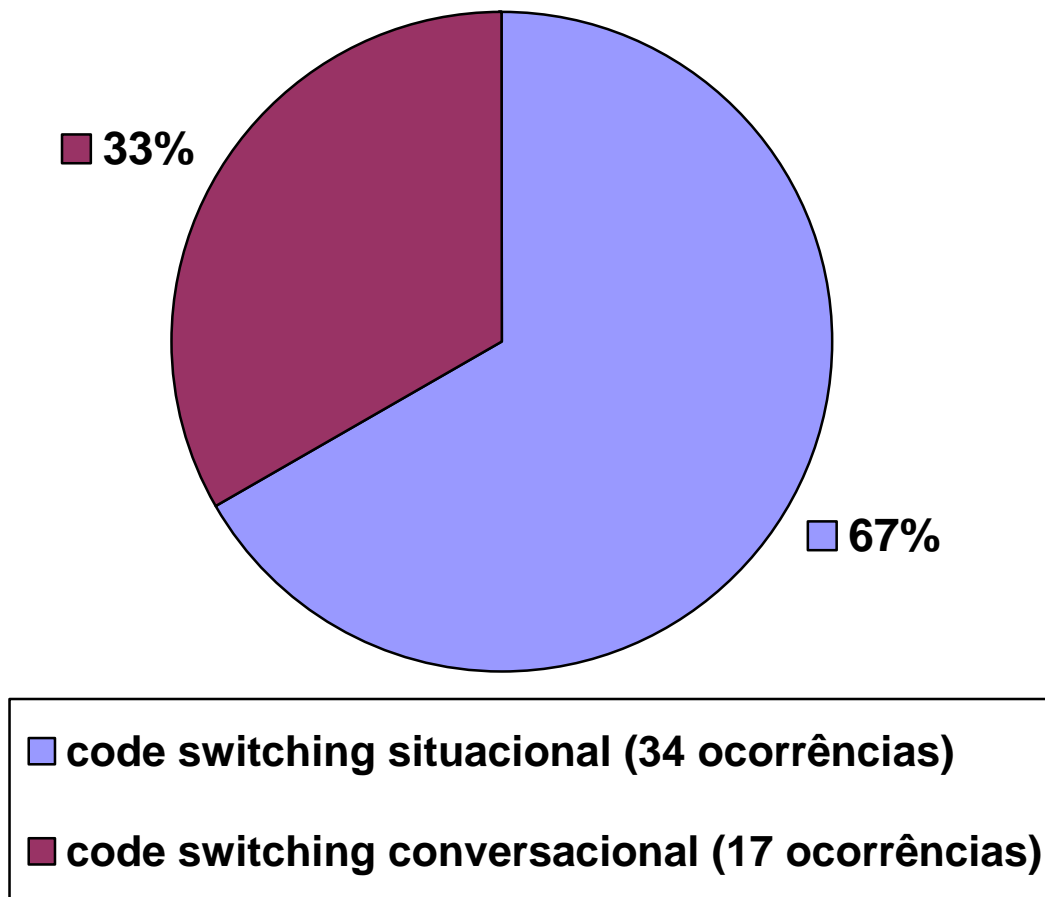
14. Vocês conseguem perceber alguma diferença de comportamento ou socialização entre as meninas pelo fato da mais velha usar muito mais a língua inglesa?

Actually I would say it was the opposite. J. is the one who asks shopkeepers and waiters for things and I. is usually more reserved in these situations. Therefore, J. just goes for it and asks for what she wants and gets it!

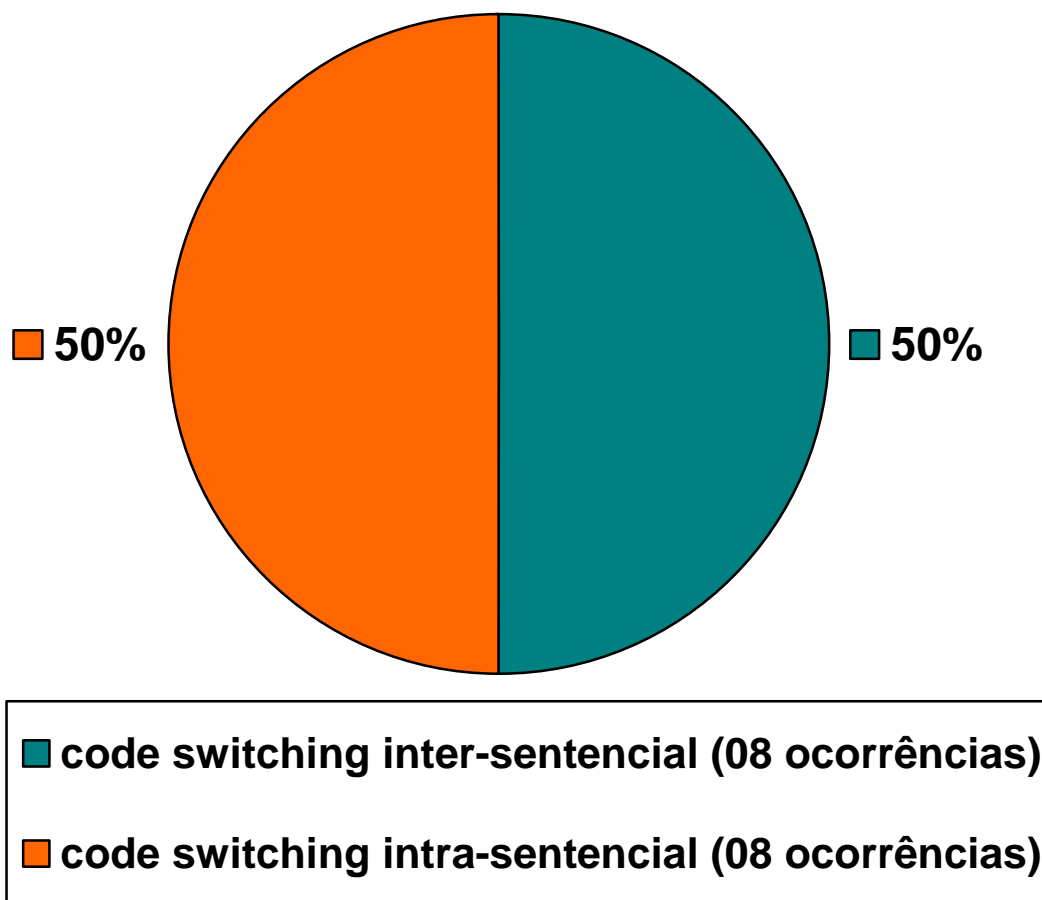
15. Vocês acham que o fato de I. já saber ler e escrever em português influenciou na aprendizagem e uso da língua inglesa em qualquer aspecto?

Definitely. She I. has started reading on her own in English her repertoire of vocabulary has increased immensely. She doesn't worry too much about new words. She gets the meaning from the context.

GRÁFICOS

**CODE SWITCHING - TIPO SITUACIONAL E CONVERSACIONAL
(51 OCORRÊNCIAS)**

**CODE SWITCHING –TAG SWITCHING, INTER-SENTENCIAL E
INTRA-SENTENCIAL
(16 OCORRÊNCIAS)**



TRANSCRIÇÕES

Sessão 1

I. está na cozinha de sua casa com a mãe fazendo biscoitos. Sobre a mesa há muitos ingredientes e material de cozinha. As duas estão conversando a sós enquanto I. está fazendo os biscoitos com a ajuda de um livro de receitas e a mãe está filmando. Sabemos que essa “brincadeira” de fazer biscoitos é uma prática comum na casa de I.

1. M: What are you making now?
2. I: Biscuits.
3. M: What kind of biscuits are you making?
4. I: Chocolate.
5. M: And what are you doing now?
6. I: Biscuits. ((risos))
7. M: And what have you got in the cup there?
8. I: What?
9. M: In the cup... what did you put in the cup?
10. I: Nothing.
11. M: And what are you gonna put there?
12. I: Chocolate ((colocando o chocolate enquanto marca com o dedo dentro da caneca a quantia a ser colocada))
13. M: (ininteligível)
14. I: I put.
15. M: Ah! How much chocolate do you have to put?
16. I: One quarter... sugar?
17. M: No, chocolate... how much?
18. I: One quarter.
19. M: One quarter?
20. I: Hum hum.
21. M: Okay, and now?
22. I: ((lendo / consultando a receita)) butter ((pegando a manteiga))
23. M: How much butter?
24. I: One cup.
25. M: Hum?
26. I: One cup.
27. M: One cup?
28. I: ((afirmando com a cabeça))
29. M: (ininteligível)
30. M: What are you doing in the piano lesson today?

31. I: Play. ((risos))
32. M: I had to play good (ininteligível)
33. I: I had.
34. M: And I liked that one. I like Christmas Carols. You know... It's a Christmas song.
35. I: No.
36. M: And now... what do you have to do?
37. I: Mix it.
38. M: What does it say?
39. I: Mix with your fingers.
40. M: Hum... okay. So looks like bread crumbs.
41. I: Hum hum.
42. M: You know what ... did I tell you that story when I was at school once for starting cookery classes.
43. I: Hã hã.((negando))
44. M: And... the cookery teacher said the recipe. And it was to make scorns I think.
45. I: What's scorns?
46. M: Scorns is like some little cakes.
47. I: Ahã ahã.
48. M: And and... but you have to do a part at home which was to get the flour, the sugar and the margarine and do what you are doing...
49. I: Ahã ahã.
50. M: Right? And so she said: Mix the flour, the sugar and the margarine at home so it looks like bread crumbs.
51. I: Yeah
52. M: Right? So it looks like bread crumbs. And then you know what happened? Half of the class brought bread crumbs. ((risos))
53. I: And you?
54. M: I don't remember why... We could make ... we could make the stones because we couldn't make it with bread crumbs .
55. I: But somebody put sugar...
56. M: Yeah. Like half of the class put sugar, flour and margarine
57. I: But they could use (ininteligível)
58. M: Yeah. I think it was what they end up doing. But we started cookery classes at school like when we were eleven to fifteen. Every day we had classes to make some dish.
59. I: What dish?
60. M: We made... one dish we made was potato... mashed potato pie which was mashed potato with cheese and onion and made lots of cakes and made buns.
61. I: (ininteligível)? ((mostrando a tigela))
62. M: Let me see.
63. M: Yeah. That looks okay. And now what do you have to do?
64. I: I dunno.
65. M: I think you have to mix the yellow right?

66. I: Ahã ahã.
67. M: So let me do that part.
68. I: I hold I hold ((falando da câmera))
69. M: Okay.
70. I: Wait a minute.((lambendo os dedos e indo lavar as mãos))
71. M: Can you wash the hands? ... First you lick your hands.
72. I: Ahã?
73. M: First you lick your hands and then you wash them right? That´s the best part.
74. I: And the towel. ((procurando o guardanapo para enxugar as mãos)) Alright. I can hold it.
((pegando a câmera))
75. M: ((fazendo biscoito)) Okay, mix (ininteligível)
76. I: And the egg
77. M: Then we put the egg on them. To (ininteligível) together. To make the chocolate cookies.
((amassando os biscoitos)) This is the difficult bit because you have to keep it molding in your hand like this.
78. I: Can I have a little bit?
79. M: Yeah.
80. I: Did you finish?
81. M: Almost. And now I´ll get the board, put some flour.
82. I: Now can you hold the camera?
83. M: Yeah. Okay?
84. I: Okay. ((entregando a câmera par a mãe))
85. M: You need to put some flour on the board.
86. I: (ininteligível)
87. M: (ininteligível)
88. M: Here is the roller.
89. I: Yeah. Thank you.
90. M: Okay, what are you gonna do now?
91. I: I don´t know how to roll
92. M: Do you want me to roll it?
93. I: Yeah. ((trocando de posição com a mãe))
94. M: Just roll it like this... and you have to turn it like that and roll more. And now let me just get a tin okay? ((pegando um recipiente) I just put some margarine ...
95. I: ((interrompendo a mãe)) I can do the... the...this ((pegando um recipiente cheio de forminhas para fazer biscoitos / sem achar a palavra))
96. M: Are you asking a question?
97. I: Ahã ahã.
98. M: Can I do the biscuits?
99. I: Can you hold the camera?
100. M: (ininteligível)
101. I: Ahhhh! ((olhando e filmando a massa de biscoitos))
((mãe pega a câmera novamente e I vai fazer os biscoitos))

102. M: What shapes are you gonna do now?
103. I: (ininteligível)
104. M: (ininteligível)
105. I: A man.
106. M: Hum hum. One day we have to make ginger biscuits.
107. I: Hã?
108. M: One day we have to make ginger biscuits.
109. I: Angel. ((pegando outra forma e fazendo um biscoito)) Duck. ()
110. M: What is it?
111. I: (ininteligível)
112. M: (ininteligível).
113. I: Uh!
114. M: What?
115. I: Pus do lado errado.
116. M: Can you put it on top?
117. M: (ininteligível)
118. I: (ininteligível)
119. M: (ininteligível)
120. I: (ininteligível)
121. M: What?
122. I: (ininteligível) Apple. (ininteligível) A boat. A man.
123. M: What do you want to be when you grow up I.?
124. I: Travel with A..
125. M: ((risos)) to where?
126. I: Canada. I'll do it again ((mudando de assunto))
127. M: What kind of job would you like to have?
128. I: Because... I'll open a shop with candles and things for babies, a shop for babies and books.
129. M: Hum.
130. I: Five, four years and then we'll go to Canada to live there with the kids with two years old and then we'll go there for four years to live in Canada and then we are going to Italy.
131. M: What else?
132. I: And for two years and one year... France...one year in France.
133. M: Hum hum and what are you gonna do in France in this year? Open a shop as well?
((I dá de ombros querendo dizer "pode ser" ou "não sei"))
134. M: Or just travel around?
135. I: I don't know.
136. I: How to roll it.
137. M: Have to roll it?
((I faz que sim com a cabeça e pega a câmera da mãe para continuar a gravação enquanto elas mudam de lugar e a mãe passa a cozinhar))
138. M: But then if you go to France and Italy you have to speak French and Italian
139. I: I know ((risos))

140. M: Would you like to learn French and Italian?
141. I: I don't know yet.
142. M: Let me get it. ((a mãe pega a câmera e I volta a preparar a receita) I could take these biscuits to school today.
143. I: Hum hum.
- ((I começa a guardar as coisas e escolher as forminhas para os biscoitos))
144. M: What are you making now?
145. I: A (ininteligível)
146. M: And what does A. want to do when she grows up?
147. I: Go with me ((risos)) and J. too.
148. M: When you travel like that you could do seasonal jobs like, you know what aunt G did, she worked in a place in Germany where she picked grapes for six months.
149. I: And... how many money?
150. M: She got, she earned some money doing that.
151. I: How many?
152. M: How much? ((a mãe está tentando uma correção)) how much money? Well, enough to get by and uncle D went to Israel for a year to live in a kibbutz.
153. I: What is kibbutz?
154. M: Kibbutz is like a community in Israel where you... you do lots of things like washing up, cook, ah...
155. I: But how many money she got for that? One real?
156. M: How much money? ((a mãe continua tentando a correção))
157. I: Hum hum.
158. M: Well, they didn't have a great deal of money, it was just enough to live there but had an experience there and you know what I did?
159. I: No.
160. M: I went to Germany for a year and I looked after two children in a family and I earned...I didn't earn very much money but I didn't have to pay for my rent and I didn't have to pay for my food and I had German courses as well and I earned some money.
161. I: Ah! ((I grita porque derrubou uma das bolachas na mesa))
162. M: And also I went to France and I worked in an art camp and I went to...I did lots of little summer jobs because when you are a student in England you do summer jobs.
163. I: I want to ask you roll.
164. M: Can you try to roll it?
165. I: Hum hum.
- ((I tenta abrir a massa do biscoito com o rolo))
166. M: Well done. It's excellent I. And now... what are you gonna do?
167. I: Hum... a car.
168. M: Okay?
169. I: All right.
170. M: I'm gonna turn it off, okay?
171. I: What?

172. M: The... the video.

173. I: (ininteligível)

Sessão 2

I. está com a irmã J. na cozinha enquanto a mãe está conversando com a professora de piano em outro cômodo da casa. I. está filmando enquanto J. está fazendo biscoitos, do mesmo tipo daqueles que I. havia feito anteriormente. Em determinado momento a mãe se junta às meninas na cozinha, para filmá-las e para ajudar J. na elaboração dos biscoitos. Nesta sessão há a presença da empregada da casa de I., representada por E.

174. J: Hum, delicioso. Hi again. ((olhando para a câmera))

175. I: Chega, já ta bom. ((mandando J parar de misturar a massa))

176. J: Cê tá... não não é assim J..

177. I: Mummy disse que é.

178. J: Não é. Tá errado.

((I coloca a câmera sobre uma mesa para filmar sozinha))

179. J: Ai. ((grita))

180. I: ((I ensina J como fazer)) (ininteligível) Hi. ((olhando e fazendo graça para a câmera))

((I pega a câmera novamente))

181. I: You pick up... up ((cantando e fazendo um movimento de levantar a massa vagorosamente e depois solta-lá)) and not up ((fazendo um movimento rápido e curto))

((mãe entra))

182. M: Yeah.

183. J: I doing. Look.

184. M: (ininteligível)

185. I: We are doing another chocolate biscuit again. ((falando para a câmera))

186. J: (ininteligível)

((risos))

187. I: Vou pegar só um pouquinho. ((pegando um pouquinho da massa da tigela que está com J para comer))

188. J: Another chocolate biscuit. ((falando para a câmera))

189. E: Ah, I. vira para lá, vai (ininteligível) ((tentado fugir da câmera quando percebe que está sendo filmada))

190. J: Another chocolate biscuit. ((falando para a câmera))

191. M: Let me do this part J. (ininteligível) ((pegando a tigela))

192. J: (ininteligível)

((risos))

(ininteligível)

193. I: I don't like eh eh just the yellow part. You know, like water.

194. M: You don't like egg yolk. () I., what are you filming?

((risos))

((I começa a filmar objetos da cozinha e cospe alguma coisa na lata de lixo))

195. J: Mum, can I do this?

((risos)) ((I pega uma caneca e toma água))

196. ((as duas ficam brincando com a câmera enquanto a mãe prepara o biscoito))

197. ((a mãe recomeça a gravar enquanto J faz o biscoito e I está untando a forma))

198. I: Mum, I think I want to draw.

199. M: Sorry.

200. I: (ininteligível)

201. M: what do you want to draw?

202. I: (ininteligível)

203. M: You can draw. Everything is on the table for you to draw, right.

204. I: (ininteligível)

205. J: (ininteligível)

206. I: (ininteligível)

207. J: (ininteligível)

208. I: (ininteligível)

209. M: What's that rhyme that you've learnt (ininteligível)

210. J: (ininteligível)

211. M: Do you know a rhyme about a car?

212. J: No (ininteligível)

213. I: Hi (ininteligível)

((risos))

((as duas continuam fazendo biscoitos e brincando enquanto a mãe filma))

214. M: I, let me do that part yeah. Can you hold the video? ((dando a câmera para I e começando a abrir a massa))

215. I: Why? I want to do.

((as duas brincam enquanto a mãe abre a massa))

216. M: I'm just going to wash my hand (ininteligível)

217. I: Oh mummy, (ininteligível) I want to do. (ininteligível) ((cantando))

((as duas continuam a fazer biscoitos e brincar, enquanto a mãe filma))

((I recomeça a filmar para que a mãe abra a massa novamente))

218. I: (ininteligível)

219. J: (ininteligível)

220. M: (ininteligível)

(ininteligível)

221. M: Can you say bye bye then?

222. J: Bye.

223. I: Bye.

Sessão 3

I. vai para o quarto carregando um brinquedo, seguida da mãe (M.) que está filmando. Em seguida começa a brincar na sala de jantar com a irmã menor J. e uma amiga A. (ambas bilíngues) sobre a mesa elas têm papéis, canetas, alguns brinquedos e um cachorro de pelúcia.

224. I: Nós vamos batizar uma cadela e estamos fazendo o lugar. ((falando para câmera/mãe))

225. M: What are you gonna do there?

226. I: (ininteligível)

227. M: What things are you gonna get?

228. I: The tesoura.

229. M: Scissors.

230. I: Scissors.

231. M: And what what name are you gonna give the dog?

232. I: I don't know.

(ininteligível)

233. M: Let me see you dog. ((filmando o cachorro de pelúcia))

238. M: (ininteligível)

239. I: Doing the batizado. ((arrumando alguns brinquedos perto da cama do cachorro))

240. M: You're doing the baptism. And who is the priest?

241. I: A. ((risos))

242. M: And what... are you getting the dog to do downstairs?

243. I: Ahã?

244. M: Are you getting something for the dog to do downstairs?

245. I: No. He's going to the veterinário.

246. M: Ah, to the vet.

247. I: (ininteligível)

248. M: Is he going to the vet or to the baptism?

249. I: No, I go to Portuguese. Eu vou arrumar ele no veterinário pra ele ficar limpinho pro batismo.

250. M: Hum, Okay.

257. M: What are you doing Ju?

258. I: (ininteligível) ((falando com J))

259. M: J., what are you doing?

260. J: I don't know.

261. I: She's looking for a (ininteligível)

262. M: Hi A.

263. I: (ininteligível) no veterinário esperando ta ((falando com J))?

264. J: Aqui A.

265. M: Hi A.

266. A: Hi.

267. M: Are you okay?
268. A: Hum hum. ((balançando a cabeça afirmativamente))
269. M: I'm just filming you. Is that all right?
270. A: Hum hum. ((afirmativamente))
(ininteligível)
271. J: Vamos. ((falando para A)). Let's go. ((olhando para a mãe, que está filmando))
272. A: A gente precisa fazer alguma coisa com (ininteligível)
273. J: A., você sabia que (ininteligível)?
(ininteligível)
274. I: A., eu tive uma idéia.
275. A: Tem que ser uma coisa bonita.
276. I: Isso?
277. A: Isso. ((pegando um cata-vento da mão de I))
(ininteligível)
278. J: (ininteligível) ((falando com a mãe))
279. M: Are you teeth still hurting? ((falando com J))
((J balança a cabeça afirmativamente, com cara de choro))
280. M: Yeah? Oh Dear. Okay, I'll get him a ring, okay?
(ininteligível) ((as três meninas estão brincando e conversando))
281. J: Mummy, can I open this? ((mostrando algo))
282. M: Yeah.
(ininteligível)
283. M: A., what are you doing?
284. A: I'm getting the (ininteligível)
285. M: Ahã, okay... and what's the dog's name gonna be?
286. A: I don't know?
((risos))
287. M: A girl or a boy?
288. A: A girl.
289. M: Okay.
290. A: We are thinking about Sam from Samantha.
291. M: Hum hum. In the cover of that book I think it says Marie, doesn't it?
292. I: No. (ininteligível) ((chegando))
293. A: E por que a gente não dá o nome de Marie?
294. I: (ininteligível)
295. A: Onde que tá a ponta dessa fita crepe? ((tentando achar a ponta da fita))
296. J: Mummy, onde (ininteligível) ponta? ((entregado o rolo de fita para a mãe?))
297. A: (ininteligível)
298. M: Where's the end?
299. J: Can a hold? ((pegando a câmera que está na mão da mãe))
300. M: Yes. (ininteligível)
301. J: Oi A., hi. ((filmando A))

302. A: Hi. ((acenando para a câmera))
303. J: Again.
304. M: Hi. ((acenando para a câmera))
305. J: Hi.
306. M: (ininteligível)
307. A: (ininteligível)
- ((risos))
- (ininteligível)
- ((a mãe pega a câmera novamente))
- ((A coloca um papel em branco e canetinhas coloridas sobre a mesa))
308. M: What are you gonna make A.?
309. A: (ininteligível)
310. J: Um castelo. ((falando com A))
311. A: Um castelo no batizado? ((rindo))
- ((risos))
312. J: Okay. (ininteligível)
313. A: Qual qual que vai ser o nome dela?
314. I: Marie.
315. A: Marie?
316. J: Ah, eu queria Sam.
317. M: What about Marie Sam? Or Sam Marie.
318. I: No. Marie... and the surname Samantha.
- ((risos))
319. J: Mas a gente chama ela de Sam.
320. I: Marie Samantha. (ininteligível)
321. J: (ininteligível)
322. A: Samantha?
323. I: Marie Samantha.
324. J: Os dois tem M. Os dois tem M e A. ((olhando A escrever)) Samantha ((falando devagar))
Samantha. Ficou legal. Faz um coração. (ininteligível)
325. I: Faz ela.
326. A: Eu vou conseguir desenhar? Vou conseguir?
327. J: Desenha um castelo com uma foto dela.
328. A: Oh I. eu não vou conseguir desenhar ela. Eu vou conseguir desenhar um (ininteligível)
329. J: (ininteligível) ((falando com A))
330. J: (ininteligível) ((falando com I))
331. I: (ininteligível)
332. I: Detector de pulgas. ((mostrando um objeto))
- ((risos))
333. M: J., do you wanna me to ring a dentist?
334. J: Yeah.
335. M: Okay.

336. J: (ininteligível)
337. M: Ahã?
338. J: (ininteligível)
(ininteligível) ((as três continuam brincando e conversando))
339. J: I hold. ((pegando a câmera da mão da mãe))
340. M: Do you wanna hold it?
341. J: Yeah.
342. J: What are you doing A., again?
343. A: (ininteligível)
344. J: (ininteligível)
345. A: (ininteligível)
346. J: What are you doing I.?
347. I: I'm in the vet.
348. A: Veterinary. ((corrigindo I))
349. I: Veterinary.
350. A: (ininteligível)
351. J: (ininteligível)
352. A: O que que você tá filmando? Você ta filmando aquilo? ((brava, apontando para a parede da cozinha))
353. J: Eu to filmando você A.
354. I: And now... eu vou tirar isso de você... e você está livre dos (ininteligível) ((conversando com o cachorrinho de pelúcia))
355. J: (ininteligível)
356. I: (ininteligível)
357. J: (ininteligível) Did you ring mummy?
((a mãe pega a câmera))

Sessão 4

I., a irmã J.e a amiga A. estão no banco de trás do carro, indo para a escola. A mãe de I. está dirigindo e em alguns momentos interage com as meninas. Durante o percurso, I., J. e A. utilizam a câmera para filmar e além de fazer brincadeiras, filmam e narram o vêem pela janela.

((I filmando))

358. I: Ai... tamos no carro. Fala oi.

359. A: Hi, hello.

360. J: Hi.

361. M: Which language do you have to speak: English or Portuguese?

((juntas)) English

362. I: We are going to school.
363. J: They are doing a reforma ((mostrando uma construção))
364. I: Yeah.
365. M: Is it ready (ininteligível) the tape recorder?
366. I: Ahã ahã ((afirmando))
((as três meninas brincam de filmar o nariz))
367. I: What more you can do? ((perguntado para A))
368. A: I can do this. ((mostrando gestos com a mão))
369. I: My parents (ininteligível) I don't know how to do it.
((risos enquanto elas fazem gestos))
(ininteligível)
370. A: Oh, look a car. Look a motorbike. ((mostrando através da janela))
371. I: Now it's a caminhão.
((as crianças brincam com os apontadores em forma de bichinhos))
372. A: Oh, look at the countryside.
373. I: What's my interview?
374. A: (ininteligível)
((as crianças brincam e riem))
375. A: Look here. ((mostrando o pé))
376. J: (ininteligível)
377. I: No
378. I: Give to Anik now.
((A pega a câmera e começa a filmar))
379. A: Look. This is the city. And that's the bridge. And it's the road.
380. I: (ininteligível) It's me.
((risos))
381. A: Calma, olha pra mim I. This is I. and here... it's J. And this is me. (ininteligível) This is me.
((mostrando a si mesma novamente))
(ininteligível)
382. A: This is me.
383. I: It's J. Vê se tá me filmando.
384. J: Ahã ahã. ((afirmando))
385. I: And that is my mummy.
386. A: This is a car.
387. I: (ininteligível)
388. J: (ininteligível)
389. I: Mummy.
390. M: Hi.
(ininteligível)
391. A: This is the fish. ((fazendo um gesto com a mão))
392. I: No, a dog.
393. A: No.

394. I: Peraí. ((fazendo um gesto também))
395. I: This is a bunny.
396. A: No, rabbit.
397. A: What´s this? ((fazendo um som enquanto faz um gesto))
398. I: A dog.
399. A: No. A bull.
400. I: Look. Look this. ((fazendo um gesto))
401. A: Fish.
402. I: No.
403. A: I don´t know.
404. I: A snake.
405. J: (ininteligível)
406. I: What is this?
407. A: (ininteligível)
408. I: Ah, what´s this?
((A começa a filmar))
409. A: Deixa eu ver. A butterfly.
410. I: Yeah.
411. J: What is this?
412. A: (ininteligível)
413. I: Don´t know.
414. A: What´s that? ... a spider.
415. I: (ininteligível)
416. I: A fish. ((fazendo um gesto para a câmara))
((A recomeça a filmar))
417. I: Wait. ((fazendo a mímica))
418. A: A dog.
419. I: Ahã ahã. ((afirmando))
420. J: What is this?
(ininteligível)
421. J: Girafa... girafa.
422. A: Isa look at me. Look at me.
423. A: (ininteligível) ((cantando e fazendo mímica))
424. I: And now (ininteligível)
(ininteligível)
((a meninas mostram coisas pelas janela, brincam e gritam, mexendo muito a câmara))
425. I: Sorry but I think we passed for turbulation.
((risos))
(ininteligível)
426. J: Who are you?
427. I: I. (ininteligível) C.
428. J: And you?

429. A: A. (ininteligível)
(ininteligível)
((as meninas brincam e gritam))
430. I: Turbulation. ((sacudindo a câmera))
431. M: Turbulance.
432. I: Ahã?
433. M: Turbulance.
434. I: Turbulance. Turbulance.
435. A: Turbulance. Turbulance.
436. A: What´s it?
437. I: Turbulência. Turbulência.
(ininteligível)
438. A: That´s the city. ((mostrando))
439. I: I know.
(ininteligível)
440. A: Como que fala churrascaria?
441. I: I don´t know. Film, film the... meat place.
442. A: Meat place?
443. I: Meat , carne.
444. A: Só isso?
445. I: Lugar...lugar de carne.
446. A: Film the, the (ininteligível)
((risos))
447. I: Film the (ininteligível)
((risos))
(ininteligível)
448. A: Film Educativa.
449. I: Educativa. ((falando com sotaque))
450. A: Film.
451. I: Educativa. ((falando com sotaque))
452. J: Educativa ((falando com sotaque))
453. A: Film.
454. I: Educativa. ((falando com sotaque))
455. A: (ininteligível)
456. I: A Educativa aqui. Vamos parar o vídeo. Tchau.
457. A: Tchau.
458. I: (ininteligível) Fala tchau.
459. A: Bye bye.
460. J: Bye bye.
461. I: Bye bye.
462. J: Bye bye.
463. I: Mum, como desliga?

464. M: (ininteligível)

Sessão 5

I. está na sala da casa com a irmã J. Ambas estão brincando com o rádio, ouvindo música, conversando e dançando. A mãe está filmando. Podemos perceber que nesta sessão elas estão brincando de fazer uma apresentação para a câmera, como se fossem artistas.

465. J: (ininteligível)

466. I: (ininteligível)

467. J: juntas

468. I: Peraí mum. ((indo embora))

469. J: (ininteligível)

470. I: (ininteligível) ((falando de longe))

471. J: (ininteligível)

472. I: (ininteligível) ((falando de longe))

473. J: (ininteligível) Ah já tá aqui.

474. I: (ininteligível) ((falando de longe))

475. J: Ahã?

476. I: (ininteligível) ((falando de longe))

477. J: (ininteligível) ((indo embora / para onde está I))

((as duas ficam conversando longe da câmera, em outro cômodo, enquanto uma música está tocando))

478. I: (ininteligível) ((voltando e começando a dançar)) Tá filmando? ((perguntando para a mãe))

479. M: Hum hum

((risos))

480. I: (ininteligível)

481. M: Ahã?

482. I: (ininteligível)

483. M: Okay. It's just the... making off.

484. I: (ininteligível) ((falando com J))

485. J: (ininteligível)

((as duas vão para outro cômodo novamente conversando))

((I volta e fica dançando em frente a câmera))

486. J: I.

487. I: Oi.

488. J: (ininteligível)

489. I: Como fala bastidores mum?

490. M: Hum?

491. I: Hein mummy? ... Mummy?

492. M: Yeah.
493. I: Como fala bastidores em inglês?
494. M: What's bastidores again? I can't remember what bastidores is.
495. I: Por trás das câmeras.
((I dá um grito, brincando))
496. M: The people?
497. I: É.
498. M: The people behind the camera?
499. I: Não, a gente atrás das câmeras. This was the bastidores. ((falando como se fosse para uma câmera, numa apresentação))
500. M: I forgot de word now.
501. J: (ininteligível) ((conversando com I))
502. I: Hi. ((conversando com J))
503. M: Backstage?
504. J: Ah ((gritando))
505. I: É. This was the backstage. ((falando como se fosse para uma câmera, numa apresentação)) Hi
506. J: Ah ((gritando))
((as duas gritam e brincam))
507. I: (ininteligível)
508. J: (ininteligível)
509. I: (ininteligível)
510. I: She... she is Foguete and I am (ininteligível)
511. M: What's foguete?
512. I: Ahã?
513. M: What's foguete?
514. I: It's a boy. She he loves (ininteligível)
((I brinca))
515. I: One two three four. ((ligando o aparelho de som))
((Falam em inglês (difícil de entender) entre elas))
((J. cochicha alguma coisa enquanto I. se esconde atrás do sofá))
((as duas brincam de jogar basquete, de dançar e de dublar uma música em inglês que estão ouvindo))
516. J: I, joga.
517. I: Mummy! ((chamando a atenção da mãe))
518. J: Oh I.! ((reclamando porque a bola que a irmã jogou bateu na sua cabeça))
((I dá a bola para ela))
519. J: Oh I. não deu. ((brava porque a música acabou antes dela jogar a bola))
520. I: Joga agora. Vai. One two three.
521. J: Você bateu na minha cabeça.
522. I: Desculpa.
((as duas brincam))
523. I: I can go with this to... ((risos)) Como fala formatura?
524. M: Graduation ball.

525. I: Graduation.
 526. J: I can go with this ((mostrando a roupa))
 527. I: Yes, but I don't know how to dance.
 ((as duas dublam e dançam uma música lenta como um casal))
 528. I: (ininteligível)
 ((as duas continuam dublando e dançando))

Sessão 6

I. e a irmã J. estão rindo, brincando e comendo bolo em casa. A mãe está filmando.

529. I: Já começou?
 530. M: Hum hum ((afirmativamente))
 ((I grita para a câmera e sai))
 531. J: I. ((gritando)) I., wait for me.
 532. J: (ininteligível)
 533. M: I. ((chamando I))
 534. J: Hi. Hi. ((falando para a câmera))
 535. M: I. ((chamando I))
 536. M: I. ((chamando I e procurando por ela))
 ((todas estão na sala com a TV ligada))
 (ininteligível)

Sessão 7

I. e a irmã J. estão brincando de dançar na sala da casa. A mãe está filmando.

- (ininteligível)
 537. J: Very funny.
 538. J: I'm beautiful. Thank you. ((falando com a câmera)) What are you looking?
 539. M: What are you looking at? ((corrigindo J))
 540. J: Look the cacto.
 541. M: Cactus?
 542. J: There.
 543. M: Look at the cactus.
 544. J: Now look at me. But if... can I film you? ((pegando a câmera e filmando a mãe))
 545. M: Hi. ((acenando para a câmera)) Let's speak English.
 546. J: Yes.

547. M: What do you understand?
548. J: Nothing. I'm filming you. You have to say.
549. M: Hi. ((acenando para a câmera))
550. J: Hi everybody, hi, hi.
551. M: Ju, what's your favourite song?
552. J: Hum... High school. I don't know, I don't know, I don't know... Because have lots lots.
553. M: Have lots of songs?
554. J: I like.
555. M: Which one?
556. J: I don't know but I'm gonna...
557. I: J. ((chegando e cantando e dançando para a câmera))
((a mãe pega a câmera e as duas recomeçam a cantar e dançar))
558. M: You know what... it's a bit dark () it's vvery dark. Why don't we go inside and put the light on.
559. J: (ininteligível)
((J acende a luz))
560. M: Ah, that's better.
561. J: Hi mummy. ((olhando para a câmera))
(ininteligível)
562. I: Mummy, can we do a play?
563. M: Yeah, good idea.
564. J: Não ta. ((para I, falando sobre o som))
((J fica brincando em frente a câmera enquanto I procura um CD))
(ininteligível)
((as duas ficam brincando de dançar e dublar))

Sessão 8

I. está brincando com a irmã J. no quintal. Elas estão correndo, dançando e brincando. A mãe está filmando.

- ((as duas estão pulando))
565. J: You know, I'm very very very quickly.
566. I: No, I... I am very quickly.
567. M: I'm very quick. ((corrigindo))
(ininteligível)
568. I: No, it's me.
569. J: Mummy. ((gritando))
(ininteligível)
((I está pulando corda))
570. J: Mum, look at me. Look at me. ((pulando com um brinquedo))

(ininteligível)

((as duas continuam brincando))

Sessão 9

I., a irmã J. e a amiga A. estão na sala brincando de fazer uma apresentação em frente à câmera. Elas estão cantando músicas (a maioria em inglês) cujas letras estão numa pasta. A mãe está filmando.

571. I: Now... another one.

((todas ficam gritando “another one”, e recomeçam a cantar e dançar))

572. M: Can you do another one?

573. I: Yes.

574. A: Pause, pause, please pause. ((falando para a câmera))

575. I: No no no pause, we´ve got ten musics.

576. M: Ten songs.

577. I: Yeah.

((elas começam analisar e contar as músicas))

578. A: We have eight musics.

579. I: Por que?

580. M: Eight songs.

581. A: Porque (ininteligível) ((falando com A))

582. M: Are you... in English we can´t say músicas you have to say eight songs, okay?

((as três estão conversando baixo e depois começam a gritar))

(ininteligível)

583. A: Calma, deixa eu pegar meus óculos.

584. J: Ai bota aqui. ((rindo))

585. I: Mummy just (ininteligível) ((recomeçando a cantar))

(ininteligível)

586. I: Mummy, can I sing a music alone?

587. M: A song then.

588. I: Oh yeah, oh yeah. ((começando a cantar em inglês))

589. M: Did you compose that?

590. I: Yeah.

591. M: Wow.

592. I: Old music.

593. J: Ah I. fui eu que compus. ((reclamando))

594. I: J. did that one. Look.

595. M: Ah, well done J.

596. I: (ininteligível)

((recomeçam a cantar e A chega. A pega os óculos de J para tentar ler e depois devolve))

597. M: Where are you glasses A.?

598. A: I forgot in my home.

599. M: You forgot them? Hum...

(ininteligível)

((elas conversam em inglês e depois recomeçam a apresentação também em inglês))

(ininteligível)

600. M: What's the name of your group?

601. A: Music ballet.

(ininteligível)

((as três cantam e dançam))

602. A: Eu tive que fingir que eu tava cantando porque eu, não dá pra ler. Eu tô sem óculos.

603. A: (ininteligível) gente eu não consigo, (ininteligível), não dá pra ler.

604. I: My friend. My friend.

((elas recomeçam a apresentação))

605. I: Now next music. Um sonho. It's, but it's in Portuguese. (ininteligível)

606. M: You can do it in Portuguese.

607. I: Okay.

((elas contam em português))

(ininteligível)

608. A: Oh, vamos fazer aquela do beleléu?

609. J: Vamos.

610. I: (ininteligível) vamos cantar essa e não essa e aí a gente canta a do beleléu. ((mostrando no livro de músicas))

611. A: (ininteligível)

((elas recomeçam a cantar))

612. I: Agora (ininteligível) beleléu. ((falando para a câmera))

613. I: (ininteligível) The music is called: perdi as minha coisas.

((elas recomeçam a cantar))

614. I: Beleléu is the place where...

615. A: (ininteligível) rocks go.

616. M: Oh, I see.

617. I: Can we can we sing ((falando com a mãe))... Ah tem essa daqui ó... da menina que deixou a boneca. ((falando com A e mostrando o livro))

618. A: Não não não.

619. I: Vamos ler uma curtinha?

620. A: Ah...vamos ler aquela da Julia?

621. I: Vamos.

622. M: Telephone. ((avisando J que o telefone está tocando))

((J saicorrendo))

623. I: (ininteligível)

624. A: Be with you ((falando o nome da música para a câmera))

((I e A começam a cantar uma música em inglês))

Sessão 10

I. está numa sala de aula da escola da mãe com a irmã J. e a pesquisadora P. Elas estão arrumando objetos, papéis, fitas, lápis para colorir e material de colagem sobre uma mesa para fazer cartazes.

625. J: Essas coisas... Tá uma bagunça! ((tentando arrumar cartolinas e outros objetos sobre a mesa))

626. P: So today we are going to speak in English... yeah.

627. P: Let's put everything here... because there are so many things ((tentando arrumar))

628. J: (ininteligível)

629. P: Take a look. ((mostrando um objeto que tira de dentro de uma sacola))

630. J: What's this?

631. P: It's a piece of paper. Look at this I. Ah... beautiful. ((olhando para o desenho que I fez na lousa))

632. I: (ininteligível)

633. J: Desenho de colagem.((lendo vagarosamente o que I escreveu na lousa))

634. P: a lace

635. J: ham... isso aqui ... como chama?

636. P: hum...ribbons

637. J: Aqui as coisas (ininteligível)

638. P: Hum hum... in English. Don't forget.

639. J: Look at... beautiful.

640. P: Ah, very good... (ininteligível)

641. J: Beautiful.

642. P: Oh, look at this. Small....

643. J: It's beautiful.

644. P: Let's just keep it here. Otherwise it's going to be...

645. J: This is beautiful!

646. P: Yeah.

647. P: Let's start?

((P senta))

648. I: Yeah.

649. P: What do you want to do?

650. J: Can I take a piece of paper?

651. P: Yeah, of course. What do you want to do?

652. J: Ahhh, que grande!

653. P: I'm going to do a... a house, but you can decide what to do

654. J: I'm going to do a garden

655. P: hum, a garden? Oh, yes, a great idea.

656. J: (ininteligível)
657. P: A great idea. I'm gonna do a house.
658. J: Hum, acho que não vai caber a folha
659. P: Oh no, we can just put... just put it here... Like this.
((J senta))
660. J: (ininteligível)
661. P: (ininteligível)
662. J: Yeah.
663. P: You can cut it and you can put there.
664. J: What is it?
665. P: Ah, a small flower. (ininteligível)
666. J: (ininteligível)
((P levanta e mostrar uma objeto para J))
667. P: (ininteligível)
668. J: This ... can be o cabo.
669. P: Yes, and here you can put (ininteligível) and then you have a flower.
((I se aproxima da mesa e pega uma cartolina para começar a brincar também))
670. J: (ininteligível)
671. P: What do you want to do I.?
672. I: I don't know.
673. J: Eu vou fazer um jardim.
674. P: I'll put it here, and then...
675. I: Como faz pra ficar parado?
676. P: Let's talk in English? Ah, like this.
677. P: Are you gonna use everything? The whole piece of paper?
678. P: The whole piece of paper?
((I faz sim com a cabeça))
679. P: I'm gonna use just half.
680. J: I'm gonna use the whole piece of paper.
681. P: Okay.
682. I: Eu só quero metade.
683. P: Yes? So let's... let's share it. I'll cut here.
684. J: hum ... não quer colar... aqui.
685. P: Ah, J., (ininteligível) difficult (ininteligível) Can you go to the reception desk and ask the secretary to give you the other co... the other glue?
686. J: Durex?
687. P: No, it's a kind of... ah... liquid.
688. J: molhada?
689. P: Yes.
((J sai da sala))
690. P: (ininteligível)
691. I: (ininteligível)

692. P: Here. For you.
((J entra na sala))
683. J: Aqui. Só que... só que é tubão.
694. P: No problem.
695. J: How open (ininteligível) open? ((mostrando o tubo de cola para T))
696. I: (ininteligível)
697. P: It´s a mirror.
698. P: (ininteligível)
699. P: Don´t know. I think it´s something to put (ininteligível)
700. I: (ininteligível)
701. P: No, it´s something to protect the mirror and then you can put it everywhere.
702. J: Eu vou usar também isso aí.
703. I: (ininteligível)
704. P: J., you have to put it here.
705. J: Eu tenho um pincel.
706. P: Good. Use it.
707. I: J., tó.
708. J: Não, depois eu pego.
709. J: Here. Here, look.
710. P: Yes, you can use it.... Good idea.
711. J: Oh, God.
712. I: (ininteligível)
713. P: Wow! I have an idea. (ininteligível)
714. I: (ininteligível)
715. P: ...and you can do a flower.
716. I: (ininteligível)
717. P: You know what you can do? Let me show you something. Look at here.
718. I: (ininteligível)
719. P: (ininteligível)
720. I: (ininteligível)
721. J: Não tá colando.
722. P: No?
723. I: Já pegou?
724. P: You have to press J. Yeah.
725. J: (ininteligível)
726. I: Que que é isso?
727. P: The name of this is EVA.
728. I: Vou cortar.
729. J: Ah I., posso usar um desse?
730. I: Ah, mas é o único que eu tenho.
731. P: There are more.
732. J: (ininteligível)

733. P: Hum, I thought there was...
734. J: (ininteligível)
735. P: No, I thought I had put some here, but...no. Look. I'm going to make a house.
736. I: Uh, tem macarrão?
737. P: Macarrão? Ahã, to... to put here?
738. I: Hum hum.
739. P: Can you ask the secretary (ininteligível)
740. J: Eu vou fazer um passarinho (ininteligível)... Passarinho (ininteligível)
741. P: Ah, beautiful.
742. I: Vem cá J.
743. J: Cê tem vergonha?
744. I: Tenho.
745. P: Do que? Ah...to talk... the secretary? Do you want me to go there?
746. I: Yeah.
747. P: Okay. I'll go there.
748. I: (ininteligível)
749. J: (ininteligível)
750. P: Why aren't you speaking in English? Can you? Can you? Please.
((P sai da sala))
751. I: (ininteligível)
752. J: Oh Isa, eu tô fazendo.
753. I: (ininteligível)
754. J: (ininteligível)
755. I: Bom, eu vou começar. (ininteligível)
756. J: Eu também (ininteligível)
757. I: (ininteligível)
758. J: Aquele lá que a gente usou... Pã pã paã ((cantando))
759. I: (ininteligível)
760. J: (ininteligível)
761. I: (ininteligível)
762. I: J., cuidado com as minhas coisas... vai um pouquinho mais pra lá... Hum , por onde eu começo?
763. J: É um milho? ((elas riem))
((I levanta))
764. I: Cê me dá a cola?
765. J: Pega aqui (ininteligível)
((I pega a cola))
766. I: Dá aí. ((I pega pincel da mão de J))
((J canta))
767. J: Cê quer milho I.? Então porque tem milho?
768. I: Deixa aí, se eu quiser eu pego.
769. J: Aonde eu ponho o excesso? ((segurando a cartolina cheia de areia colorida))
770. I: Não sei ...não põe ainda. ((impedindo J de jogar a areia sobre a mesa)) Espera a P. chegar... J. sua

folha é muito grande.

((I arruma as coisas e volta a pintar))

771. I: (ininteligível)

772. J: Hum hum. E daí?

773. I: A gente pode ir com ela... (ininteligível)

774. J: Ai! Isso solta. Não vou querer mais isso.

775. I: J. cuidado com as minhas coisas. ((com voz de choro, segurando a cartolina que está sobre suas coisas))

776. J: Desculpa... tá caindo tudo.

777. I: (ininteligível)

778. J: (ininteligível)

779. I: (ininteligível)

780. J: Desculpa.

781. J: Agora eu vou começar a (ininteligível).. passa a tesoura... passa a tesoura por favor?... a amarela.

((I dá a tesoura para J))

782. I: J. sua folha é muito grande.

((P entra))

783. P: No pasta.

784. I: No?

785. P: No.

786. I: (ininteligível)

787. P: Ah but it's because (ininteligível) come here.

788. I: (ininteligível)

((P arruma as coisa sobre a mesa para dar mais espaço a I))

789. P: Is it okay now?

((P senta))

790. P: Look! You can use it if you want. ((mostrando uma caixa de palitos de dentes))

791. J: Ahã?

792. P: You can use it if you want.

793. P: Are you going to Ribeirão after ... after your mother's class?

794. J: Hum hum.

795. P: What are you going to do there?

796. J: Jantar.

797. I: (ininteligível) ((interrompendo J))

798. P: What do you want?

799. I: (ininteligível)

((P dá um pote para I))

800. I: (ininteligível)

801. P: Oh God. Put it. (ininteligível) ((indicando uma caixa))

802. J: Onde eu ponho o excesso desse negócio?

803. P: In the toilet.

804. J: Toilet? ((rindo e levantando a cartolina))

805. I: In the toilet?
806. P: No no. But if. Ah, you are going to use it again. So put it here. ((T dá uma tampa de caixa para J))
807. J: No, don't worry. (ininteligível)
808. P: (ininteligível) and then you put there. We can reuse it. Put it here Julia.
((J coloca excesso de arei dentro da tampa))
809. J: Tudo que é excesso põe aqui.
810. P: Yeah.
((I levanta e vai escrever na lousa))
811. P: So, what... what are you going to do in Ribeirão?
812. J: Jantar... Ah, não sei se eu vou fazer um jardim mesmo.
813. P: Wouldn't you like to talk in English?
((J. ri envergonhada))
814. P: Ah, you forgot yeah... okay... so where are you going to have dinner?
815. I: In Ribeirão Preto.
816. J: In Ribeirão Preto.
817. P: But is it in a restaurant?
818. J: No... yeah... yeah...yeah
819. I: No.
820. P: No? Yes or no?
821. J: No ((rindo))
822. J: Passa the glue.
823. P: You are confused.
824. J: Passa the glue.
825. P: Hum?
826. J: Passa the glue.
827. P: Yeah.
828. P: Is it a kind of celebration?
829. I: J., empresta pra mim. ((pegando algo sobre a mesa))
830. P: Is it a celebration J.?
831. J: No
832. P: No?
833. P: And are you coming back tomorrow?
834. J: I don't know.
835. I: (ininteligível)
836. P: Yes?
837. I: (ininteligível)
838. P: (ininteligível)
839. I: Para J. Tá caindo tudo nas minhas coisinhas. ((falando para J. que está limpando o excesso que está sobre sua cartolina))
840. J: (ininteligível)
841. I: Agora tá tudo brilhante.

842. P: Just do something... like this. Oh God.
843. J: Where's the glue?
844. P: It's here.
845. J: Thank you.
846. P: (ininteligível)
847. I: (ininteligível)
848. J: (ininteligível)
849. P: It's Okay. I can you as well.
850. J: Eu mudei minha ideia. (ininteligível)
851. I: Que cê tá fazendo?
852. J: (ininteligível)
853. P: Yeah?
854. J: Hum hum.
855. I: Vô fazer minha casa.
856. P: Yes? Your house?
857. J: Eu vou pintar todo o fundo de alguma coisa.
858. I: Pinta de roxo.
859. J: Não eu vou (ininteligível)
860. I: (ininteligível) paint.
861. P: Paint?
862. J: Tinta.
863. P: Yes.
864. J: É tinha tinta... quer que eu pego a tinta.
865. P: Yes, of course. Okay.
866. J: Eu vou pegar os pincel.
867. P: Yeah.
868. P: I think these students are always complaining. ((comentando a respeito dos alunos que estão conversando na classe ao lado))
((risos))
869. P: Do you complain when you... in your class?
870. I: No.
871. P: No? So you are a good student.
872. P: What's your favourite subject?
873. I: Geography.
874. P: Oh. Do you like Portuguese?
875. I: (ininteligível)
876. P: What about Physical Education?
877. I: Yes.
878. P: I think you are a good player. Do you play volleyball and basketball?
((I faz balança a cabeça afirmativamente))
879. J: Here. ((entrando com a tinta e os pincéis))
880. I: Que cor que tem?

881. J: Sei lá I. Tá fechado. Ah não, tá aberto. ((analisando o pacote com tinta))
882. I: Não cola.
883. P: Ah, You have to press... and wait.
884. J: O que?
885. P: It's not so easy.
886. I: (ininteligível)
887. J: So many colours.
888. I: I don't know what to do. ((risos))
889. J: Have three yellows.((colocando as tintas separadas sobre a mesa))
890. P: Hum.
891. J: No, four yellow, no, three yellow, one green.
892. I: (ininteligível)
893. J: (ininteligível) black.
894. P: The paint seems to be dirty, is it?
895. J: What?
896. P: It's dirty I think. Look. Oh no, it's because you have to mix it I think.
((J agita o potinho))
897. P: Yes.
898. J: Ih, vermelhinho escuro esse. ((mostrando o pote de tinta))
899. P: (ininteligível)
(ininteligível)
900. J: Vou usar (ininteligível) ((abrindo o potinho))
901. P: (ininteligível)
902. P: K. ((falando a respeito da outra professora)) has bought a puzzle.
903. J: What's puzzle?
904. P: Puzzle. You know that kind of game...?
905. I: Quebra-cabeça.
906. P: Yes.
907. J: Ahã.
908. P: Yeah, and then... She has brought it to show us. She has bought the puzzle for her husband. And there are five thousand pieces.
910. J: Ah. ((mostrando surpresa)) You're joking?
((risos))
911. P: No, I'm not. I'm not. You are going to see at the end, she is going to show us.
912. I: É engraçado como cê fala. ((falando para J.)) You're joking. ((imitando J.))
((risos))
913. P: (ininteligível)
914. P: Do you like...
915. I: É do que?
916. P: Do you know Capela Sistina?
917. I: No.
918. P: It's a ...it's a very famous ... painting.

919. I: De quem?
920. P: Miche...Oh... Michelangelo I think.
921. I: Michelangelo?
922. P: Michelangelo.
923. I: Que que é isso J.? ((olhando para o desenho de J.))
924. J: Hã? ((pintando))
925. I: Abstrato? hein?
926. J: Sei lá.
927. I: Isso é abstrato?
928. J: Não, sei lá... acho que eu tô inventando.
929. I: Então é abstrato porque não significa nada.
930. J: Não (ininteligível) esse vermelho não (ininteligível)
931. P: What's abstrato? ((P. pergunta para I.))
932. I: É... aquilo que não significa nada.
933. P: Ah, I know.
934. J: Ele não parece cor de sangue?
935. I: Vermelho é cor de sangue.
936. J: Mas esse parece mesmo com sangue.
937. P: (ininteligível)
938. J: É porque... porque sangue é bem escuro... vermelho escuro e esse é vermelho escuro.
939. I: (ininteligível)
940. J: (ininteligível)
941. P: (ininteligível)
942. I: (ininteligível)
943. P: Ah yes.
(ininteligível)
944. J: Pode ser um quiosque. ((olhando para o desenho de P.)) Vai ser um quiosque parece.
945. P: I don't know what it's gonna be... let's see at the end.
946. J: And mine... let's see what it's gonna be at the end.
947. P: What have you been doing?
948. J: Nossa, this is aguado.
949. P: Just mix it.
950. J: Continua aguado.
951. P: (ininteligível)
952. J: Is green cocô
((risos))
953. I: It's green poo poo.
954. J: It's green poo poo.
955. J: (ininteligível) Green poo poo. (ininteligível) Isa.
956. P: Wow. Weird.
957. J: Is cocô.
958. P: What are you doing? ((perguntado para I.))

959. I: (ininteligível)
960. P: (ininteligível)
961. J: Have a banheiro here?
962. P: Look...((apontando para direção do banheiro))
963. I: Ce tá fazendo aqui?
964. J: Ahã?
965. I: Tá fazendo aqui?
966. J: O que?
967. I: Cê tá desenhando aqui? Por que cê perguntou se tem banheiro?
968. J: Porque eu vou lavar o pincel pra usar outra cor.
969. J: ((saindo)) Aqui?
970. P: Yes. Open the door.
971. I: What is this? ((mostrando uma tira))
972. P: I don't know. I think it's (ininteligível) You can buy it in different colours.
973. I: (ininteligível)
974. J: ((entrando)) Which yellow are you? ((pegando um potinho de tinta)) Tai, which yellow (ininteligível)?
975. P: I think you have to open everything and see if it's okay to use... Maybe it's a beautiful colour but...
976. J: (ininteligível) yellow que nem esse.
977. P: Is it the same?
978. J: Não é que tá aguado que nem esse.
979. P: No, so don't use it.
980. J: ((abrindo um potinho)) (ininteligível) aguado também. (ininteligível) As vezes a tinta veio assim aguado que é pra ser aguado as vezes né?
981. P: But you can paint with it.
982. J: Esse tá aguado.
983. P: Okay, just use like this.
984. I: What time is it?
985. J: (ininteligível)
986. P: Now? I have no ideia, because I don't wear a watch.
987. J: (ininteligível)
988. P: Where is the (ininteligível)? ((levantando e sentando novamente))
989. I: Don't they have to speak English in class?
990. P: Yes, but sometimes they don't do it.
991. J: ((J. olha para os alunos que estão tendo aula na sala ao lado e fica prestando atenção)) All the time?
992. P: Yeah... I think... very often.
((J e P riem))
993. P: But they are supposed to speak just in English.
994. J: Então eles que não querem.
995. P: Do you know why? It's because this class... they are elementary.

996. I: Que isso?

997. P: Elementary is the first level in English. So they don't know how to speak lots of things in English. Because of this they speak in Portuguese. They don't know how to speak in English in the past... they don't know. They are in the beginning of the course.

((J grita porque derrubou algo))

998. P: Oh God I can help you. ((levantando-se para ajudar)) I'll take some paper.((saindo da sala))

999. J: Ai minha mão. ((olhando para a própria mão)) Ficou azul. Parece que eu soltei pum.

((risos))

1000. J: P., parece que eu soltei pum. ((mostrando a mão)) Vou lá lavar minha mão.((J. said a sala))

1001. I: Por que? Você soltou pum?

((risos))

((P. está limpando a mesa))

((J. volta e recomeça a pintar))

1002. P: (ininteligível)

1003. P: Ah, you see? She is trying to make them speak English.

1004. P: (ininteligível)

1005. J: (ininteligível)

1006. P: (ininteligível) Are you going to use this? ((pegando um papel))

1007. I: No.

1008. I: (ininteligível)

1009. P: here?

1010. P: Do you remember when you helped the students to... to make the pigs?

1011. I: Yeah.

1012. P: Did you like it?

1013. I: Hum hum ((afirmando))

1014. P: They were so beautiful.

(ininteligível)

1015. P: It's very beautiful.

(ininteligível)

1016. I: What is guaxinim in English?

1017. P: Guaxinim?

((I balança a cabeça afirmativamente))

(ininteligível)

1018. I: Que que é isso? ((perguntando para J))

1019. J: Sei lá o que que é isso.

1020. I: Abstrato?

1021. P: I think you have to ask your mum.

1022. J: Eu ainda não terminei, tenho que lavar um pincel.

1023. P: Very beautiful.

1024. I: Mas não colou. Não cola.

1025. P: J. had tried and she she had given up because (ininteligível)

1026. I: (ininteligível)

((I grita porque derrubou tinta na roupa))

((J entra e olha))

1027. J: Que isso?

1028. I: Tinta.

1029. P: But don't worry because it's going to... it's possible to clean. Don't worry. When you wash it, it's going to disappear.

1030. J: Qual tinta?

1031. I: A sua. ((levantando brava))

1032. J: Eu taquei? ((perguntando para P))

1033. P: I don't understand what happened.

1034. J: Ai caiu aqui. ((apontando para o chão))

1035. P: Uau. (ininteligível) paper.

1036. J: Como caiu se (ininteligível)

1037. P: I don't know.

1038. J: Alguém empurrou o vidro?

1039. P: I know what happened J. You can't you can't leave the ... anything inside the ... inside this.

((pegando o potinho da mão de J)) Everything is very heavy.

((P e J saem da sala conversando))

Sessão 11

I., a irmã J. e a pesquisadora P. estão numa sala de aula da escola da mãe inventando uma estória a partir das figuras de um livro. Em um dado momento a pesquisadora sai da sala e I. fica sozinha com a irmã contando estórias. A pesquisadora volta algum tempo depois e retomam a brincadeira.

1040. P: I want you to think of a different story, but now you need to start the story here.

1041. J: (ininteligível)

1042. P: But then you go back.

1043. J: Me and I. are gona do (ininteligível)

1044. P: Yeah. You help each other. I'll come back in ten minutes.

((P sai))

1045. J: Okay.

1046. I: ((folheando o livro)) Eles foram morar numa casa, e aí (ininteligível)

1047. J: E aí eles fizeram um plano maligno pra eles saírem.

1048. I: E eles ficaram de fora. (ininteligível) E aí eles entraram numa caverna. Daí ficaram um amontoado no outro e eles começaram a cantar.

1049. J: Daí o cachorro estava muito cansado só que daí o cavalo falou vem vem vem.

1050. I: Então o cavalo foi embora.

1051. J: (ininteligível) Vou beber água tá?

((J. sai e I. fica sozinha na sala olhando o livro))

((P. e J. voltam))

1052. P: Did you invent another story?

1053. J: Yeah.

(ininteligível)

1054. P: Let's see. Tell me story.

1055. I: They live in a house.

1056. P: (ininteligível)

1057. I: They live in a house. (ininteligível) They make a plan. (ininteligível)

((Elas continuam inventando e contando histórias e brincando de desenhar na lousa))

Sessão 12 (em português)

I. está com a irmã J. e a pesquisadora em uma sala de aula brincando. Elas estão fazendo bijuterias sentadas no chão. Num certo momento uma professora (Pr.)entra na sala.

P: Faz bem devargarzinho, quer ver? ((mostrando a J. como colocar uma pecinha dentro de um fio de nylon)) Vem I., vem aqui com a gente.

I: Peraí. ((desenhando na lousa))

J: Assim?

P: Isso.

J: Agora eu vou pegar este. Tem vários (ininteligível)

P: Tem vários. É você pode deixar assim oh, que esse dá pra pegar com a mão.

J: Tá.

(ininteligível)

P: Difícil aqui né?

J: Não é? Nossa! Esse é o que?

P: Canutilho.

J: (ininteligível)

P: (ininteligível) aqui dentro oh. Ah, ta vendo? Tem mais canutilho aqui oh.

J: E aqui... o que que é? ((pegando outro sacinho com pecinhas))

P: (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: Ah então... Põe no chão.

J: (ininteligível)

P: Vamos. (ininteligível)

J: (ininteligível) aqui tem mais.

P: Só toma cuidado pra não cair fora, senão fica tudo sujo.

J: Tá.

P: Ah, que legal. ((falando do desenho que I. está fazendo na lousa.)) Bonito.

P: (ininteligível) senta ali (ininteligível)

J: Ah, derrubou.

P: Põe tudo (ininteligível).

P: O que que vocês querem fazer primeiro? Vocês querem fazer pulseira, colar... o que vocês querem fazer?

I: Eu queria fazer chaveiro.

P: Chaveiro? Então vamos.

P: Cuidado cuidado. Af. ((ajudando J. a carregar umas pecinhas sobre uma folha de papel)) Você tem que juntar agora.

I: Que cores que tem?

P: Oh, todas essas que estão aqui.

((I. começa a pegar algumas pecinhas))

P: Bonito esse né?

I: Hum hum.((afirmando)) Vou pegar esse.

P: Hum hum. ((consentindo))

J: Vou tirar meu casaco. ((tirando o casaco)) Cadê o fio?

P: Que que você quer fazer J.?

J: Eu... eu vou querer fazer uma pulseira.

P: Tá. Vamos fazer. Então vamos medir. Você quer uma pulseira que enrola ou uma que fica só um fiozinho?

J: Só um fiozinho.

P: Assim? ((medindo o fio de nylon no pulso de J.))

J: É.

P: Então tem que cortar maior porque depois a gente amarra.

I: É uma estrela? ((pegando uma pecinha)) Como que passa?

J: Deixa eu ver. ((olhando)) Ah, tem um negocinho de passar.

P: (ininteligível) ((conversando com J.))

I: (ininteligível)

J: (ininteligível) eu vou pegar (ininteligível).

I: Pode fazer com esse daqui ou (ininteligível)

P: Deixa eu ver. (ininteligível)

I: Então o que eu faço? (ininteligível)

P: Achou o furinho?

I: Hum hum ((afirmando)) (ininteligível)

P: Pronto. ((entregando o fio de nylon para J.))

P: Tenta fazer.

I: Tem uma cola aqui (ininteligível)

P: É... acho que é feito pra pra segurar.

P: Então cê quer fazer uma chaveiro?

I: Hum hum ((afirmando))

P: Que tamanho, que comprimento, que comprimento que você quer?

((I. mostra um pedaço de nylon))

P: Assim? Então tem que fazer maior pra poder amarrar ta?

I: (ininteligível)

P: A gente a gente faz.

J: Esse roxinho é bonitinho... (ininteligível) esse roxo (ininteligível)

P: tem ah ((mostrando surpresa)) que lindo! ((mostrando para J.))

J: Deixa eu ver.

P: Tem um super diferente super bonito.

J: Ah I. eu também quero (ininteligível)

I: Deixa eu ver aqui (ininteligível)

P: (ininteligível) Olha aqui. Tem um super bonito.

I: Deixa eu ver. (ininteligível) Ai que lindo.

J: (ininteligível)

I: (ininteligível)

P: (ininteligível) mas acho que esse não tem furo.

I: Achei.

P: Achou?

I: J. cê quer (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: (ininteligível)

I: (ininteligível)

P: Eu vou fazer uma pulseira

I: (ininteligível) ((pegando algumas pecinhas no chão))

J: Você também vai fazer uma pulseira (ininteligível)

I: (ininteligível) Esse é o meu?

P: (ininteligível)

I: Esse é o meu?

P: Esse é o seu. Tá com nó não tá?

I: Tá.

P: Então tem que por tudo do outro lado. Ah pega a tesoura pra mim J.... I.

J: (ininteligível)

P: Tá... tá lindo.

J: (ininteligível)

P: (ininteligível) você vai por inteirinho assim?

J: É. (ininteligível)

I: Olha (ininteligível)

P: É, no meio tem (ininteligível) diferente. Tem que olhar tudo porque tem (ininteligível) diferente.

J: Depois eu vou fazer um colar.

P: Hum, vai ficar bonito. Você pode fazer um colar pra combinar com a pulseira.

J: É.

I: Que que é isso? ((mostrando algo para a pesquisadora))

P: Esse também é... um negocinho de madeira.

J: (ininteligível)

I: Eu vi.

P: (ininteligível)

I: É impossível de colocar.

P: Ce acha?

J: Eu não.

I: É muito pequenininho.

J: Olha. Um dois três. Um dois três. Ficou legal.

P: Tá ótimo.

I: Pera.

P: (ininteligível)

J: (ininteligível)

I: (ininteligível) Com qual se tá fazendo J.?

J: Com este, este e este. ((mostrando))

I: Deixa eu ver.

((J. mostra o fio com as continhas))

P: (ininteligível)

I: (ininteligível) vou ficar esperando. ((procurando alguma peça))

J: (ininteligível)

I: Posso usar esse potinho? Eu quero esse preto.

P: Eu vou usar esse (ininteligível).

J: Ai ((gritando porque deixou algumas pecinhas caírem))

P: Eu vou fazer com prateado. Você gosta de prateado?

I: Vou fazer com esse prateado aqui ó.

P: (ininteligível)

J: (ininteligível) usar o prateado que está aí perto de você.

P: Vocês já tinham feito antes?

I: O que?

P: (ininteligível)

I: Hum hum ((afirmando))

P: Onde que cê fez?

I: Em casa.

P: Vocês tem bastante pecinha?

I: (ininteligível)

P: Que legal. E vocês usam depois?

J: Hum hum ((afirmando))

I: Hum hum ((afirmando))

P: (ininteligível)

J: Eu fiz uma pulseira de coração pra minha mãe.

P: Ela gostou?

J: Ham ham ((afirmando)) ela tem um verde e um laranja, um verde e um laranja.

P: E é de coração?

J: Ham ham ((afirmando)).

P: Coração laranja e coração verde?

((afirmando com a cabeça))

P: Como você fez um coração? Você comprou o coração?

J: Não. Fiz (ininteligível)

P: Queria ver se dava pra fazer uma coisa que é legal.

J: O que?

I: (ininteligível)

P: (ininteligível) Por exemplo ó. Põe um fio (ininteligível) Ó vou fazer uma bolinha assim ó e daí passa tudo de novo aqui dentro.

J: Por que?

P: Ta complicado, porque é muito chato passar de novo.

J: Porque? Como é que vi ficar depois?

P: Vai ficar uma bolinha. Você já vai entender quer ver. Deixa eu passar.

I: Ah eu já sei. Minha amiga tem.

P: Sabe? Fica redondinho.

I: (ininteligível)

J: Como fica?

I: (ininteligível)

P: Espera. Deixa eu tentar fazer de novo.

I: É assim, um circulinho, outro circulinho. ((desenhando no ar o modelo da pulseira de bolinhas))

P: Isso. Fica vários círculos.

I: Sabe a L. ((falando de outra amiga)) J.? Sabe aquela pulseira bege dela e branca?

J: (ininteligível) não pega todas eu também vou usar.

I: Desculpa.

J: (ininteligível)

P: (ininteligível) tem tanta pecinha (ininteligível)

J: Olha aqui o quer eu fiz... como tá ficando.

P: Deixa eu ver. Ai que bonito. Tá ficando delicado.

J: Hum hum. ((afirmando)) I. ((mostrando a pulseira))

((I. sorri para J.))

I: (ininteligível) ((falando sobre o chaveiro que ela está fazendo))

P: E vocês... tem bastante pulseiras?

J: Hum hum ((afirmando)) Eu tenho três caixas.

P: Três caixas?

J: É que uma é de ... uma é coisinha de cabelo, outra é colar e a outra é pulseira.

P: Nossa. E você I.?

I: Eu não sei.

P: Você tem bastante que nem a J.?

I: Não.

P: Você tem menos ou mais?

I: Menos.

P: (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: Não é.

I: (ininteligível)

J: (ininteligível) Ai caiu tudo. (ininteligível) eu ia ter que começar de novo.

P: É. Se cair começa tudo de novo. Isso que é duro. Tem que tomar cuidado pra não cair. Onde vocês estavam antes de vir aqui?

I: Na Educativa fazendo roupa.

P: Roupa?

I: É.

J: Roupa.

P: Que roupa?

I: (ininteligível)

P: Ah é? Quem faz lá?

(ininteligível)

P: E é legal ?

I: (ininteligível)

P: Ah I., me conta como é que foi o seu acampamento.

I: Legal ((sorrindo))

P: Foi legal?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Você gostou?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Vai quere ir de novo?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: O que que foi mais legal lá?

I: Não sei.

P: Não sei? O que que você mais gostou de fazer?

I: Hum ((pensando)) não sei.

J: Ai. ((gritando porque derrubou uma pecinha))

P: Você gostou da hora de dormir, da hora de brincar, da hora de comer... do que você gostou?

I: De brincar.

P: É? Do que você brincou?

I: De fazer jogo.

P: É? Teve competição?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Você ganhou?

I: Não. Ganhei em segundo lugar.

P: Oh... ta ótimo.

I: (ininteligível)

P: E você tirou foto?

I: Tirei.

P: Ah, então um dia eu quero ver as fotos. Você traz?

I: Tá no computador.

P: Ah... é mais difícil né. Tem que trazer num CD.

I: Tem as fotos no site.

P: No site da Educativa?

I: Não. (ininteligível)

P: (ininteligível)

I: (ininteligível) tudo no site.

P: Ah, entendi. Você também vai J. ... quando chegar na época de você ir?

J: Ham ham ((afirmando))

I: Teve um (ininteligível) pra ela ir esse ano só que ela não foi.

P: Não foi J.? Ce vai no próximo ano né?

J: É. Olha que legal. ((mostrando a pulseira))

P: Deixa eu ver. Olha!

J: I. ((mostrando a pulseira))

I: Hum hum. ((afirmando))

J: Eu ia por desse, mas é muito difícil de por.

P: Qual? O canudinho? Ah, tem uns muito pequenininhos.

J: (ininteligível) eu acho.

P: Eu gosto bem fininho. E o canudinho não vai por?

J: Não. Vou por no colar.

P: Ah, cê vai fazer diferente.

J: E no meio dele eu vou por esse aqui ((mostrando))

P: Bonito.

I: (ininteligível) tá uma confusão no seu.

P: Deixa eu ver.

I: No seu.

P: Tá, ta tudo enrolado. (ininteligível)

I: Aonde tá o final disso? ((mostrando))

P: Cê tem que para... vai fazer um chaveiro né?
((I. balança a cabeça afirmativamente))

P: Ce tem que para ele mais ou menos aqui oh. Onde ta o seu dedo.

I: Então onde que é o meio?

P: O meio é aqui. ((mostrando))

I: Então eu coloco cinco prata e eu já posso colocar o que eu quero no meio.

P: Isso. Já pode, porque o meio já ta pertinho.

J: (ininteligível)

P: Tem que medir no seu braço.

J: Nossa, tá grande.

P: Faz duas voltas assim ((mostrando)) Faz até aqui ó.

J: Posso cortar um pouquinho mais pra...

P: Cê quer deixar menor? Cê quer deixar uma volta só?

J: É.

P: Então põe só até aqui ó. Não precisa cortar. Põe só até aqui só.

J: Tá. Até aqui.

P: Isso.

J: (ininteligível)

P: (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: Vai pondo que eu te lembro. Porque se cortar depois não dá pra amarrar, pra dar o nozinho.

I: (ininteligível)

P: (ininteligível)

I: Tem uma argola?

P: Aquelas argolinhas de por no final?

((I. balança a cabeça afirmativamente))

P: Não tem argolinha. Não tinha nenhuma argolinha em casa.

I: Cê trouxe da sua casa?

P: Eu trouxe. Eu tinha uma caixa enorme disso lá. Tinha muito.

J: Onde que é o meio? ((mostrando))

P: Ai onde você tá.

I: Você tá no meio? Eu tô aqui. (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: Ih, o meu não deu certo. Do jeito que eu queria fazer.

J: Como?

P: Eu queria fazer duas bolinhas, mas não vai dar. (ininteligível)

I: Deixa eu ver.

J: O da minha amiga é (ininteligível)

P: (ininteligível)

I: (ininteligível)

P: Inteirinha?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Dá trabalho hein?

I: (ininteligível)

((P. e J. continuam conversando e fazendo a pulseira enquanto I. faz o chaveiro em silêncio))

P: E você tá fazendo o chaveiro pra você ou pra dar pra alguém? ((falando com I.))

I: (ininteligível)

P: Essa é sua.

I: Hum hum. ((afirmando))

P: E você J.?

((P. e J. continuam conversando e fazendo a pulseira enquanto I. faz o chaveiro em silêncio))

I: Será que tá bom ou será que eu coloco mais cinco? ((mostrando o chaveiro para a pesquisadora))

P: Não, tá bom. Vem aqui que eu já vou fechar. E na ponta? Você quer na ponta deixar assim ou quer por uma conta maior você quer por uma conta maiorzinha ou vai deixar só assim?

I: Só assim.

P: E aqui...

I: (ininteligível)

P: Então aqui eu vou fazer (ininteligível) pra por a chave.

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Acho que já tá bom.

I: Agora eu vou fazer outro. Cadê o fio?

J: (ininteligível)

I: Como é que é? Assim? ((mostrando o fio))

P: É, tá bom.

J: Agora eu vou por esse negócio.

I: (ininteligível)

P: Nossa fica super bonito.

(ininteligível)

P: Você que fez o negócio de vela também I.?

I: Foi.

P: Você que escolheu?

I: Hum hum. ((afirmando))

J: Ai, tá muito difícil de por esse azul. (ininteligível) Cê ainda tá fazendo o chaveiro.

I: Vou fazer outro.

P: Acabou o primeiro já oh.

J: (ininteligível) Ai, muito difícil de por esse azul. E agora? Vou ter que mudar tudo.

P: Não. Vai pondo devagarzinho que você consegue.

J: Muito difícil de por esse azul.

(ininteligível)

((I. levanta e sai e volta))

P: Quarenta e cinco minutos ainda ((falando do tempo que falta pra elas irem embora))

(ininteligível)

I: Você fecha aqui?

P: Deixa só eu dar o nó aqui. (ininteligível)

J: Olha como tá ficando o meu. ((mostrando))

P: É meio elástico, você viu?

J: Hum hum. ((afirmando))

P: Pronto Isa. Olha seu chaveiro. Que lindo que ficou.

(ininteligível)

P: Ai que legal. Você assiste à novela?

I: Às vezes. Você assiste?

P: Às vezes também porque a hora que eu chego em casa já tá terminando.

I: (ininteligível)

P: E você sabe dançar?

I: O que?

P: Igual eles dançam?

I: Não.

P: Não?

I: (ininteligível)

(ininteligível)

I: Como que vai chamar? ((falando do bebê))

P: Vai chamar A. ((falando do nome do bebê))

I: Achou J.?

J: (ininteligível)

I: Pode ser.

J: Pra que?

I: Pra furar aqui.

(ininteligível)

J: Vou pegar um lápis e uma caneta.

I: Não, um lápis.

((J. sai))

((I. deita no chão))

P: Ta cansada?

I: Tô.

P: Por que você foi hoje na ... como chama (ininteligível)?

I: (ininteligível)

P: Ih, mas amanhã não tem aula dá pra descansar, dormir até tarde. Que que você vai fazer esse final de semana?

I: Não sei. Ai que demora.

P: Acho que é porque ela foi no banheiro.

I: Não é não. ((rindo))

P: Não é? Porque que ela tá demorando?

I: (ininteligível)

((J. entra trazendo um lápis e uma caneta))

I: Quero o lápis, não quero a caneta. ((pegando o lápis)) Você pegou biscoito, por isso que você demorou?

((J. Está comendo um biscoito))

P: Você viu que tem bolo?

I: Não.

((J. balança a cabeça afirmativamente))

P: Você comeu?

((J. faz um gesto dizendo que não))

I: Eu quero.

P: Ah, ta uma delícia.

((J. faz um outro gesto))

P: Não?

J: Eu quero.

P: É de mousse com sonho de valsa.

I: (ininteligível)

P: Quer que eu vou pegar pra vocês?

(ininteligível)

P: Deixa eu pegar o bolo que eu já venho.

I: (ininteligível)

P: Eu vou pegar o bolo e eu venho amarrar.

I: Tá.

((P. sai da sala))

J: É bolo do que?

I: Sei lá. Alguma coisa com sonho de valsa. Fala oi. ((se referindo a câmera))

J: Oi ((falando para a câmera)) Roubei um biscoito. ((comendo))

(ininteligível)

I: Parece uma saia. ((falando da pulseira que J. está mostrando))

J: Saia?

I: Hum hum. ((afirmando))

((I. começa a cantar))

(ininteligível)

I: Não, o pingo de chuva que eu achei aquela hora. É um pingo de chuva.

J: (ininteligível)

(ininteligível)

((P. entra))

P: Os dois últimos pedaços ó.

J: Que que é isso aqui? ((mostrando))

((P. entrega os pedaços de bolo))

P: Isso aí chama sílica gel. Sabe pra eu que serve. Por exemplo você coloca isso dentro de bolsa, de de disso daí. (ininteligível) Você coloca dentro pra não ter perigo de ficar com umidade.

J: Que que é umidade?

P: É água. Então isso aí, chupa tudo que tá úmido. Então tudo que tá aí dentro vai ficar bem sequinho. Cuidado pra não derrubar.

J: Esse aqui (ininteligível)

(ininteligível)

((as meninas comem o bolo))

I: Tem um desse?

P: Tinha um aí dentro.

I: Aqui. (ininteligível)

(ininteligível)

P: Gostoso né? Acho que foi a sua mãe que comprou. Acho que foi a mãe de vocês que comprou.

I: Por que?

P: Porque tem uma aluna dela eu tá fazendo aniversário.

I: (ininteligível)

P: É aniversário de uma aluna dela hoje.

I: Ah é?

P: É...

I: Foi aniversário dela dia 5.

P: Então e foi o aniversário de um aluno.

I: Ainda tem bolo do aniversário dela.

P: Tem ainda?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Nossa, vocês não comeram tudo?

I: Não.

J: Teve dois bolo. (ininteligível)

(ininteligível)

P: Sabe porque que é difícil? Porque tem um bombom inteiro nomeio.

I: Sério?

(ininteligível)

J: Isso?

P: É bombom inteiro.

J: Nossa.

P: É, você vai ver. Vai comendo pra você ver.

I: (ininteligível) ((falando do bombom))

J: Deixa eu ver. Nossa.

P: Ah é ouro branco não é sonho de valsa. Eu errei.

I: (ininteligível)

P: É, eu falei errado.

J: O meu é sonho de valsa. ((comendo o bombom))

P: O seu é sonho de valsa?

((J balança a cabeça afirmativamente enquanto come o bolo))

I: (ininteligível)

P: Olha, o dela é sonho de valsa.

I: Como cê sabe?

P: Olha lá. É escuro. Você foi a única sorteada viu J. Porque todo mundo comeu ouro branco.

J: Que que é ouro branco?

I: O meu também é preto.

P: Preto? Então você comeu sonho de valsa. O meu era ouro branco.

J: Como que é ouro branco?

P: É ao contrário. Ele é branco por fora e preto por dentro.

I: (ininteligível)

P: Esse aqui é mais gostoso eu acho.

(ininteligível)

I: O sonho de valsa tá com um gosto diferente.

P: Tá?

(ininteligível)

P: Acho que é por causa do mousse.

J: Parece chocolate amargo.

P: Então, é por causa do chocolate que tá por fora. Que acho que mistura um pouco.

J: É tão difícil por esse aqui. ((pegando uma pecinha))

P: É muito pequenininho.

J: (ininteligível) Não podia?

P: Mas aí não ia ficar tão bonito. Ia ficar tudo igual.

J: (ininteligível) bonitinho (ininteligível)

P: (ininteligível) O tanto que tem embaixo tem que fazer em cima.

J: Ai, nossa quase que cai tudo.

I: A V. ((falando da outra professora)) não ia ficar com a gente?

P: Ela ia mas é que chegou uma aluna dela que vai ter que conversar. E ela ta lá conversando. A hora que ela for embora ela vem aqui.

J: E se ela for embora amanhã?

P: Ai é difícil. ((rindo)) Bem difícil.

J: Tem que ficar toda a noite.

P: É bem difícil viu Ju.

J: Hum hum. ((concordando))

I: O J., peraí. ((mexendo nas pecinhas))

J: Fala.

I: Peraí, deixa eu só...pronto. As vezes tem dois grudados né?

P: Tem, tem que separar.

I: Não, eu não separo. eu coloco tudo junto, tipo esse aqui ó.

P: Não precisa?

I: Eu coloco tudo junto, tipo esse aqui ó.

P: Mas tá com o furinho embaixo?

I: Tá.

P: Ah, então (ininteligível).

I: (ininteligível) aí eu já coloco dois de uma vez.

P: Ah bom.Então não precisa separar. E é bom que já economiza, vai de uma vez só.

I: ((rindo)) (ininteligível) chocolate.

(ininteligível)

I: É que o meu embaixo caiu. ((falando do dente))

P: Caiu? Ah, daqui pouco já ta de volta aí.

J: Não, ela arrancou.

I: (ininteligível)

P: Você arrancou? Você teve coragem?

I: (ininteligível)

P: Ah, bom. Eu nunca tive coragem de arrancar os meus.

J: Nem eu.

P: (ininteligível) mas não tem problema.

J: Não parece que vai doer?

P: Parece, mas não dói nada porque eu tinha medo de arrancar e eu pedia pro meu pai arrancar e ele arrancava e não doía.

J: Sabe o que que a gente fazia? Ele, meu pai arrancava o dente daí ele tacava e eu pegava e saía correndo pra lavar a boca.

P: E que que vocês fizeram com o dente?

I: Qual?

P: Os dentes que caíram.

J: Ah, a gente pôs do lado do travesseiro (ininteligível).

P: Hum, ela veio (ininteligível)?

J: Ham ham. ((afirmando))

(ininteligível)

((P. e J. continuam conversando enquanto I. faz o chaveiro em silêncio))

I: (ininteligível) ((comendo o bolo)) Já acabou o bolo? ((falando com J.))

J: Não. Aqui. ((mostrando o bolo))

I: Não sai. (ininteligível)

P: Tem que pegar com a mão. (ininteligível)

I: Vou comer com a boca. ((lambendo o prato))

J: (ininteligível) Ai, quase caiu. ((falando das pecinhas))

(ininteligível)

J: Três, dois. Ô I.

I: Você também tá contando alto.

J: Três, dois.

P: Pode contar todo mundo alto.

I: Três.

J: Quatro

P: Cinco.

I: Quatro.

P: Cinco.

J: Quatro.

P: Sete.

I: Quatro.

P: Oito.

I: Quatro.

((risos))

P: Dez.

I: Oito,dez?

P: É que eu contei na cabeça.

I: Quatro, cinco. ((colocando as pecinhas em um fio de nylon))

J: Tá bom. ((falando do bolo e comendo))

I: Hum que difícil.

J: Seis.

I: Ai, eu ainda tô no quatro.

P: Mas por que? Tá difícil de entrar?

I: Sim. Cinco.

J: (ininteligível)

I: Seis.

J: Sete.

I: Sete.

P: Depois a gente tem que juntar tudo. Sabe por que? Sabe o que pode acontecer? Imagina um aluno aqui (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: (ininteligível) tá andando e ((faz um gesto e som de alguém escorregando))

((risos))

P: Pensou?

J: Oito.

I: Oito.

P: Nove.

I: Oito.

P: (ininteligível)?

I: Não.

J: (ininteligível)

P: (ininteligível)

J: Nove.

I: (ininteligível)

J: Nove. Acabei. (ininteligível)

I: (ininteligível) Aqui é o meio?

P: É. Vai ser um chaveiro?

I: É.

P: Então já passou do meio. Vai ficar muito comprido.

I: (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: Faz um bem comprido. Tá bonito.

J: Acabei.

P: Deixa eu amarrar.

J: Acabei.

P: (ininteligível) Ai que lindo. (ininteligível)

J: Vou mostrar pra câmera. ((mostrando a pulseira para a câmera))

P: Apresenta.

J: E esse é o colar...

P: Abaixa mais um pouquinho.

J: Essa é a pulseira que eu fiz.

P: (ininteligível)

J: Nem parece que eu que fiz, parece (ininteligível)

P: Por que?

J: (ininteligível)

P: Parece que comprou né? Deixa eu ver. Põe aqui. ((colocando a pulseira no braço de J.))

J: Certinho.

P: Certinho.

J: (ininteligível)

P: (ininteligível)

I: Olha. (ininteligível) ((mostrando o que ela está fazendo))

P: Ah, que bonito.

I: (ininteligível)

P: Mas acho que você tinha que fazer pulseira, porque vi ficar assim ó.

I: Não tem problema.

P: (ininteligível)

I: É.

J: Eu vou fazer um colar... agora. Nossa tem bastante fio. ((pegando o rolo de fio)) Você mede o colar?

P: Pode ir pondo. Isso. Agora...

J: (ininteligível)

P: Tá, tá certo. Agora

I: Tem outro desse negocinho?

J: Assim?

P: Não sei. Se tem, tem que estar aí. (ininteligível)

I: Corta aqui. ((falando com J.))

(ininteligível)

P: É e o resto joga fora porque não tem jeito.

J: Olha que comprido.

P: Ma é assim mesmo depois a gente tira.

I: É um colar?

J: É.

I: (ininteligível)

J: É bonita minha pulseira? ((perguntando para I.))

(ininteligível)

I: Espera agora. ((falando com J.))

J: Tá bonito. Posso cortar esse pedaço?

P: Pode.

J: (ininteligível) o colar vai ficar com a minha melhor amiga e a pulseira vai ficar (ininteligível)

I: Onde que acaba? ((mostrando o chaveiro)) Dá pra fazer isso de novo e aí acaba?

P: Você pode deixar menor. Faz só um.

I: Mas fica muito estranho (ininteligível) Vou fazer três.

P: Tá.

((J. e P. continuam conversando sobre a pulseira enquanto I. faz o chaveiro))

I: J., que horas são?

J: (ininteligível) o relógio?

I: Não.

P: Cadê?

J: Ali.

P: Aqui? Peraí, eu vejo. Dez pras seis. Onde vocês vão hoje?

I: Golfe.

P: Jogar golfe?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: A noite?

J: Hum hum. ((afirmando))

P: (ininteligível)

J: No shopping.

P: No shopping? Como assim?

J: Tem um mimi golfe lá no shopping.

P: Que legal.

J: Você faz o nó.

P: Eu não sabia. Nossa que legal.

J: (ininteligível) Vou fazer a mesma coisa ((falando do colar)) (ininteligível)

(ininteligível)

J: Olha que bonito.

P: Ai que lindo. É lindo mesmo.

J: Primeiro vou começar com o prata.

P: Então vocês vão jogar golfe hoje a noite?

I: Hum hum. ((afirmando))

(ininteligível)

I: É muito difícil colocar isso aqui.

P: Mas você consegue.

I: (ininteligível)

P: Tem uns que vem fechado já. Isso que é duro.

I: (ininteligível)

J: (ininteligível)

((J. e P. conversam sobre o colar))

((Uma professora da escola entra na sala, vê o que elas fizeram e elogia))

(ininteligível)

P: Elas tão experientes já.

Pr: One que vocês fizeram isso? Na escola ou em casa?

I: Em casa.

((Elas começa a conversar, enquanto I. continua a fazer o chaveiro))

(ininteligível)

Pr: E me conta uma coisa... tá acabando lá na escola já?

I: O que?

Pr: As aulas.

I: Hã hã. ((negando))

Pr: Não né.

J: Tá no comecinho.

((Pr. P. e J. continuam a conversar enquanto I. levanta e sai segurando o prato com um pedaço de bolo))

P: Isa, vem cá, deixa eu te mostrar uma coisa. Vai ter que colocar outra peça aqui. Uma aqui e uma aqui pra ficar igual... pode ser?

I: Mas vai ter que tirar tudo?

P: Não. ((risos))

Pr: Aí não compensa.

P: Pode por?

I: Pode. Mas não deixa cair tudo.

P: Não vou deixar. Prometo.

((P. Pr. e J. continuam conversando e I. volta a se sentar e continua a fazer o chaveiro))

Sessão 13 (em português)

I. J. e P. estão em uma sala de aula recortando revistas para montar histórias.
Uma outra professora (Pr) está filmando.

P: Cada uma usa um pouco tá?

J: Como assim a gente vai fazer uma história?

P: Olha, primeiro... primeiro você tem que recortar o máximo de coisa possível.

I: Qualquer coisa?

P: Qualquer coisa. Tem que cortar alguma coisa. Por exemplo, vou recortar ó... vou cortar esse cara no cavalo.

J: Aí. E daí?

P: E vai separando. Vai pondo tudo aqui.

J: E daí?

P: Daí eu já te mostro. Vamos recortar então. Você ajuda Isa?

I: Hum hum. ((afirmando))

P: Mas me conta o que você fez ontem.

I: (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: (ininteligível) tô curiosa.

J: (ininteligível)

P: Hum? ((perguntado))

J: (ininteligível)

P: Você não sabe?

I: (ininteligível)

P: Ah é? Lá na sua casa? E o que vocês fizeram de bom?

I: Brincamos.

P: Do que?

I: Não lembro.

P: Não lembra? Vou te dar um remédio pra memória.

J: Você também (ininteligível)?

P: Eu to muito curiosa né J.?

J: É.

(ininteligível)

((as três ficam recortando as revistas sentadas no chão, I. quase não conversa))

Pr: Quando que vocês vão pro ...Canadá?

I: Nas férias.

Pr: Quando?

I: Nas férias.

Pr: Mas os seus avós não vem nas férias também?

((I. balança a cabeça afirmativamente))

Pr: E vocês vão antes ou eles vem antes?

I: Eles vem antes.

P: E eles também vão pro Canadá?

I: Não.

(ininteligível)

Pr: Cê ta na sal da Gabi né Isa?

J: (ininteligível)

I: Ham? ((perguntando))

Pr: Ce tá na sala da G. não tá?

I: Hum hum. ((afirmando))

J: De onde de onde você conhece ela?

P: A mãe dela estuda aqui.

Pr: Eu fui professora da mãe dela.

Pr: Ela vai na sua casa?

I: Vai.

Pr: Cê (ininteligível) como chama o como chama o filho da A.? ((pergundando para P.))

P: (ininteligível)

Pr: Cê conhece a A.? ((para I.))

I: A.?

Pr: (ininteligível) ele tava na mesma classe que você eu acho e agora ele tá lá na Inglaterra.

I: (ininteligível)

P: (ininteligível)

Pr: É... a mãe dele é A., agora ele eu não (ininteligível)

(ininteligível)

J: Eu tô cortando qualquer coisa.

P: É qualquer coisa mesmo.

(ininteligível)

Pr: (ininteligível) Bob Esponja.

I: Hum?

Pr: Você gosta do Bob Esponja?

I: Hum hum. ((afirmando))

(ininteligível)

P: Sabia que a P. ((falando da outra professora)) tem uma sobrinha e ela tem... a idade da Isabela?

Pr: (ininteligível)

(ininteligível)

((P. Pr. e J. conversam enquanto recortam as revistas – I. não conversa))

Pr: Quando vocês tem férias? Quando começa?

I: Em julho.

Pr: Dia primeiro já de julho (ininteligível)?

I: (ininteligível)

J: O que?

I: Férias.

Pr: As férias.

J: (ininteligível)

I: (ininteligível)

P: (ininteligível)?

I: Depende do que é pra fazer.

P: O que que vocês não gostam de fazer (ininteligível)?

I: (ininteligível)

J: (ininteligível)

Pr: (ininteligível)

J: Não.

(ininteligível)

I: Esse, esse, esse e esse. ((mostrando os dentes))

Pr: Nossa quanto. (ininteligível)

((Todas continuam a conversar exceto I. que está concentrada nos recortes))

I: (ininteligível)

Pr: Qual você mais gosta?

J: Eu gosto mais d (ininteligível)

Pr: E você I.?

I: (ininteligível)

Pr: Do?

I: (ininteligível)

J: Eu gosto de todos na verdade.

Pr: Ah eu também. Eu adoro o começo do dois aquele que tem aquele monte de ... chapeuzinho vermelho,

(ininteligível)

(ininteligível)

I: Oh o porquinho. ((apontando para uma revista))

J: Um porco?

Pr: É.

(ininteligível)

J: (ininteligível) Na minha escola.

P: É? Você viu ela? De verdade? (ininteligível) Assim?

((J. balança a cabeça afirmativamente))

P: Ai que linda.

(ininteligível)

((todas continuam a recortar em silêncio))

J: I., pó que você pôs tudo aqui no (ininteligível)?

I: Porque eu (ininteligível).

J: É pra pôr aqui I. ((apontando com a cabeça))

(ininteligível)

I: Cadê? Deixa eu ver? ((falando com J.))

(ininteligível)

P: Vocês não foram na escola hoje?

J: Não.

I: Não.

P: (ininteligível) que vi ter?

J: (ininteligível)

(ininteligível)

((somente J. e Pr. conversam))

P: Posso pegar um pouquinho I. ... a sua tesoura?

I: Pode, eu não vou mais usar.

((somente P., J. e Pr. conversam (ininteligível)))

((I. sai e J. e Pr. ficam conversando))

((I entra e fica prestando atenção no que J. está contando))

I: Essa é a historinha... essa é a sua historinha?

J: (ininteligível)

P: (ininteligível)

J: Ham?

P: É pra jogar fora aquele papel atrás de você?

J: É.

P: Então põe (ininteligível)

J: (ininteligível)

P: Agora a gente tem que virar ao contrário.

I: Por que?

P: Porque agente não pode ver. Tem que ser de surpresa. Vira tudo assim ó.

I: (ininteligível)

P: Tá bom, então vamos fazer assim e depois você faz o seu?

J: Ah eu também queria.

P: Quer fazer primeiro o de vocês?

J: Ham ham ((afirmando))

P: Tá, então faz, então mostra.

(ininteligível)

J: Deixa eu virar tudo né? (ininteligível) A (ininteligível) tava cantando aí (ininteligível)

borboleta (ininteligível) ele foi tomar uma cerveja, um vinho. Eu vi um quadro antes de começar a cantar

de novo (ininteligível) comeu uma maçã depois jogou videogame depois (ininteligível)

P: Nossa de que é a lente?

((risos))

(ininteligível)

Pr: (ininteligível) chorar, chorar de felicidade. Ah! ((enquanto J. aponta para um recorte))

P: E quem mais faz, você e quem mais J.?

J: (ininteligível)

P: Ah, entendi.

(ininteligível)

P: Vai Isa, é a sua vez agora.

I: Tinha um cachorro passean... que tava andando (ininteligível) então ele foi pra policia.

Pr: Foi pra onde?

I: Foi pra polícia. Tirou um raio X dela e falou que (ininteligível) precisava de óculos grandão

(ininteligível) Ela saiu. (ininteligível) ((ela começa a rir imitando o que a personagem da história está fazendo)) (ininteligível)

P: (ininteligível) o que que é?

I: Nada. É que não tinha o que fazer (ininteligível)

(ininteligível)

P: Então olha, então agora vamos fazer diferente. Eu vou emprestar os meus pra Pr. que a Pr. só tem um pouquinho tadinha. Deixa eu ver.

(ininteligível)

((J. pega a câmera))

P: Então vamos fazer assim agora ó.

(ininteligível)

((Pr. inventa um história com os recortes))

((P. também inventa uma história com ajuda das crianças))

J: E os robôs assistiram TV.

P: Mas os robôs (ininteligível) pra sobreviver, porque não tinha comida.

I: Assistia TV que passava isso e aí (ininteligível)

P: (ininteligível) tinham sobrevivido.

I: E ele adorava assistir DVD.

J: Mas aí só uma pessoa sobreviveu.

(ininteligível)

P: (ininteligível) a moça que fazia a Mônica.

I: E ela adorava comer pimentão.

P: E desenhar.

I: É. E comer feijão, batata, leite em pó, caixa de leite em pó.

J: Feijão.

I: Não. (ininteligível)

(ininteligível)

I: (ininteligível) e o homem foi para o oculista. O oculista deu um óculos pra ela e (ininteligível) tirou um raio X e viu que ela precisava usar este óculos. Então ela saiu na rua e todo lugar que ela passava

(ininteligível) ((risos))

P: Perdeu o óculos.

((risos))

I: (ininteligível)

P: Mais daí então o Bob Esponja decidiu dar um olho bom pra ela porque ele tem dois bem grandão.

I: Então ele arrancou seus olhos...

P: E deu pra ela.

I: Cadê a tesoura?

(ininteligível)

((I. recorta o olho da figura do Bob Esponja))

Pr: Ah coitado.

(ininteligível)

I: E o Bob Esponja usou os óculos.

J: Daí a lhama ligou para o Bob Esponja para agradecer.

((risos))

I: Ah, muito obrigado Bob Esponja.

P: Daí eles decidiram pedir comida no delivery, e daí eles pediram pimentões pra comer.

I: Comida chinesa.

J: Daí assistiram um filme.

(ininteligível)

I: Mas depois a lhama devolveu os olhos e voltou a usar os seus óculos. (ininteligível)

((risos))

P: Agora vamos fazer uma todo mundo junto tá?

(ininteligível)

P: Tem que tirar um e continuar a história.

J: (ininteligível)

P: É um por vez.

J: (ininteligível)

I: Embaralha. ((mexendo os recortes que estão no chão)) Eu que inventei a história. Tá, quem que começa?

(ininteligível)

P: Tá, então vai J., começa.

(ininteligível)

I: Peraí peraí, deixa eu ver uma coisa.((folheando a revista))

(ininteligível)

TABELA DE CATEGORIAS

Nome	Idade	Turno	Sessão	Enunciado	Marcas de socialização e aprendizagem cultural	Code-switching	Aquisição da linguagem	Situação	Categoria do elemento	Interlocutor
Isabela	9	2	1	Biscuits.						
Isabela	9	4	1	Chocolate.						
Isabela	9	6	1	Biscuits.						
Isabela	9	8	1	What?						
Isabela	9	10	1	Nothing.						
Isabela	9	12	1	Chocolate						
Isabela	9	14	1	I put.						
Isabela	9	16	1	One quarter... sugar?						
Isabela	9	18	1	One quarter.						
Isabela	9	20	1	Hum hum.						
Isabela	9	22	1	butter						
Isabela	9	24	1	One cup.						
Isabela	9	26	1	One cup.						
Isabela	9	31	1	Play.						
Isabela	9	33	1	I had.						
Isabela	9	35	1	No.						
Isabela	9	37	1	Mix it.						
Isabela	9	39	1	Mix with your fingers.						
Isabela	9	41	1	Hum hum.						
Isabela	9	43	1	Ahã ahã.						
Isabela	9	45	1	What's scorns?	sim			I fazendo biscoitos	pron + verb + subs	
Isabela	9	47	1	Ahã ahã.						
Isabela	9	49	1	Ahã ahã.						
Isabela	9	51	1	Yeah						
Isabela	9	53	1	And you?						
Isabela	9	55	1	But somebody put sugar...						
Isabela	9	57	1	But they could use (ininteligível)						
Isabela	9	59	1	What dish?						
Isabela	9	64	1	I dunno.						
Isabela	9	66	1	Ahã ahã.						
Isabela	9	68	1	I hold I hold						
Isabela	9	70	1	Wait a minute.						

Isabela	9	72	1	Ahã?											
Isabela	9	74	1	And the towel. Alright. I can hold it.											
Isabela	9	76	1	And the egg											
Isabela	9	78	1	Can I have a little bit?											
Isabela	9	80	1	Did you finish?											
Isabela	9	82	1	Now can you hold the camera?											
Isabela	9	84	1	Okay.											
Isabela	9	89	1	Yeah. Thank you.											
Isabela	9	91	1	I don't know how to roll											
Isabela	9	93	1	Yeah.											
Isabela	9	95	1	I can do the... this											
Isabela	9	97	1	Ahã ahã.											
Isabela	9	99	1	Can you hold the camera?											
Isabela	9	101	1	Ahhhh!											
Isabela	9	105	1	A man.											
Isabela	9	107	1	Ahã?											
Isabela	9	109	1	Angel.											
Isabela	9	113	1	Uh!											
Isabela	9	115	1	Pus do lado errado.						conversacional			I. fazendo biscoitos	verb + prep + subs + adj	mãe
Isabela	9	122	1	Apple. A boat. A man.											
Isabela	9	124	1	Travel with A.				sim						verb + prep + subs	mãe
Isabela	9	126	1	Canada. I'll do it again				sim						subs / pron + verb + pron + adv	mãe
Isabela	9	128	1	Because... I'll open a shop with candles and things for babies, a shop for babies and books.				sim						conj+pron+verb+art+su bs+prep+subs+conj+su bs+prep+subs+art+subs +prep+subs+conj+subs	mãe
Isabela	9	130	1	Five, four years and then we'll go to Canada to live there with the kids with two years old and then we'll go there for four years to live in Canada and then we are going to Italy. And for two years and one year...				sim						num+num+subs+conj+a dv+pron+verb+prep+su bs+prep+verb+adv+pre p+art+subs+prep+num+ subs+adj+conj+adv+pro n+verb+adv+prep+num +subs+prep+verb+prep +subs+conj+adv+pron + verb+prep+subs	mãe

Isabela	9	132	1	France...one year in France.	sim				biscoitos	pron + adv + verb	mãe
Isabela	9	135	1	I don't know.	sim				I.fazendo biscoitos	pron + adv + verb	mãe
Isabela	9	136	1	How to roll it.							
Isabela	9	139	1	I know	sim				I.fazendo biscoitos	pron + verb	mãe
Isabela	9	141	1	I don't know yet.	sim				I.fazendo biscoitos	pron + adv + verb + adv	mãe
Isabela	9	143	1	hum hum.							
Isabela	9	145	1	A (ininteligível)							
Isabela	9	147	1	Go with me and J. too.	sim				I.fazendo biscoitos	verb + prep + pron + conj + subs + adv	mãe
Isabela	9	149	1	And... how many money?	sim			sim	I.fazendo biscoitos	conj + pron + subs	mãe
Isabela	9	151	1	How many?	sim			sim	I.fazendo biscoitos	pron	mãe
Isabela	9	153	1	What is kibbutz?	sim				I.fazendo biscoitos casa.	pron + verb + subs	mãe
Isabela	9	155	1	But how many money she got for that? One real?	sim			sim	I.fazendo biscoitos	conj + pron + subs + pron + verb + prop + pron / num + subs	mãe
Isabela	9	157	1	Hum hum.	sim				I.fazendo biscoitos	interj	mãe
Isabela	9	159	1	No.	sim				I.fazendo biscoitos	adv	mãe
Isabela	9	161	1	Ah!							
Isabela	9	163	1	I want to ask you roll.							
Isabela	9	165	1	Hum hum.							
Isabela	9	167	1	Hum... a car.							
Isabela	9	169	1	All right.							
Isabela	9	171	1	What?							
Isabela	9	175	2	Chega, já ta bom.	sim				J.fazendo biscoitos	verb + adv + verb + adv	irmã
Isabela	9	177	2	Mummy disse que é.	sim				J.fazendo biscoitos	pron + verb + conj + verb	irmã
Isabela	9	180	2	Hi.							
Isabela	9	181	2	You pick up... up and not up	sim				J.fazendo biscoitos	pron + verb + prep + conj + adv + prep	irmã

Isabela	9	187	2	You pegar só um pouquinho.					J.fazendo biscoitos	verb + verb + adv + art + adv	irmã e mãe
Isabela	9	193	2	I don't like eh eh just the yellow part. You know, like water.					J.fazendo biscoitos	pron + adv + verb + adv + art + adj + subs + / pron + verb + prep + subs	irmã e mãe
Isabela	9	198	2	Mum, I think I want to draw.							
Isabela	9	213	2	Hi (ininteligível)							
Isabela	9	215	2	Why? I want to do.							
Isabela	9	217	2	Oh mummy, (ininteligível) I want to do. (ininteligível)							
Isabela	9	223	2	Bye.							
Isabela	9	224	3	Nós vamos batizar uma cadela e estamos fazendo o lugar.							
Isabela	9	228	3	The tesoura.				intra-sentencial / conversacional	I.,J.e A. brincando	art + subs	mãe
Isabela	9	230	3	Scissors.							
Isabela	9	232	3	I don't know.							
Isabela	9	235	3	Here?							
Isabela	9	237	3	Yes.							
Isabela	9	239	3	Doing the batizado.				intra-sentencial	I.,J.e A. brincando	verb + art + subs	mãe
Isabela	9	241	3	A.							
Isabela	9	243	3	Ahã?							
Isabela	9	245	3	No. He's going to the veterinário.				intra-sentencial	I.,J.e A. brincando	adv / pron + verb + verb + prep + art + subs	mãe
Isabela	9	249	3	No. I go to Portuguese. Eu vou arrumar ele no veterinário pra ele ficar limpinho pro batismo.				inter-sentencial	I.,J.e A. brincando	adv / pron + verb + prep + subs / pron + verb + verb + verb + pron + prep + subs + prep + pron + verb + adj + prep + subs	mãe
Isabela	9	253	3	(ininteligível) J.							
Isabela	9	255	3	Por que não.				situacional	I.,J.e A. brincando	pron + adv	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	261	3	She's looking for a (ininteligível)				situacional	I.,J.e A. brincando	pron + verb + verb + prep + art	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	263	3	(ininteligível) no veterinário				situacional	I.,J.e A.	prep + subs + verb +	mãe, irmã e

Isabela	9		esperando tá?					brincando	verb subs + pron + verb + art + subs	amiga
Isabela	9	274	A., eu tive uma idéia.	3						
Isabela	9	276	Isso?	3						
Isabela	9	292	No. (ininteligível)	3		situacional		I.,J.e A. brincando	adv	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	314	Marie.	3						
Isabela	9	318	No. Marie... and the surname Samantha.	3						
Isabela	9	320	Marie Samantha. (ininteligível)	3						
Isabela	9	323	Marie Samantha.	3						
Isabela	9	325	Faz ela.	3		situacional		I.,J.e A. brincando	verb + pron	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	331	I don't know. (ininteligível)	3		situacional		I.,J.e A. brincando	pron + adv + verb	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	332	Detector de pulgas.	3		situacional		I.,J.e A. brincando	subs + prep + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	347	I'm in the vet.	3		situacional		I.,J.e A. brincando	pron + verb + prep + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	349	Veterinary.	3						
Isabela	9	354	And now... eu vou tirar isso de você... e você está livre dos (ininteligível)	3		intra-sentencial / situacional		I.,J.e A. brincando	conj + adv + pron + verb + verb + pron + prep + pron + conj + pron + verb + adj + prep	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	358	Ai... tamos no carro. Fala oi.	4						
Isabela	9	362	We are going to school.	4		conversacional		I.,J.e A. no carro	pron + verb + verb + prep + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	364	Yeah.	4						
Isabela	9	366	Ahã ahã.	4						
Isabela	9	367	What more you can do?	4						
Isabela	9	369	My parents (ininteligível) I don't know how to do it.	4						
Isabela	9	371	Now it's a caminhão.	4		intra-sentencial		I.,J.e A. no carro	adv + pron + verb + art + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	373	What's my interview?	4						
Isabela	9	377	No	4						
Isabela	9	378	Give to A. now.	4						
Isabela	9	380	(ininteligível) It's me.	4						

Isabela	9	383	4	It's J. Vê se tá me filmando.			inter-sentencial		I.,J,e A. no carro	pron + verb + subs / verb + prep + verb + pron + verb	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	385	4	And that is my mummy.			situacional		I.,J,e A. no carro	conj + pron + verb + pron + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	389	4	Mummy.							
Isabela	9	392	4	No, a dog.							
Isabela	9	394	4	Peraí.			situacional		I.,J,e A. no carro	interj	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	395	4	This is a bunny.			situacional		I.,J,e A. no carro	pron + verb + art + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	398	4	A dog.							
Isabela	9	400	4	Look. Look this.							
Isabela	9	402	4	No.							
Isabela	9	404	4	A snake.							
Isabela	9	406	4	What is this?							
Isabela	9	408	4	Ah, what's this?							
Isabela	9	410	4	Yeah.							
Isabela	9	413	4	Don't know.							
Isabela	9	416	4	A fish.							
Isabela	9	417	4	Wait.							
Isabela	9	419	4	Ahã ahã.							
Isabela	9	424	4	And now (ininteligível)							
Isabela	9	425	4	Sorry but I think we passed for turbulation.		sim					
Isabela	9	427	4	I. (ininteligível) C.							
Isabela	9	430	4	Turbulation.		sim					
Isabela	9	432	4	Ahã?							
Isabela	9	434	4	Turbulence. Turbulance.							
Isabela	9	437	4	Turbulência. Turbulência.			conversacional		I.,J,e A. no carro	subs / subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	439	4	I know.			conversacional		I.,J,e A. no carro	pron + verb	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	441	4	I don't know. Film, film the... meat place.							
Isabela	9	443	4	Meat , carne.			inter-sentencial / conversacional		I.,J,e A. no carro	subs + subs	mãe, irmã e amiga
Isabela	9	445	4	Lugar...lugar de carne.			conversacional		I.,J,e A. no carro	subs + subs + prep + subs	mãe, irmã e amiga

Isabela	9	523	5	formatura?								
Isabela	9	525	5	Graduation.								mãe e irmã
Isabela	9	527	5	Yes, but I don't know how to dance.								
Isabela	9	529	6	Já começou?								
Isabela	9	557	7	J.								
Isabela	9	562	7	Mummy, can we do a play?								
Isabela	9	566	8	No, I... I am very quickly.		sim						
Isabela	9	568	8	No, it's me.								
Isabela	9	571	9	Now... another one.								
Isabela	9	573	9	Yes.								
Isabela	9	575	9	No no no pause, we've got ten musics.								
Isabela	9	577	9	Yeah.								
Isabela	9	579	9	Por que?		situacional		I.,J.e A. brincando		pron		mãe, irmã e amiga
Isabela	9	585	9	Mummy just (ininteligível)		situacional		I.,J.e A. brincando		subs + adv		mãe, irmã e amiga
Isabela	9	586	9	Mummy, can I sing a music alone?								
Isabela	9	588	9	Oh yeah, oh yeah.								
Isabela	9	590	9	Yeah.								
Isabela	9	592	9	Old music.								
Isabela	9	594	9	J. did that one. Look.								
Isabela	9	604	9	My friend. My friend.								
Isabela	9	605	9	Now next music. Um sonho. It's, but it's in Portuguese. (ininteligível)								
Isabela	9	607	9	Okay.								
Isabela	9	610	9	(ininteligível) vamos cantar essa e não essa e aí a gente canta a do beleléu.					I.,J.e A. brincando	verb + verb + pron + conj + adv + pron + conj + adv + subs + verb art + prep + subs		mãe, irmã e amiga
Isabela	9	612	9	Agora (ininteligível) beleléu.								
Isabela	9	613	9	(ininteligível) The music is called: perdi as minha coisas.		situacional		I.,J.e A. brincando		art + subs + verb + verb + verb + verb + art + pron + subs		mãe, irmã e amiga
Isabela	9	614	9	Beleléu is the place where...								
Isabela	9	617	9	Can we can we sing ... Ah tem essa daqui ó... da menina que deixou a boneca.		situacional / inter-sentencial		I.,J.e A. brincando		verb + pron + verb + pron + verb + interj + verb + pron + adv + interj + prep+ subs + conj + verb + art + subs		mãe, irmã e amiga

Isabela	9	619	9	Vamos ler uma curtinha?														
Isabela	9	621	9	Vamos.														
Isabela	9	648	10	Yeah.														
Isabela	9	672	10	I don't know.														
Isabela	9	675	10	Como faz pra ficar parado?					conversacional								pron + verb + prep + verb + adj	irmã e pesquisadora
Isabela	9	682	10	Eu só quero metade.														
Isabela	9	707	10	J., tó.														
Isabela	9	723	10	Já pegou?														
Isabela	9	726	10	Que que é isso?														
Isabela	9	728	10	Vou cortar.														
Isabela	9	730	10	Ah, mas é o único que eu tenho.														
Isabela	9	736	10	Uh, tem macarrão?														
Isabela	9	738	10	Hum hum.														
Isabela	9	742	10	Vem cá J.														
Isabela	9	744	10	Tenho.														
Isabela	9	746	10	Yeah.					conversacional								I.,J. e P. brincando	irmã e pesquisadora
Isabela	9	755	10	Bom, eu vou começar. (ininteligível)													interj + pron + verb + verb	irmã e pesquisadora
Isabela	9	762	10	Julia, cuidado com as minhas coisas... vai um pouquinho mais pra lá... Hum , por onde eu começo?														
Isabela	9	764	10	Cê me dá a cola?														
Isabela	9	766	10	Dá aí.														
Isabela	9	768	10	Deixa aí, se eu quiser eu pego.														
Isabela	9	770	10	Não sei ...não põe ainda. Espera a P. chegar... J. sua folha é muito grande.														
Isabela	9	773	10	A gente pode ir com ela... (ininteligível)														
Isabela	9	775	10	J. cuidado com as minhas coisas.														
Isabela	9	782	10	J. sua folha é muito grande.														
Isabela	9	784	10	No?					situacional								I.,J. e P. brincando	irmã e pesquisadora
Isabela	9	805	10	In the toilet?														
Isabela	9	815	10	In Ribeirão Preto.														
Isabela	9	819	10	No.														
Isabela	9	829	10	J., empresta pra mim.					situacional								I.,J. e P. brincando	irmã e pesquisadora

