

Code-switching: alternância de línguas em uma sala de aula bilíngue

Code-switching: *language alternation in a bilingual classroom*

ISABELA VIEIRA BARBOSA

Doutoranda em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES - CNPq).

E-mail: miss.vieira@gmail.com

CAIQUE FERNANDO DA SILVA FISTAROL

Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Coordenador do Grupo de Estudos de Professores e Licenciandos em Inglês (GEPOLI - CNPq).

E-mail: cfersf@gmail.com

ÉDERSON LUÍS SILVEIRA

Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro-Pesquisador do Grupo de Pesquisa Formação de Professores de Línguas e Literatura (FORPROLL- CNPq) e do Grupo de Estudos Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM - CNPq).

E-mail: ediliteratus@gmail.com

Resumo: *Code-switching* é um fenômeno de linguagem no qual um falante alterna entre duas ou mais línguas. Nesse sentido, este artigo objetiva compreender situações de *code-switching* durante aulas com foco na oralidade em língua inglesa. Esta pesquisa foi desenvolvida com estudantes entre 6 e 7 anos de uma escola da rede particular do Vale do Itajaí (SC) que possui o Ensino Bilíngue. Os dados foram gravados em sala de aula, e a observância da ocorrência de alternâncias linguísticas em situações efetivas de uso da língua foram analisadas de acordo com as funções de *code-switching*. Assim, na primeira seção discutem-se as principais motivações para a realização deste trabalho. Na segunda seção, apresentam-se os percursos metodológicos que conduziram à seleção dos dados, posteriormente analisados. Na terceira seção, constam os dados bem como as principais ocorrências do *code-switching* em sala de aula. Em seguida, finaliza-se com as considerações finais, apontando as implicações deste trabalho.

Palavras-chave: *Code-switching*. Estudantes bilíngues. Língua inglesa.

Abstract: Code-switching is a language phenomenon in which a speaker switches between two or more languages. In this sense, this article aims to understand situations of code-switching during classes focused on orality in English. This research was developed with students between 6 and 7 years old from a private school in Vale do Itajaí (SC) that has Bilingual Education. The data were recorded in the classroom, and the observance of the occurrence of linguistic alternations in effective situations of language use was analyzed according to the code-switching functions. Thus, in the first section, the main motivations for carrying out this work are discussed. In the second section, the methodological paths that led to the selection of the data are presented,

later analyzed. The third section contains the data as well as the main occurrences of code-switching in the classroom. Then, it concludes with the final considerations, pointing out the implications of this work.

Keywords: Code-switching. Bilingual students. English language.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de línguas é tema de discussão há anos nas diversas esferas educacionais e na universidade: seja a partir de concepções de língua, de metodologias, enquanto estratégias didático-metodológicas, seja a partir de reflexões acerca da avaliação. Entre os temas discutidos para o ensino de línguas, especificamente em relação ao ensino de línguas adicionais e, atualmente, pautadas no Ensino Bilíngue, discute-se como desenvolver as quatro habilidades. Por ensino bilíngue torna-se importante mencionar a definição que Harmers e Blanc (2000, p. 189) utilizam quando descrevem educação bilíngue como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”¹.

Sabe-se que o ensino de língua estrangeira tem tido como foco já há algum tempo o estudo de regras gramaticais oriundo de uma vertente tradicional de análise da língua, focando, não raramente, em situações que visam desenvolver sobrepujando a habilidade linguística da leitura. No entanto, perceber-se-á que o que se pretende é o trabalho com as quatro habilidades de modo integrado. Sobre isto, Brown (2007) afirma: “Apesar de a nossa história tratar as quatro habilidades em segmentos separados de um currículo, há uma tendência recente de **integração** dessas habilidades” (BROWN, 2007, p. 284, grifo do autor).

Não é a toa que se defende que os discentes devem desenvolver não apenas uma ou outra habilidade, mas deve-se objetivar o desenvolvimento de competências comunicativas de modo que as competências de ouvir, falar, ler e escrever (*listening, speaking, reading e writing*) sejam desenvolvidas. Portanto, defende-se aqui a necessidade de que haja um trabalho em sala de aula que privilegie as práticas conectadas com a oralidade, pois se sabe que o desenvolvimento de interações que permeiem essa prática pode ser justificado como sendo difícil devido à carga horária, à disponibilidade de materiais e até mesmo a elementos como a carência na formação do professorado. Deve-se considerar, em relação à língua inglesa, por exemplo, o que afirmam Davis e Pearse (2000, p. 99): “O real sucesso no ensino e aprendizagem em língua inglesa só acontece quando os alunos, de fato, podem se comunicar em inglês dentro e fora da sala de aula”. Isso vale para o ensino de quaisquer outras línguas estrangeiras. Diante disso, uma das possibilidades de tentativa de efetivar o desenvolvimento efetivo de práticas de oralidade em sala de aula pode ocorrer por meio do *code-switching*.

Neste trabalho, a ancoragem teórica parcialmente se dá a partir de Grosjean (1982), que define *code-switching* como o uso de mais de uma língua durante a execução

¹ Para aprofundar-se e obter mais informações acerca da complexidade deste conceito, sugere-se a leitura de Megale (2005).

do discurso oral. O autor aponta que essa troca pode envolver uma palavra, frase ou sentença. Diferentemente de se pegar emprestada uma palavra de outra língua, chamado de *code-mixing*², no *code-switching* a palavra não se integra fonologicamente ou morfológicamente à língua dominante, pois, ao invés disso, ocorre uma mudança total para a outra língua.

A conceptualização de *code-switching* encontrou apoio, também, nos trabalhos de Gumperz (1962), ao ser revisado como um fenômeno conversacional de falantes proficientes. O autor não apenas restaurou a capacidade cognitiva e o prestígio de trocar códigos, mas ele também enfatizou a necessidade de interligar as funções sociais e ampliar os estudos sobre *code-switching* (GUMPERZ, 1962).

Considerado um fenômeno com estilo e motivações pessoais no *code-switching*, o falante escolhe a língua que utiliza de acordo com a mensagem a ser transmitida e alterna entre as línguas de acordo com a identidade e como ele se relaciona com ela (GUMPERZ, 1962) como veremos nas seções de análise. Franceschini (1998) complementa ao afirmar que o *code-switching* se caracteriza por surgir em grupos que compartilham questões identitárias comuns. Recentemente, diferentes autores têm pesquisado a alternância de códigos linguísticos – o *code-switching* – como um recurso pedagógico a ser utilizado em sala de aula (HORNEBERGER, 1990; CANAGARAJAH, 1995; MELLO, 2009).

Vale assinalar que, no processo de aprendizagem de uma língua adicional, as questões identitárias dos estudantes se alteram nos processos de interação em um movimento de construção e reconstrução de saberes e de si sob a influência de terceiros e do mundo à sua volta. Em especial, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que ocorre a descoberta e significação do uso da língua materna escrita e do uso da língua adicional nas escolas que a possuem desde esse período escolar. Nesses movimentos, a identidade do estudante se fortalece nas diferentes vivências e instâncias de aprendizagem ocorridas a partir de projetos e planejamentos de atividades elaboradas pelos docentes. Nesse sentido, compreende-se, neste trabalho, língua adicional conforme Lynch e MacLean (2000) e Schlatter e Garcez (2012), que defendem a compreensão da língua inglesa como uma língua aprendida que se torna adicional para o repertório linguístico do estudante.

Este artigo foi organizado em três seções. Assim, na primeira seção discutem-se as principais motivações para a realização deste trabalho. Na segunda, apresentam-se os percursos metodológicos que conduziram a seleção dos dados para, posteriormente, analisá-los. Na terceira, constam os dados bem como as principais ocorrências do *code-switching* em sala de aula. Em seguida, são feitas as considerações finais, apontando as implicações deste trabalho.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A aprendizagem de uma língua adicional na Educação Básica é um processo que engloba diferentes fatores que ocorrem dentro da sala de aula a partir das interações

² *Code-mixing* é a sobreposição de duas línguas na mesma frase (GROSJEAN, 1982).

entre estudantes-estudantes, estudantes-docente e os artefatos culturais (UNSER-SCHUTZ, 2011). Nesse sentido, o objetivo deste artigo é compreender situações de *code-switching* durante aulas com foco na oralidade em língua inglesa.

Consideramos, para isso, esta pesquisa como qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de cunho etnográfico, haja vista que foi observada e avaliada a execução da atividade de um dos docentes de uma rede particular de ensino. O interessante dessa abordagem analítica é que, em meio às interações, têm-se uma “perspectiva particular sobre como as pessoas usam a língua, bem como outras formas de comunicação durante as atividades diárias de suas vidas” (ERICKSON, 1996, p. 283).

Esta pesquisa foi realizada em uma escola bilíngue da rede particular de ensino situada na região do Vale do Itajaí, no estado de Santa Catarina, que possui as etapas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em língua inglesa. Vale destacar que tal instituição de ensino está organizada de forma que os estudantes possuam uma carga horária estendida de 40 horas semanais das quais 17 se efetivam através do ensino e desenvolvimento da língua inglesa.

Nas disciplinas ministradas em língua inglesa, *Arts, Sports e Language Arts*, a língua é tanto objeto de comunicação quanto de instrução na escola. Os estudantes, em sua maioria de origem brasileira, não possuem vínculos com países de língua inglesa e, por esse motivo, neste trabalho, o idioma inglês será considerado como língua adicional (LA).

Para geração de dados, foram escolhidas duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de Anos Iniciais atendendo a dois critérios: a) muitos estudantes dessa turma participaram da Educação Infantil nesta mesma Escola, passando do lúdico ao ensino formal da língua; b) ainda que a língua seja ensinada formalmente a partir da entrada nos Anos Iniciais, o foco de ensino ainda ocorre por meio de práticas de oralidade, uma vez que esses estudantes estão em processo de alfabetização e de práticas escritas em língua portuguesa.

Posteriormente, foram realizadas gravações de uma sequência didática sobre o vocabulário relacionado a brinquedos. A sequência didática buscou associar o vocabulário a ser trabalhado, a interdisciplinaridade e aspectos lúdicos

considerando que o aluno se torna motivado por aquilo que lhe causa interesse, e será esse interesse o primeiro link para associar o que o aluno já sabe, seu conhecimento prévio, e o conhecimento que será adquirido. (BARBOSA, 2019, p. 100)

Por isso, os estudantes foram instigados a trazer seus brinquedos favoritos para, a partir da curiosidade deles, revisar e apresentar o vocabulário relacionado aos brinquedos, socializar com os colegas e, posteriormente, trabalhar a oralidade. A análise dos dados baseia-se na identificação dos usos do inglês (LA)³ e do português (L1) nas interações que ocorreram entre estudante-estudante, docente-estudantes, de acordo com

³ Conforme mencionado anteriormente, entende-se língua adicional a partir dos estudos de Lynch e MacLean (2000) e Schlatter e Garcez (2012), que defendem a compreensão da língua inglesa a partir de uma perspectiva que a considera uma língua aprendida que se torna adicional para o repertório linguístico do estudante. Por isso utilizar-se-á a sigla LA.

as suas funções e finalidades específicas visando atingir seus objetivos comunicativos e instrucionais.

Com o intuito de examinar a ocorrência de *code-switching* durante a atividade de oralidade realizada, foram feitas gravações de áudio e vídeo dos estudantes do 1º ano do Ensino Bilíngue respondendo ao questionamento: “*What is your favorite toy?*”. Durante as gravações, autorizadas pelos pais e pela instituição, 38 estudantes participaram da atividade. A atividade foi realizada com as duas turmas de primeiro ano; a turma de período matutino era composta de 22 estudantes, enquanto a outra tinha 25 estudantes. No dia das gravações, entretanto, três estudantes optaram por não participar da atividade sendo gravados e quatro estudantes faltaram. Vale destacar que, para preservar a identidade dos sujeitos desta pesquisa, os pesquisadores escolheram pseudônimos pelos quais eles serão identificados nesse artigo.

3 “O MEU TOY É UM TEDDY”: ALTERNANDO LÍNGUAS EM SALA DE AULA

Para análise dos dados gerados sobre *code-switching*, a alternância da L1 e da LA dentro do contexto de sala de aula, o embasamento se deu a partir dos trabalhos de Mello (2009) separando-as em duas categorias definidas *a priori*: instrucionais e conversacionais. Vale destacar que, nesse contexto, as alternâncias instrucionais englobam as funções em que o *code-switching* ocorre por estudantes para “[...] controlar as interações na sala de aula, para sistematizar rotinas previamente estabelecidas, para dar instruções e para negociar conteúdos” (MELLO, 2009, p. 142). Enquanto as alternâncias conversacionais se referem aos momentos de comunicação em que estudantes e ou docentes “[...] se engajam em conversações sociais antes, durante ou depois das aulas – por exemplo, conversar com o colega ou com a professora, fazer um comentário ou reclamação, fazer uma solicitação etc.” (MELLO, 2009, p. 142).

Assim, apresentamos a seguir excertos das gravações realizadas durante a sequência didática “*Toys*” que pode ser encontrada em Barbosa (2019). Os trechos representam recortes das gravações que apresentam trechos de falas instrucionais e conversacionais dos estudantes e docente.

Para identificação dos estudantes, utilizou-se de pseudônimos escolhidos pelos pesquisadores que iniciam com a letra inicial dos nomes. A docente regente de língua inglesa está identificada nos excertos como “*T*” (*teacher*).

[Excerto 1]

Gravação 1 – Tempo 00:46’

T: *What is your favorite toy?*

O: *My toy is a policeman car.*

T: *Very good!*

M: *My dinosaur... eu ganhei da minha mãe.*

C: *O meu teddy eu tinha desde que era bem pequena.*

L: *One... é... puzzles!*

Al: *Ele fala... meu toy é um teddy.*

An: *O meu toy é um puzzle.*

Neste primeiro excerto, o recorte da gravação inicia com o questionamento da docente sobre a atividade que estava sendo realizada. Previamente, os estudantes haviam sido instigados a trazer brinquedos dos quais gostassem ou achassem interessantes para a escola. Dessa forma, cabe salientar que os estudantes vinham estudando o vocabulário de brinquedos em língua inglesa bem como dos materiais com os quais os brinquedos eram feitos. De acordo com Barbosa

[...] os alunos receberam a função de apresentar para os colegas em inglês qual era seu brinquedo favorito. Os estudantes iriam utilizar a estrutura — *My favorite toy is...* Os estudantes iniciaram apresentando seus brinquedos, e nos momentos de dificuldade em elaborar a frase ou de lembrar o nome em inglês do brinquedo, poderiam ser auxiliados pelos demais colegas. (BARBOSA, 2019, p. 100)

A atividade sobre os brinquedos iniciou, então, com a instrução da docente, questionando os estudantes que se apresentam em roda sobre quais eram os seus brinquedos favoritos. Pode-se observar que a docente utiliza diferentes estratégias comunicativas para direcionar as atividades que são realizadas durante a sequência didática. No caso em questão, ao optar em iniciar a atividade em língua inglesa, a docente evidencia que “a modalidade verbal é usada geralmente para dar instruções,” (MELLO, 2009, p. 143) em consonância com a proposta do Ensino Bilíngue da Escola, que é utilizar a língua inglesa como instrumento de comunicação e instrução.

O estudante intitulado **O** participa da atividade respondendo e elaborando a resposta totalmente em língua inglesa. Pode-se inferir que o estudante **O** possui proficiência alta ao tratar de repertório linguístico e conseguir interagir na LA como na situação explorada nesse recorte. Em seguida, a docente alterna de um posicionamento instrucional para comunicativo, ao elogiar a fala do estudante. Nesse sentido, Mello (2009, p. 143-144) aponta que “os gestos, o silêncio ou quaisquer expressões físicas também têm um significado na sala de aula e são reservados para determinadas funções: solicitar turno de fala, elogiar ou repreender, indicar a vez em uma determinada atividade etc.”. Nesse momento, pode ser percebido que esse estudante consegue compreender as estruturas na língua inglesa de modo a não ter de realizar o *code-switching*, já que consegue estruturar sua resposta a partir do questionamento.

Em seguida, **M** alterna entre a língua inglesa, a partir da qual inicia sua fala, para a língua portuguesa. Assim, o estudante inicia respondendo ao questionamento da docente em língua inglesa e, ao complementar sua afirmação, ele alterna para a língua portuguesa falando um pouco mais sobre os aspectos afetivos do brinquedo escolhido. Já **C**, ao prosseguir na interação, posiciona-se de forma semelhante à **M**. A estudante discursa de modo afetivo ao se referir ao brinquedo escolhido, entretanto, faz utilizando-se da língua portuguesa para elaboração da sentença, e utiliza apenas o substantivo referente ao brinquedo na língua inglesa.

O aspecto da afetividade trazido por **M** e **C** mostra que os estudantes utilizam da língua inglesa para atender a proposta da docente, mas, ao explorarem outros tópicos, como a origem do brinquedo e sua relação pessoal com ele, optam pelo *code-switching*. Ao refletir sobre os usos e práticas de oralidade, pode-se observar que a interação em

língua portuguesa está associada à afetividade e prática social familiar de muitos dos estudantes pesquisados ainda nessa faixa etária.

Por outro lado, **L** e **An** mantiveram a proposta inicial da atividade. Os estudantes respondem ao discurso da docente contando sobre seus brinquedos, porém utilizam do *code-switching* para construir suas sentenças. Diferentemente dos colegas anteriores, a escolha pelo *code-switching* aqui não ocorre em virtude da afetividade, mas como uma construção em língua adicional ancorada na língua materna⁴. Nesse sentido, Piasecka (1988, p. 97-99) afirma:

O ensino bilíngue não significa um retorno ao método Gramática e Tradução, mas um ponto de vista que aceita o fato de que o pensamento, os sentimentos e a vida artística de uma pessoa estão profundamente enraizados na língua materna [...]; a tradução pode ser um recurso bastante útil para uma abordagem comunicativa. Com isso não me refiro ao método que usa a tradução de textos para testar a assimilação de determinados itens linguísticos, mas um uso mais criativo da tradução.

Pode ser mencionado, então, que tanto as escolhas de **L** e **An** podem ser consideradas uma assimilação linguística entre a L1 e a LA, enquanto o posicionamento de **M** e **C** demonstra a relação com a afetividade enraizada na língua materna, ou seja, o uso do recurso de tradução como uma estratégia válida de instrução para a comunicação dentro da sala de aula, visto que os estudantes, nos primeiros anos do Ensino Bilíngue, como os estudantes observados do 1º ano do Ensino Fundamental, ainda possuem uma proficiência limitada na LA (PIASECKA, 1988).

As interações que serão apresentadas nos próximos excertos voltam a apresentar o *code-switching* como estratégia de tradução nas interações discursivas dos estudantes, de forma espontânea e fluente. Em algumas ocasiões, observou-se que as expressões são traduzidas para a L1 com o intuito de esclarecer uma dúvida, ao passo

⁴ Sobre o conceito de Língua Materna são pertinentes as palavras de Spinassé (2006) quando afirma que

[a] Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1), não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é freqüentemente a língua da comunidade.

[...] De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (SPINASSÉ, 2006, p. 05).

que, em outras situações, o *code-switching* que ocorre entre L1 e LA é realizado constantemente.

Excerto 2

Gravação 2 – Tempo 00:42'

- T:** *And you Guilherme?*
G: Meu *toy* eu ganhei de aniversário, foi a minha *mom* que deu...
M: Essa é a minha *doll*, eu não lembro quem me deu, que nem a Carol...
E: Eu tenho uma... como é isso em inglês, *teacher*?
T: *Rope.*
E: Eu tenho uma *rope*.
M: Você sabe pular?
(Eduarda começa a pular corda e os amigos começam a contar...)
C e M: Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete...
(Eduarda erra)
T: *Again, go!*
C e M: Um, dois, três...
(Outros colegas começam a contar em inglês)
Todos: *Five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen* (alguns estudantes se confundem e falam *fourteen*).

Esse excerto ilustra um dos momentos de interação do projeto em que a docente percebeu que um dos estudantes não estava conseguindo participar e então ela questionou-o a fim de chamá-lo para dialogar e sentir-se partícipe da turma e da atividade planejada. Logo, pode-se observar que o estudante **G** responde alternando entre a L1 na qual constrói o fundamento de sua sentença, porém, a partir da instrução recebida, utiliza duas expressões na LA. A primeira palavra na LA busca atender ao questionamento da docente, respondendo em língua inglesa que havia trazido um brinquedo e o mostrando aos colegas. Na ocasião, o estudante havia trazido um boneco de super-herói. Em seguida, ele dá continuidade à sua frase em L1 e utiliza a expressão “*mom*” para se referir a quem havia lhe dado o presente.

Diferentemente dos colegas do excerto 1, **G** não opta em utilizar a L1 ao se referir à figura materna, ou seja, apesar da afetividade relacionada à pessoa, o estudante opta em utilizar a LA. Ao analisarmos essa questão, é possível perceber que as “crianças, por sua vez, também negociam o sentido das enunciações, apoiando-se, principalmente, no português e nas expressões cristalizadas que já adquiriram em inglês” (MELLO, 2009, p. 154-155). Compreendemos, assim, que, por **G** já ter o sentido da palavra mãe (*mom*) solidificado em língua inglesa, ele opta por utilizar essa expressão na LA, e não na L1.

M, assim como **C** no excerto 1, já utiliza a sentença quase toda em L1, mantendo apenas o substantivo referente ao brinquedo na LA. A menina, assim, apoia-se não apenas na L1, mas utiliza a amiga, **C**, como referência para elaborar sua resposta. A estudante, que inclusive cita a colega em sua fala, utiliza estrutura semelhante na L1 e realiza apenas a tradução da palavra para atender as instruções da docente.

Apesar de o Ensino Bilíngue sugerir o uso da língua inglesa de forma contínua, a docente demonstra não censurar o uso da L1 pelos estudantes, sempre incentivando os que interagem pouco devido ao perfil de timidez ou vergonha assim como pelo intuito

de desenvolvimento da linguagem, autonomia e do sentimento de protagonismo, a fim de que contribuam com suas colocações, tanto em L1 quanto em L2.

Essas situações conversacionais por parte da docente demonstram que, além das instruções e questionamentos como vemos no início dos excertos 1 e 2, a docente incentiva os estudantes (*again, go!*) em situações descontraídas, como quando uma das estudantes utiliza seu brinquedo, uma corda de pular, e os demais colegas se inserem nessa brincadeira ao participarem contando sobre essas ações realizadas ou, ainda, quando a docente auxilia E, quando a estudante questiona como era a palavra que gostaria de utilizar em língua inglesa.

Em uma situação semelhante à de E, conforme consta no excerto 3, pode ser percebido que L questiona a docente quanto ao vocabulário referente ao brinquedo trazido.

Excerto 3

Gravação 3 - Tempo 00:28'

A: Esse é meu porquinho, eu acho ele tão fofinho.

H: É um *pig!*

Lu: *Pig, pig, pig!*

L: Posso mostrar a música?

T: *Yes...*

(a espada de brinquedo toca a música do desenho Elena de Avalor)

L: *My favorite toy is a...* qual é o nome disso em inglês *teacher?*

T: *It's a sword!*

Lu: *My favorite toy is a sword!*

P: *My favorite toys is um hot wheels, o nome deles são Malaysia e Made in.*

Nesse último excerto, a gravação se inicia com a fala de A, que, mesmo questionada em língua inglesa pela docente, posiciona-se em língua portuguesa. A estudante compreende o questionamento e utiliza a L1 para responder. Conforme diário de bordo da docente, percebeu-se que a menina apresenta resistência em dialogar/interagir em língua inglesa, visto que já apresenta conhecimento e vivência prévios com a LA. Assim, depreendemos que a utilização da LA não se trata apenas de conhecimento e fruto das experiências, mas das crenças que envolvem a forma como o sujeito compreende as situações vivenciadas e como estas ressignificam sua forma de ver, interagir e posicionar-se no mundo. Logo em seguida, a estudante é replicada por uma colega que tenta corrigi-la utilizando a L1 e a LA em oscilação. Quase ao mesmo tempo, um outro estudante, identificado como L, se posiciona em um tom de voz mais elevado e retruca a colega, repetindo diversas vezes a palavra em inglês.

Em seguida, L inicia sua participação na atividade em L1, questionando a docente se poderia fazer uso do seu brinquedo. Assim, pode-se observar a presença de vestígios quanto à necessidade de a estudante obter aprovação da docente para que possa dar continuidade, valorando assim sua prática. Dessa forma, ao receber resposta afirmativa da docente, a estudante coloca a espada de brinquedo para tocar uma música.

Esse momento é percebido pela estudante como algo que requer a validação do adulto devido ao fato de não atender a proposta elencada para os estudantes.

Posteriormente, a mesma estudante inicia sua fala em LA e, ao perceber não possuir o vocabulário específico para interagir nessa situação específica, questiona a docente em L1 para reformular sua participação totalmente em LA. Sobre o *code-switching* nessa situação, Mello (2009, p. 155) aborda que “[...] a criança bilíngue ou em processo de se tornar bilíngue vê uma função para a L1 quando vivencia suas experiências na LA, pelo menos até que ela seja capaz de usar a LA de modo funcional para atingir seus objetivos comunicativos”. A menina L, no excerto 2, demonstra compreender que a L1 pode servir de fundamento para que ela formule a pergunta, a qual demonstra não dominar em L2 para que, em seguida, consiga atingir o seu objetivo comunicativo: responder totalmente em língua inglesa a docente.

No caso de L o *code-switching* aponta uma intencionalidade diferente dos colegas enquanto alguns alternam os códigos instintivamente, ou ancorando-se em aspectos afetivos, demonstrando clareza de necessitar do suporte linguístico da L1 para (re)elaborar a sentença na LA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das observações das gravações realizadas durante a atividade de oralidade empreendida com as duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental Bilíngue, pode-se observar que existem diferentes motivos semânticos e histórico-linguísticos para a ocorrência do *code-switching*.

Nesse sentido, percebeu-se, a partir dessa atividade, que os estudantes “[...] não apenas ampliam o vocabulário, mas conseguem inseri-lo dentro de um contexto, e ao associá-lo a brinquedos reais, eles conseguem ressignificar os sentidos e aproximá-los da realidade de suas vidas” (BARBOSA, 2019, p. 101). Os estudantes, nessa perspectiva, associam não apenas vocabulário a objeto, contextualizando a prática, mas também passam a atribuir sentidos e significados às palavras em L1 e LA.

Nessa vertente, pode-se observar que os dados gerados indicam ainda que, além da afetividade relacionada à língua materna e aos brinquedos, o *code-switching* ocorre por motivos distintos: resistência ao uso da língua inglesa, proficiência insuficiente no idioma ou, ainda, como suporte para reformulação da sentença e resolução de dúvidas com apoio nas vivências e interação na língua portuguesa.

Ressalta-se, ainda, que os estudantes do 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos de idade observados, quase majoritariamente estão inseridos em práticas bilíngues recentes seja pelo ingresso tenro na Educação Bilíngue seja pela falta de contato com o idioma fora do ambiente escolar. Em outras palavras, trata-se de estudantes que ainda estão em processo de aquisição de vocabulário linguístico, seja na L1, seja na LA, haja vista que estão em processo de desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita, ressignificando a forma de interagir em situações de uso e a compreensão de si, do outro e do mundo.

O uso da L1 ocorre nas interações entre estudantes-estudantes, mas também entre estudantes-docente sem que ocorra censura por parte da docente. Entretanto, pode-se mencionar que, no âmbito dos casos observados e analisados, mesmo quando

ocorre a utilização da L1 em sala de aula, há uma compreensão por parte dos estudantes, ao responderem de forma correta e contextualizada ao que foi proposto pela docente ou por colegas.

Em alguns momentos, os estudantes se apoiam parcialmente na L1, construindo frases com *code-switching* em virtude das dificuldades em elaborar oralmente uma sentença totalmente em LA, mas podemos também compreender que esse não é o único motivador do *code-switching*. Observou-se, também, que a L1 muitas vezes serve como suporte para solucionar dúvidas para que os estudantes possam (re)elaborar seus discursos na língua alvo, a LA.

[...] o uso do português alternadamente com o inglês na sala de aula parece reconciliar os conflitos que as crianças enfrentam quando chegam à escola, por falarem uma língua que não é a língua de instrução da escola, motivando-as a participar do processo de aprendizagem de forma mais natural e com mais desenvoltura, enquanto elas se preparam para “funcionar” como indivíduos bilíngues. (MELLO, 2009, p. 160)

Diante dos dados e dos estudos acerca de *code-switching*, ressalta-se que os estudantes utilizam a L1 para suporte de aprendizagem e uso da LA num constante processo para que haja comunicação. Também pode ser concluído que ambas as línguas auxiliam no desenvolvimento de interação entre os sujeitos em movimento de aprender línguas em uso real e que o *code-switching* é um recurso comunicativo e instrucional que possibilita a mediação dos conhecimentos prévios vivenciados pelos estudantes que estão em interação e construção de repertório linguístico e comunicacional em LA.

Finalmente, podem-se utilizar essas situações de interação de uso real da língua para que os docentes compreendam que, a partir desse *code-switching*, na idade de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é possível que tal ferramenta possa auxiliar na construção identitária dos estudantes (FRANCESCHINI, 1998). Logo, por meio dessas situações planejadas e com o uso do *code-switching*, o docente poderá elaborar ferramentas e planos de trabalho que auxiliem nos processos de ensinar e de aprender, nos quais o estudante, à medida que aprende e interage na L1 e na LA, possa se tornar hábil também para compreender, a partir de ações efetivas de uso da língua(gem), que o aprendizado de línguas ocorre para fins comunicacionais, viabilizando-se, assim, a elaboração de projetos e sequências didáticas que privilegiem a observância da presença de instâncias reais de uso interacional.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Isabela Vieira. Multiletramentos e interdisciplinaridade na educação bilíngue. **Revista Querubim**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 39, p. 97-104, out. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Londres: Pearson Longman, 2007.

CANAGARAJAH, A. Suresh. Functions of codeswitching in ESL classrooms: socialising bilingualism in Jaffna. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 6, n. 3, p. 173-195, 1995.

DAVIES, Paul L.; PEARSE, Eric. **Success in English Teaching**. Londres: OUP Oxford, 2000.

ERICKSON, Frederick. Ethnographic microanalysis. *In*: McKay, S.L.; Hornberger, N.H. (Ed.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 283-306.

FRANCESCHINI, Rita. Code-switching and the notion of code in linguistics: Proposals for a dual focus model. *In*: AUER, Peter. **Code-switching in conversation: language, interaction and identity**. New York: Routledge, 1998, p. 51-70.

GROSJEAN, François. *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GUMPERZ, John. *Language in social groups*. Stanford: Stanford University Press, 1971.

GUMPERZ, John. Types of linguistic communities. **Anthropological Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 28-40, jan. 1962.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HORNBERGER, Nancy H. Teacher Quechua use in bilingual and nonbilingual classrooms of Puno, Peru. *In*: JACOBSON, Rodolfo; FALTIS, Christian (Ed.). **Language distribution issues in bilingual schooling**. Clevedon: Multilingual Matters, 1990, p. 163-172.

LYNCH, Tony; MACLEAN, Joan. Exploring the benefits of task repetition and recycling in classroom language learning. **Language Teaching Research**, v. 4, n. 3, p. 221-250, jun. 2000.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, p. 01-13, v. 3, n. 5, ago. 2005.

MELLO, Heloisa Brito de. Funções da alternância de línguas na sala de aula de inglês como segunda língua. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 135-164, jan./jun. 2009.

PIASECKA, Krystna. The bilingual teacher in the ESL classroom. In: NICHOLLS, Sandra; HOADLEY-MAIDMENT, Elizabeth (Eds.). **Current issues in teaching English as a second language to adults**. Great Britain: British Library Cataloguing, 1988, p. 97-102.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.

UNSER-SCHUTZ, Giancarla. Language as the visual: Exploring the intersection of linguistic and visual language in manga. **Image & Narrative**, v. 12, n. 1, p. 1-22, 2011.