

# DIMENSÕES DE BILINGUALIDADE NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

*Carolina da Silva Vieira Magalhães*

*Orientadora: Mônica Savedra*

## Mestranda

**RESUMO:** Este trabalho apresenta resultados parciais da nossa pesquisa de mestrado, ainda em fase inicial, que tem por objetivo analisar, no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), as dimensões de bilingualidade dos falantes em situações de bilinguismo português-língua materna. O Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (PEPPE) da UFRJ recebe alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades e países interessados em aprender a língua portuguesa, na variedade brasileira. As motivações são diversas, entre elas, econômicas, religiosas e políticas. Assim, elaboramos um pré-teste com depoimento de três informantes, alunos de português como L2 do PEPPE, a fim de verificarmos em quatro ambientes comunicativos distintos (social, profissional, escolar e familiar) os efeitos do contato lingüístico: situações de domínio lingüístico, *code swiching*, manutenção, *shift* ou abandono total da língua. Iniciamos este estudo com uma revisão bibliográfica dos conceitos de bilingüismo, transglossia e dimensões de bilingualidade em busca de um respaldo a nossa investigação. Por fim, analisamos os resultados preliminares do pré-teste com o intuito de confirmar a hipótese proposta por Savedra (2009), demonstrando a variabilidade de domínio das línguas de acordo com sua função e ambiente comunicativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bilinguismo, dimensões de bilingualidade, ensino de português língua estrangeira.

## **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo analisar, no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), os estágios de bilingualidade do falante em situações de bilinguismo português-língua materna com base nas dimensões de bilingualidade, evidenciando a variabilidade de uso funcional das línguas de acordo com os diferentes ambientes comunicativos. A partir de uma revisão bibliográfica dos conceitos e tipos de bilinguismo, procuramos contribuições que pudessem iluminar o caminho do nosso estudo. Assim, levando em consideração o contexto e a idade de aquisição da língua, entendemos por bilinguismo uma situação em que dois

---

códigos distintos coexistem com diferentes funções e ambientes comunicativos, sendo eles familiar, social, escolar e profissional e reconhecemos que a variabilidade de domínio das línguas é fluida, não somente ao longo da vida do falante, mas também em relação às situações comunicativas, principalmente quando temos como foco estudantes de língua residindo na comunidade da língua alvo. A fim de exemplificar os conceitos abordados, apresentamos três situações de bilinguismo: português- árabe, português-hurdu (língua falada no Paquistão) e português-espanhol. Os informantes são, unanimemente, estudantes de PLE. A partir da variabilidade de uso funcional das línguas identificada nas situações apresentadas, buscamos sustentar a proposta de bilinguismo baseada no uso, refletindo, assim, nos diferentes estágios de bilingüidade dos falantes.

## **Metodologia**

Uma vez constatada a diversidade de conceitos e tipos existentes para a definição do bilingüismo, tornou-se relevante identificar a definição que melhor reflete a situação bilíngüe dos falantes a fim de pesquisarmos as dimensões de bilingüidade no ensino de PLE. Iniciamos nosso trabalho com uma breve revisão bibliográfica dos conceitos e tipos de bilingüismo desde o minimalista ao maximalista, mostrando sua evolução ao longo dos anos até chegarmos a propostas atuais sobre o assunto. Assim, definimos a questão da bilingüidade, proposta por Savedra (2009), que norteia nosso estudo.

Em seguida, partimos para a definição das dimensões de bilingüidade. Introduzimos os contextos e os tipos de aquisição que caracterizam o bilingüismo juntamente com os fatores responsáveis pela instabilidade dessas condições, fundamentando-nos em dados coletados de três informantes, alunos de português como L2 no Programa de Ensino e Pesquisa de Português para Estrangeiros (PEPPE) da UFRJ, acerca do uso que fazem das línguas em domínios social, profissional, escolar e familiar.

Dessa forma, a partir de uma pesquisa qualitativa, buscamos investigar, no ensino de PLE, os efeitos do contato lingüístico e a instabilidade da condição bilíngüe em decorrência de fatores externos a língua.

---

## A evolução do conceito de bilingüismo

Sabemos que há uma procura pelos lingüistas de um conceito que melhor defina o bilingüismo, envolvendo todos os seus níveis e formas de uso. Porém, durante uma determinada época, tal definição se deu com base na fluência do falante e se procurava um equilíbrio entre as competências lingüísticas. Não é raro escutarmos ainda hoje que os bilíngües têm igual controle e proficiência em duas línguas, possibilitando-os serem confundidos com os falantes nativos de sua segunda língua.

Ainda que, de certa forma, tais pensamentos permaneçam na atualidade, a evolução dos conceitos aqui apresentados pôde abarcar as diversas situações comunicativas, com maior ou menor formalidade, e a irregularidade dos níveis de proficiência do falante de acordo com a competência e com a língua em questão, não contempladas nas designações anteriores. Esse caminho é um avanço para lingüística e para a sociedade, uma vez que estamos retratando nossas experiências e reconstruindo pensamento acerca de como vivemos e nos enxergamos.

Veremos a seguir o caminho percorrido pela definição do conceito de bilingüismo até alcançarmos uma definição mais atual e que responda positivamente os objetivos desse estudo. Damos início a esse percurso, então, com uma visão minimalista do bilingüismo postulada por Bloomfield (1933) que considerava bilingue aquele que tivesse “controle nativo de duas línguas” (BLOOMFIELD, 1933, p. 56). Desse modo, o bilingüismo só seria alcançado quando um indivíduo pudesse se comunicar na segunda língua de modo indistinguível dos falantes nativos sem que haja perda em sua primeira língua, sendo assim um indivíduo monolíngue em duas línguas. Apesar do tempo em que foi postulada, essa idéia é difundida no senso comum ainda nos dias atuais.

O próprio autor dessa definição afirma que “não se pode definir um grau de perfeição que um indivíduo possa alcançar para se tornar bilíngue: tal distinção é relativa” (BLOOMFIELD, 1933, p.55). Assim, notamos a contrariedade dessa idéia, tornando impossível julgar um sujeito bilíngüe através dos princípios dessa concepção.

Do outro lado, defendendo uma visão minimalista do bilingüismo, Dielbold (1964) já acredita ser bilingue aquele falante que ainda está nos primeiros estágios de aquisição da segunda língua, ainda que não seja capaz de produzir enunciados com sentido ou tenha desenvolvimento em qualquer outra competência lingüística. O autor chama o estágio embrionário do contato lingüístico de *bilingüismo incipente*.

---

Haugen (1953) considera bilíngüe aquele que é “capaz de produzir enunciados com sentido na outra língua” (HAUGEN, 1953, apud HAUGEN, 1974, p.10). Mais tarde, o autor redefine esse conceito de maneira que não especifica o quanto o falante deve saber da segunda língua para que seja considerado bilíngüe e inclui nessa condição os falantes passivos e de dialetos.

Uriel Weinreich (1953), por sua vez, acredita que o indivíduo bilingue faz, constantemente, alternância de duas línguas. Além disso, o autor descentraliza sua teoria da fluência e adota o uso da língua como critério de definição. Desse modo, se baseia nos ideais de significado e significante para propor três tipos de bilingüismo. O coordenado, que sugere que o falante mantém os sistemas lingüísticos separados e tem total controle sobre eles. Nesse caso, haveria um significante para cada significado de *árvore*, por exemplo, concebido por ele nas duas línguas. O composto sugere que o indivíduo tenha apenas o controle sonoro, enquanto os significados e as estruturas podem ser aplicados de uma língua para a outra. E, por fim, o subordinado sugere que a segunda língua é estruturada com base na primeira língua.

Vemos que as primeiras definições apresentadas, sobretudo as extremistas, excluía grande parte da população da condição de bilíngüe e nos trazia um novo desafio: estabelecer uma nova concepção para aqueles falantes que não se ajustam aos requisitos. Por outro lado, a quase ausência de critério de Diebold traria imprecisões em relação ao termo. Isto posto, notamos que quando o uso da língua passa a ser o critério de conceitualização, democratizamos mais a idéia, uma vez que abrangemos todos aqueles que fazem uso de duas línguas, ou mais, em seu cotidiano.

Mackey (1968, apud SAVEDRA, 2009) define esse conceito se valendo do contexto em que há a inter-relação entre os seguintes fatores: o grau de proficiência do falante, a função e o uso das línguas, a alternância de e a interferência. O autor pensa na língua como um fenômeno individual que passa para o social quando é utilizado como ferramenta para que se haja uma interação entre os falantes.

Consecutivamente, Baker (2002) defende que a melhor estratégia de definição do conceito é pautada no uso das línguas no cotidiano do falante. Da mesma forma, Grosjean (2010) compartilha desse pensamento e inclui os dialetos em sua definição. Segundo o autor, o indivíduo não faz uso das línguas com as mesmas finalidades, pessoas e situações, ocasionando, assim, diferentes níveis de proficiência nas línguas que domina.

---

Por sua vez, Bassetti e Cook (2011) incluem na categoria de bilingue o indivíduo capaz de compreender e produzir suas línguas em níveis de proficiência diferentes.

Como vimos até o momento, a maioria das visões apresentadas em relação ao bilingüismo são monoglóssicas e retrogradadas. E, em vista disso, García (2009) rompe com essa ideia, declarando a existência de duas línguas separadas na manifestação desse fenômeno. A fim de ser compatível com as necessidades comunicativas que nos cercam, a autora emprega um conceito que abrange as atividades lingüísticas heteroglóssicas. Nessa perspectiva, Gracia apresentou o conceito de *transglossia* (introduzido por Cen Williams em 1994, citado em BAKER, 2002, p.32) de modo que pudesse contemplar as situações multilíngües às quais estamos expostos a todo o momento.

Segundo a autora, a transglossia atende as necessidades dos falantes bilíngües que estão em constante contato com diversas línguas, ainda que não simultaneamente. Assim, ela serve para que o falante inclua a si mesmo ou a terceiros em uma situação interacional, além de atuar como facilitadora na comunicação. Esse dinamismo lingüístico torna-se um recurso extremamente funcional para o melhor desempenho comunicativo dos interlocutores.

Por sua vez, o ato de linguar, também empregado pela autora, consiste no uso da língua como forma de expressão, logo, as práticas lingüísticas. Constatamos, então, que os bilíngües fazem uso da transglossia através do ato de linguar.

Isto posto, concordamos com García (2009) quando a autora defende que devemos partir do próprio bilingüismo para compreendê-lo e não do monolinguismo como identificamos nos conceitos anteriormente expostos. Dessa forma, podemos perceber o funcionamento das línguas como línguas inter-relacionadas quanto à interação e suporte entre si, porém, autônomas quanto ao seu desenvolvimento, expansão e domínios discursivos.

Nessa elucidação quanto às definições do conceito de bilingüismo, desde a idéia de um duplo monolinguismo até a concepção da transglossia, em que temos como objeto de estudo não mais a língua, mas sua prática, buscamos um respaldo na tentativa de melhor compreender as práticas lingüísticas dos alunos de PLE. Assim, damos prosseguimento a nossa fundamentação, apresentando demais teorias que nos auxiliem nesse sentido.

### **Dimensões de bilingüidade**

Apropriando-nos da definição de Savedra (2009), dizemos que:

---

‘Bilingüidade’ representa os diferentes estágios de bilingüismo, pelos quais os indivíduos, portadores da condição bilíngüe, passam na sua trajetória de vida. Os estágios são vistos como processos situacionalmente fluidos e definem, de forma dinâmica a bilingüidade lingüística, comunicativa e cultural nas diferentes épocas e situações de vida.

Em nosso trabalho, nos preocupamos em salientar o caráter dinâmico da condição bilingüe, uma vez que nos referimos a uma condição variável a depender do que Savedra (2009) denomina de dimensões de bilingüidade.

Como foi já citado, a primeira dimensão ocupa-se do contexto e idade de aquisição das línguas em questão, que originam a condição bilíngüe do indivíduo. O quadro seguinte demonstra essas possíveis relações:

<b>ÉPOCA DE AQUISIÇÃO</b>	<b>TIPO DE BILINGÜISMO</b>
INFÂNCIA	L1ab ou L1 + L2
ADOLESCÊNCIA	L1 + L2 ou L1 + LE
ADULTO	LM + LE

SAVEDRA, 2009:129

Com base nessa ilustração, constatamos que o bilingüismo pode ser infantil, adolescente ou adulto. No que diz respeito ao caso infantil, o bilingüismo pode ocorrer de modo simultâneo ou seqüencial. O primeiro modo se dá quando o processo de aquisição das duas línguas ocorre ao mesmo tempo. Nessa situação, temos duas línguas maternas: L1a e L1b. Já o seqüencial se dá quando a criança adquire a segunda língua antes de alcançar a maturidade na língua materna. Nesse caso, temos L1 + L2, também manifestado no período adolescente.

Na aquisição adulta, uma língua é adquirida após a primeira ter sido maturacionada, compondo a situação LM + LE.

Podemos relacionar a proposta de contexto e aquisição de Savedra (2009) com a classificação de bilingüismo proposta por Wienreich (1953), exposta anteriormente, se considerarmos que o bilingüismo coordenado corresponde ao tipo de aquisição L1ab, o composto pode ser associado ao tipo L1ab ou L1 + L2 e o bilingüismo subordinado corresponde aos tipos de aquisição L1 + L2 ou L1 + LE.

---

Nos depoimentos que compõe o corpus deste trabalho, não teremos casos que apresentem a existência de duas línguas maternas ou L1 + L2, uma vez que todos os informantes adquiriram a língua portuguesa após terem a língua materna maturacionada.

Fundamentados nos depoimentos dispostos, objetivamos analisar no presente trabalho como ocorre o uso das línguas pelos informantes, verificando em quatro ambientes comunicativos distintos: social, profissional, escolar e familiar se há preponderância de uso de uma língua e redução, ou abandono, de outra, caracterizando a relação língua [+dominante]/língua [-dominante] ou se ambas as línguas são usadas com equidade de frequência.

Entendemos por ambiente familiar o cenário que comporta familiares próximos como pai, mãe, irmão, cônjuges e outros parentes com que se tenha uma relação estreita. No ambiente social, avaliaremos o uso das línguas para comunicação no desempenho de práticas sociais diárias e concernentes ao relacionamento com vizinhos, amigos, indivíduos e ambientes, em geral, onde se estabeleça um contato social freqüente. O ambiente escolar, por sua vez, abarca situações de uso da língua como instrumento e/ou objeto de estudo formal e, por fim, entendemos por ambiente profissional aquele que abrange o uso das línguas para comunicação profissional e durante o exercício da profissão.

Dada a época e o tipo de aquisição do bilingüismo de um determinado indivíduo, reconhecemos que a condição bilíngüe é mutável. A variabilidade que alegamos ocorrer não se restringe a língua adquirida posteriormente, mas é também tangível a(s) língua(s) materna(s). Nesse âmbito, nos voltamos à segunda dimensão proposta por Savedra (2009) que aponta fatores responsáveis por essa variabilidade. Aspectos como as situações de domínio lingüístico e a influência das comunidades de fala vão reger o uso da(s) língua(s) pelo falante bilíngüe de maneira distinta nos diferentes ambientes comunicativos, possibilitando a alteração dos níveis de bilingüidade do falante.

### **Análise de dados**

A fim de sustentar as propostas discutidas até o momento, exibiremos os depoimentos de três informantes contanto sua trajetória de vida desde o contato com a língua estrangeira, no país da língua alvo, até o momento da investigação. Discutiremos, separadamente, o domínio de uso das línguas nos ambientes os quais nos propomos analisar.



---

Ambiente social:

**(Informante 1/Português-Hurdu)** “A minha vida social mudou muito. Antes, não podia nem pedir água na rua, eu não podia dizer ao motorista de ônibus onde eu queria ir. Muitas garotas gostaram de mim, mas perderam o interesse por eu não poder falar o português. Isso criou muitos problemas pra mim: perdi metal frequentemente na rua, perdi muito dinheiro usando taxi sempre. Eu nem conseguia dizer ao motorista de taxi ou do Uber onde eu estava esperando por eles. Mas depois de aprender o português, eu me sinto seguro ao comunicar efetivamente as coisas da minha mente. Posso fazer amigos novos, ir a festas, praia, clube, restaurantes, lojas, mercado, shopping etc. O português mudou muito a minha vida social.”

**(Informante 2/Português-Árabe)** “Eu cheguei aqui no Brasil, eu não falava nada de português. Comecei a aprender um pouquinho na vida, no dia a dia com as pessoas, fazendo compras, tentando me comunicar com as pessoas no primeiro, segundo mês. Depois entrei no curso de português para estrangeiros na Letras da UFRJ, comecei a aprender duas vezes por semana e tentar a aplicar o que eu estava aprendendo na vida, no dia a dia, conhecendo mais pessoas. (...) E eu acho que eu uso agora, morando no Brasil, português mais do que o árabe. Árabe só uso quando converso com minha família no telefone, na internet. Mas continuo celular em árabe, o computador eu deixo em inglês para não esquecer também, para poder praticar de vez em quando. E o português eu acho que não está perfeito ainda, mas vai melhorando também com o tempo, estudando mais. (...) Com os meus amigos árabes que estavam aqui, só falava em árabe. E comecei a fazer amigos brasileiros, no início usava mais inglês e o resto árabe. E melhorando o português pouco a pouco, comecei a escutar rádio brasileira mesmo não entendendo, mas gostando. Decorava as letras mesmo sem saber o que significa. Aí quando você vai ver o que significa, fica mais fácil de ter palavras novas. E fui melhorando até que cheguei a falar só português com meus amigos brasileiros.”

**(Informante 3/Português-Espanhol)** “Eu cheguei aqui no Rio de Janeiro há um ano e meio. Eu comecei a estudar na UFRJ, no programa de português para estrangeiros, em abril, mais ou menos. Quando cheguei aqui no Rio, eu não sabia nada, nada de português. Nunca na minha vida tinha estudado português. (...) E aí a gente começou a ler livros, escutar música com letra em português para tentar entender um pouco. Só que quando as pessoas não tem uma base de gramática, de porquê e para que são as coisas é difícil de entender muitas coisas. Então, por essa razão que eu comecei a estudar lá nesse programa da UFRJ.”

Ratificando a informação anterior, vemos que todos os informantes tiveram contato com a língua estrangeira após a chegada no país onde residem atualmente. E observamos a mudança de suas relações sociais, sobretudo, devido à interação com pessoas nativas no idioma e a necessidade de executar tarefas sociais. De forma unânime, os informantes faziam maior uso da Língua Materna em relação à Língua Estrangeira, configurando a situação (Me). Os informantes procuraram auxílio no ensino formal da língua e, atualmente, todo o grupo



---

investigado demonstra que a língua estrangeira tem maior funcionalidade no âmbito social, revertendo a situação para (Em).

Ambiente profissional:

**(Informante 1/Português-Hurdu)** “No meu trabalho, eu costumava procurar pessoas que pudessem falar inglês. E perdi muito tempo nisso. Por termos poucas pessoas que possam falar inglês, técnicos costumavam repetir coisas pra mim muitas vezes e eles usavam jeitos pra me perguntar como fazer as coisas e o que fazer. Esse foi o momento crucial pra eu aprender e deveria ter aprendido português antes de chegar ao meu laboratório. Mas agora, depois que eu posso entender o português, posso fazer perguntas pra eles, eles me ensinam muito bem. Agora minha vida é fácil. Meu professor e amigos do laboratório também estão felizes por eu poder me comunicar com eles.”

**(Informante 2/Português-Árabe)** “Mudou o uso da língua. Antes era só pra comunicar, eu trabalhava em um restaurante árabe como cozinheiro e eu não precisava falar muito português. Mas depois, entrei na faculdade e uso português, e mudei de trabalho. Agora trabalho como professor de árabe, que eu preciso falar também muito em português para poder explicar e traduzir.”

**(Informante 3/Português-Espanhol)** “Quando nós chegamos aqui, eu primeiro me foquei muito em aprender português. Aí já comecei a procurar emprego. Eu tive uma entrevista há dois meses no parque tecnológico, na UFRJ, em uma empresa que eu trabalhei na Venezuela que é a mesma empresa que meu marido trabalha agora. Aí tive entrevista em português, em espanhol, em inglês. Todas as provas de matemática, física foram em português e eu consegui ser a selecionada. Só que, finalmente, a vaga fechou e não deu para contratar ninguém. Mas eu acho bem importante que a gente possa se desenvolver em outras línguas, porque isso abre muitas portas. Agora, eu não estou trabalhando diretamente com a minha carreira, agora estou me focando muito mais na área empresarial, nesse projeto da gastronomia venezuelana que nós temos, estamos dando uma força maior para que ele cresça e a gente está trabalhando muito nisso. Aí eu consigo me desenvolver com pessoas que falam espanhol, com pessoas que falam inglês, com pessoas que falam português, porque nós estamos participando de feiras tipo no Museu do Amanhã, para refugiados, então você tem contato com todo mundo. E, claro, as pessoas brasileiras falam que eu falo muito bem português, mas que o meu sotaque é de estrangeira mesmo e eu acho que isso nunca vai mudar.”

Mais uma vez, verificamos que o acesso a Língua Estrangeira foi crucial para que os informantes obtivessem sucesso para cumprir uma função em determinado meio, nesse caso, o profissional. Mais do que isso, a situação (Em) proporcionou, em alguns casos, a ascensão profissional daquele indivíduo.

---

É relevante observar, não só nesse ambiente profissional, mas também no social, o uso de uma terceira língua adquirida pelos falantes para suprir as necessidades de comunicação ocasionadas. Vimos o conceito de transglossia aprimorado por García (2009), que seria bem representado nesse exemplo, uma vez que constatamos o ambiente plurilíngüe que nos cerca.

Nessa perspectiva, reconhecemos, nas circunstâncias apresentadas, eventos característicos do contato lingüístico. Também chamado de mistura de língua, o *code mixing* trata-se de “a passagem em um ponto do discurso de uma língua a outra” (CALVET, 2002). O *code switching* ocorre quando a alternância de língua se dá em uma mesma frase ou de uma frase para outra. Exemplificamos tais eventos, respectivamente, a partir de experiências vividas pelos próprios informantes:

**(Informante 2/Português-Árabe)** “(conversando) Com meu irmão, às vezes, sai palavra em português mesmo conversando em árabe porque ficamos acostumados a falar português o dia inteiro.”

**(Informante 3/Português-Espanhol)** “Eu falo inglês intermediário, não é fluente, mas também não é básico. Então, quando eu tentava me comunicar com as pessoas, o idioma que vinha na minha cabeça era o inglês. Então eu tentava falar em inglês com as pessoas, mas eu acho que era mais fácil eles me entenderem pelo espanhol do que pelo inglês mesmo.”

Ambiente escolar:

**(Informante 1/Português-Hurdu)** “Todos os meus estudos estão em português. Assisti alguns cursos em português, o que teria sido impossível sem aprender português. Mas eu preciso aumentar minha experiência em português para que eu possa participar dos outros cursos também. No fim do curso do doutorado, eu tenho que apresentar minha pesquisa em português.”

**(Informante 3/Português-Espanhol)** “Agora só estou fazendo um MBA e aí é tudo em português, só que quando eu falo, já dá para que todo mundo saiba que eu não sou brasileira, mas conseguem me entender, eu consigo me expressar e eu acho uma experiência bem bacana e bem interessante.”

Apenas dois dos informantes deram continuidade aos estudos acadêmicos desde que chegaram ao país onde residem. Ambos os depoimentos retratam o domínio da Língua Estrangeira no ambiente escolar. Nesse ambiente, parece fundamental que os indivíduos tenham conhecimento dessa língua e saibam usá-la para os devidos fins, correndo o risco de comprometer seu desenvolvimento e conclusão do curso.

---

Ambiente familiar:

**(Informante 1/Português-Hurdu)** “Depois que eu aprendi a falar português, na minha família não mudou muito. Eu costumava falar com eles na minha língua materna e ainda falo com eles nessa língua. Eles insistem em aprender português, mas não posso ensinar apenas no Skype, Facebook, MSN...”

**(Informante 2/Português-Árabe)** “Com a minha família eu só falava em árabe, porque ninguém falava português, só o irmão que estava também aprendendo comigo. E só falava com ele em português. (...) Com minha família continuo falando em árabe. Com meu irmão, às vezes, sai palavra em português mesmo conversando em árabe porque ficamos acostumados a falar português o dia inteiro.”

**(Informante 3/Português-Espanhol)** “Quando nós chegamos aqui, meu marido já falava português. Então, um dia na semana ele falava comigo só em português. Para mim, era bem chato porque eu ainda não conseguia entender muito, não conseguia me expressar. Então, ele ficava todo o dia fora, trabalhando e quando chegava, ele falava em português. Mas hoje em dia eu agradeço, porque isso me ajudou a me desenvolver muito e a gente também conseguiu fazer uma coisa, propomos que até que eu não comece a entender e a me desenvolver com o português, a gente não iria sair, não iríamos fazer planos com pessoas que falassem espanhol, fazíamos planos com pessoas que falassem português. Eu acho que isso me ajudou muito a me desenvolver, a que meu ouvido ficasse mais atento com tudo. Hoje em dia, eu acho que isso foi uma boa técnica. Quanto a minha família, eu continuo falando com eles, mãe, pai e irmãos, em espanhol mesmo. Mas aqui em casa, com meu marido, nós falamos um dia por semana em português. (...) Agora eu gostaria que um dos meus irmãos chegasse aqui também para que consiga ter esse contato com a cultura brasileira e com a língua, porque acho que isso pode abrir muitas oportunidades não só no Brasil, não só na Venezuela, mas no mundo inteiro.”

Por fim, os depoimentos referentes ao ambiente familiar são contrários a todos os anteriores, demonstrando uma situação inicial (Me) e sua permanência até o momento da investigação. Além de ser o único ambiente com situação atual (Me), é o único caso em que não houve alteração na trajetória de vida dos informantes. Salvo os casos em que os informantes tinham parentes que vieram também para o Brasil, o contato com a família, em geral, permaneceu com o uso predominante da Língua Materna. Ainda assim, o informante 3 afirma que, apesar de fazer uso das duas línguas com seu cônjuge, há a predominância do uso da língua espanhola em relação a língua portuguesa.

---

## Considerações finais

As observações dos dados nos levam a constatar que há variabilidade de uso funcional das línguas de acordo com diferentes ambientes comunicativos. Notamos o domínio linguístico do português, língua [+dominante], sobre as L1 (árabe, espanhol e hurdu), línguas [-dominante], nos ambientes social, profissional e escolar. Em contrapartida, vemos o domínio linguístico das L1, língua (s) [+dominante], sobre o português, língua [-dominante] no ambiente familiar. Observamos também, como efeito do contato linguístico, evidências de code swichting nos ambientes social e familiar. Não há evidências, nos depoimentos apresentados, de *shift*, abandono total da língua.

## REFERÊNCIAS

BAKER, C. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BLOOMFIELD, L. *Language*. Nova York: Henry Holt and Company, 1933.

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

COOK V., BASSETTI, B. *Language and Bilingual Cognition*. Oxford: Psychology Press, 2011.

DIEBOLD, A. Incipient bilingualism. In HYMES, D. *Language in culture and society*. Nova York: Harper and Row, 1964.

GARCIA, O. *Bilingual Education in the 21st century: a global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

HAUGEN, E. *Bilingualism in the Americas: a bibliography and research guide*. Alabama: American Dialect Society, 1974.

SAVEDRA, M. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta. In SAVEDRA, M. G., SALGADO, A. C. P. *Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

VITOR, A. *Educação bilíngue: uma cartografia e as particularidades de um caso brasileiro*. 2016. 144 f. Dissertação. (Mestrado em Estudos de Linguagem) Universidade Federal Fluminense, Niterói.

WEINREICH, U. *Languages in contact*. Nova York: Linguistics Circle of New York, 1953.